

**NIE-FORMELE LEERONDERSTEUNING IN DIE GRONDSLAGFASE**

**ANNE-MARI R LE ROUX**

**Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening  
aan die vereistes vir die graad van  
Magister in Opvoedkunde (Spesialiseringsonderwys)  
aan die Universiteit van Stellenbosch**



**Studieleier: Prof P Engelbrecht**

**April 2004**

**VERKLARING**

*Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie tesis vervat, my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê het nie.*

**Handtekening:**

**Datum:**



## OPSOMMING

Die rol wat primêre opvoeders in die ondersteuning van hulle kinders binne skoolverband speel, is dikwels in die verlede nagelaat. Die verantwoordelikheid vir die ondersteuning van hulle kinders binne skoolverband is aan onderwysers oorgelaat, of daar is aangeneem dat die primêre opvoeder nie spesialiskennis het nie en dat die leerondersteuning dus eerder geïsoleerd by die skool moet plaasvind. Binne Suid-Afrikaanse konteks is primêre opvoeders dikwels semigeletterd, ongeletterd of sosio-ekonomies benadeel en beskou hulself as onbekwaam om 'n rol te vervul in leerders se ondersteuning binne skoolverband. Ten spyte hiervan kom die belangrike rol en invloed wat die primêre opvoeder op die leerder se leerondersteuning het al hoe sterker na vore.

Navorsing wys daarop dat primêre opvoeders 'n sleutelrol in die kognitiewe ontwikkeling, taalverwerwing, gelettertheid, affektiewe en normatiewe ontwikkeling van die leerder vervul. Van geboorte af word die omgewing en eksterne stimuli aan die leerder gemedieer en word hy of sy deur die primêre opvoeder ondersteun in sy of haar totale ontwikkeling. Deur die sekuriteit wat die primêre opvoeder en die gesinsisteam verskaf, ontwikkel die leerder byvoorbeeld 'n sin van selfwaarde en word sosiale gedrag deur modellering aangeleer.

Die vraag bly egter *hoe* primêre opvoeders bemagtig kan word om leerders binne die gesinsisteam te ondersteun om potensiële leerhindernisse te vermy en hul leerpotensiaal te aktualiseer. Daar is tans 'n leemte in die literatuur wat betref 'n studie na nie-formele leerondersteuning en leerondersteuning-strategieë, wat gerig is op die eise wat Uitkomsgebaseerde Onderwys stel, en wat ook inligting verskaf aangaande die profiel van leerders in die Grondslagfase.

Die doel van die studie is om 'n doelgerigte ondersoek na nie-formele leerondersteuning in te stel sodat primêre opvoeders bemagtig kan word om hul kinders se leer doelgerig te kan ondersteun. Die studie hou implikasies in vir die

wyses waarop primêre opvoeders met leerders se leerontwikkeling omgaan, die aktualisering van die leerder se leerpotensiaal in beide die skool- en gesinsisteem, asook vir die kwaliteit van kommunikasie tussen primêre opvoeders, leerders en onderwysers.

Die navorsing is gedoen vanuit 'n ekosistemiese en konstruktivistiese perspektief. Sonder die erkenning van die dinamiese en wedersydse interaksie van die sisteme waarbinne die leerder beweeg sal enige leerondersteuning, hetsy binne die skool- of gesinsisteem, reduksionisties en oneffektief bly. Die stigting van 'n triargiese vennootskap tussen die leerder, primêre opvoeder en onderwyser dra by tot die vestiging van 'n onbelemmerde kommunikasiesisteem wat goeie sistemiese interaksie sal bevorder. Elke individu beskik verder oor 'n unieke ervaringsraamwerk wat die wyse waarmee hy of sy met die sosiale konteks en leersituasie omgaan, beïnvloed. Hierdie eiesoortige verwysingsraamwerk moet erken word en by die onderrig-en leersituasie betrek word ten einde die leerervaring vir die leerder sinvol te maak.

Die navorsingsmetodologie is binne 'n kwalitatiewe raamwerk beplan en uitgevoer deur middel van 'n induktiewe werkswyse. Data-inwinning is gedoen deur 'n oop vraelys wat gerig is aan vier onderwysers, kort biografiese vraelyste gerig aan primêre opvoeders en twee fokusgroeponderhoude met tien primêre opvoeders. Die data is deurlopend geïnterpreteer met inagneming van die deelnemers se eie perspektiewe, asook die konstruktivistiese en ekosistemiese grondslag van die studie. Die data is weergegee deur 'n ryk en gedetailleerde beskrywing van die deelnemers se insette. Die volledigheid van hierdie beskrywing is gekontroleer deur transkripsies en veldnotas. Hierdie beskrywing van die data, asook die literatuuroorsig, het die basis gevorm waarvolgens kategorieë, temas en subtemas geïdentifiseer is. Die kategorieë en temas het daaropvolgend die grondslag gevorm waarvolgens die data geïnterpreteer en gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak is.



Die gevolgtrekkings het die belangrikheid van die bemagtiging van primêre opvoeders om leerders binne skoolverband te ondersteun bevestig. Hierdie bemagtiging sluit aan by die bedoeling van die Suid-Afrikaanse Skolewet, 1996 (Wet 84 van 1996). Primêre opvoeders beskik reeds oor die vaardighede om leerders binne skoolverband te ondersteun, hierdie vaardighede moet egter verder ontwikkel en ondersteun word. Hulle behoort bewus gemaak te word van hierdie bestaande vaardighede, asook gemotiveer te word om dit op deurlopende basis te benut. Die sosiale en interaktiewe aard van leer word beklemtoon deur die intensionele en insidentele interaksie tussen die konteks, primêre opvoeder en leerder. Kennis van hul kinders se ontwikkeling en leer sal bydra tot die effektiwiteit van primêre opvoeders se ondersteuning en die aansluiting van die ondersteuning by leerders se sone van proksimale ontwikkeling, bevorder.

## SUMMARY

The role of primary educators (“parents”) in the support of their children within school context, has in the past often been neglected. The responsibility for the support of their children within school context was left to teachers, or it was accepted that primary educators did not have specialized knowledge and that learning support should occur only at school. Within South African context primary educators are often semi-literate, illiterate or socio-economically disadvantaged and see themselves as incompetent to support their children within school context. The important role and influence that primary educators have on learners’ learning support is nevertheless emerging prominently.

Research indicates that primary educators play a key role in the cognitive development, language acquisition, literacy, affective and normative development of a learner. From birth the environment and external stimuli are mediated to the child. The primary educator supports his or her complete development. The learner will, for example, develop a sense of self worth through the security that the primary educator provides within the family system, and social behavior is learned through modelling.

The question remains however as to *how* primary educators can be empowered to support learners within the family system in order to prevent potential barriers to learning and how to actualize learners’ learning potential. Currently there is a need for literature regarding non-formal learning support and learning support strategies which are also directed towards the demands of Outcomes Based Education and also provide information regarding the profile of learners in the Foundation Phase.

The aim of this study is to conduct a purposeful investigation into non-formal learning support in order that primary educators may be empowered to support their children’s learning in such purposeful manner. The study has implications



regarding the manner in which primary educators deal with their children's learning development, the actualization of the learner's learning potential in both the school and the family system, as well as the quality of the communication between primary educators, learners and teachers.

The research was conducted from an eco-systemic and constructivist perspective. Learning support will remain reductionistic and ineffective without the dynamic and reciprocal interaction between the systems in which the individual functions being acknowledged, whether it is in the family or school system or not. The establishment of a triarchic partnership between the learner, primary educator and teacher contributes to the establishment of an unobstructed system of communication which promotes good systemic interaction. Each individual has a unique framework of experience (schemata) that influences the way in which he or she interacts with the social context or learning situation. This unique schemata must be acknowledged and incorporated into the teaching and learning situation in order to make the learning experience meaningful for the learner.

The research methodology was planned within a qualitative framework and performed by means of an inductive investigation. Data was collected by means of an open questionnaire directed to four teachers, short biographical questionnaires directed to primary educators and two focus group interviews with ten primary educators. The data was continuously interpreted having regard to the participants' own perspectives, as well as the eco-systemic and constructivist foundation of the study. Such data was presented through a rich and detailed description of the participants' contributions. The completeness of these descriptions were verified through transcriptions and field notes. Such description of data, together with the literature review, formed the foundation according to which categories, themes and sub-themes were identified. The categories and themes subsequently formed the basis according to which data was interpreted and conclusions and recommendations were made.

Conclusions confirm the importance of the empowerment of primary educators to support their children within school context. This empowerment embraces the intention of the South African Schools Act, 1996 (Act 84 of 1996). Primary educators already have the ability and skills to support learners within the school context. These skills should however be developed and supported. Primary educators should be made aware of these existing skills and be motivated to use it on a continuous basis. The social and interactive nature of learning is furthermore emphasized by the intentional and incidental interaction between the context, primary educator and learner. Knowledge of their children's development and learning will contribute to the effectiveness of primary educators' support and will ensure that this support is effected within the learner's zone of proximal development.

*Opgedra aan my man, Roche. Jy bring die beste in my uit.*

## DANKBETUIGINGS

My opregte dank aan die volgende persone kan nie voldoende in woorde uitgedruk word nie:

- My God en Vader, sonder Wie niks moontlik sou wees nie.
- Roche – dankie dat jy glo in my drome.
- My ouers, Ma Magriet, Pa Jaap, Ma Clarissa, Pa Josef en Ma Elsabe – julle geloof en ondersteuning is vir my van onskatbare waarde.
- Mariette – jou geestelike onderskraging het my gedra.
- My vriende en familie – dankie vir julle geduld, begrip, ondersteuning en gebede.
- Die hoof, personeel en deelnemers by die betrokke skool – dankie vir u vertrou.
- Mev Marietjie Oswald – u leiding in navorsingsmetodiek was onmisbaar.
- Prof Petra Engelbrecht – u is ‘n inspirasie.

*2 Korintiërs 3:5*



## **HOOFSTUK 1**

### **KONTEKSTUALISERING EN ORIËTERING VAN STUDIE**

<b>1.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>1</b>
<b>1.2</b>	<b>PROBLEEMSTELLING</b>	<b>3</b>
<b>1.3</b>	<b>DOELFORMULERING</b>	<b>4</b>
<b>1.4</b>	<b>TEORETIESE RAAMWERK</b>	<b>6</b>
1.4.1	Oorsig oor vorige leer- en onderrigteorieë	6
1.4.2	Konstruktivisme as leer- en onderrigteorie	9
1.4.3	Die Ekosistemiese perspektief	14
1.4.4	Samevatting	17
<b>1.5</b>	<b>BEGRIPSOMSKRYWING</b>	<b>18</b>
1.5.1	Die konsep leer	18
	• Kognisie	19
	• Metakognisie	22
1.5.2	Grondslagfase	24
1.5.3	Middelkinderjare	24
1.5.4	Primêre opvoeders	24
1.5.5	Onderwysers	25
1.5.6	Leerhindernisse	25
1.5.7	Leerondersteuning	25
	• Formele leerondersteuning	26
	• Nie-formele leerondersteuning	26
	• Informele leerondersteuning	27
1.5.8	Leerondersteuningstrategieë	27
<b>1.6</b>	<b>NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE</b>	<b>28</b>
1.6.1	Navorsingsontwerp	28
1.6.2	Navorsingsmetodologie	28
1.6.2.1	Die rol van die navorser in kwalitatiewe navorsing	28
1.6.2.2	Data-insamelingsmetodes	29
1.6.2.3	Selektering van deelnemers	31

1.6.2.4	Data-analise	32
1.6.2.5	Geldigheid en betroubaarheid (geloofwaardigheid, veralgemeenbaarheid en betroubaarheid)	33
1.6.3	Etiese riglyne	35
<b>1.7</b>	<b>STRUKTUUR VAN AANBIEDING</b>	<b>36</b>

**HOOFSTUK 2**  
**LITERATUUROORSIG**  
**ONTWIKKELING EN LEER IN DIE GRONDSLAGFASE**

<b>2.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>38</b>
<b>2.2</b>	<b>DIE KIND IN DIE GRONDSLAGFASE (MIDDELKINDERJARE)</b>	<b>38</b>
2.2.1	Inleiding	38
2.2.2	Fisiese ontwikkeling	40
2.2.3	Emosionele ontwikkeling	41
2.2.4	Sosiale ontwikkeling	42
2.2.5	Kognitiewe ontwikkeling	43
2.2.5.1	Perspektiewe ten opsigte van kognitiewe ontwikkeling	43
	○ Jean Piaget	44
	○ Lev Vygotsky	48
	○ Inligtingsverwerkingsteoretici	51
	○ Implikasies van perspektiewe vir leerondersteuning	54
2.2.5.2	Beeld van die kognitiewe ontwikkeling van die kind	57
2.2.6	Samevatting	58
<b>2.3</b>	<b>LEER IN DIE GRONDSLAGFASE</b>	<b>58</b>
2.3.1	Inleiding	58
2.3.2	Uitkomsgebaseerde Onderwys in die Grondslagfase	59
2.3.3	Kognitiewe eise in die Grondslagfase	65
2.3.3.1	Algemene eise/uitkomst	65
2.3.3.2	Spesifieke eise ten opsigte van Wiskunde en Geletterdheid (spelling/klanke, skryf en lees).	69
2.3.4	Moontlike leerhindernisse	70
2.3.5	Leerondersteuning	74
2.3.5.1	Formele leerondersteuning in die Grondslagfase	78
2.3.5.2	Nie-formele leerondersteuning in die Grondslagfase	81
2.3.5.3	Die verskil tussen formele en nie-formele leerondersteuning	84
2.3.5.4	Interaksie tussen formele en nie-formele leerondersteuning	85

2.3.5.5	Leergereedheid	88
<b>2.4</b>	<b>SINTESE</b>	<b>89</b>

**HOOFSTUK 3**  
**NIE-FORMELE LEERONDERSTEUNINGSTRATEGIEË IN DIE**  
**GRONDSLAGFASE**

<b>3.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>91</b>
<b>3.2</b>	<b>DIE ROL VAN PRIMÊRE OPVOEDERS IN DIE OPVOEDING</b> <b>VAN LEERDERS</b>	<b>91</b>
3.2.1	Ondersteuning ten opsigte van emosionele (affektiewe) en sosiale ontwikkeling	91
3.2.2	Ondersteuning ten opsigte van fisiese ontwikkeling	98
3.2.3	Ondersteuning ten opsigte van kognitiewe ontwikkeling	99
3.2.4	Samevatting	102
<b>3.3</b>	<b>NIE-FORMELE LEERONDERSTEUNINGSTRATEGIEË</b>	<b>102</b>
3.3.1	Inleiding	102
3.3.2	Nie-formele leerondersteuningstrategieë vir Geletterdheid	104
3.3.2.1	Lees	105
3.3.2.2	Spelling/klanke en skryf	116
3.3.3	Nie-formele leerondersteuningstrategieë vir Wiskunde	124
<b>3.4</b>	<b>SINTESE</b>	<b>131</b>

## **HOOFSTUK 4**

### **NAVORSINGSONTWERP EN –METODOLOGIE**

<b>4.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>132</b>
<b>4.2</b>	<b>NAVORSINGSONTWERP</b>	<b>132</b>
<b>4.3</b>	<b>NAVORSINGSMETODOLOGIE</b>	<b>134</b>
4.3.1	Die rol van die navorser in kwalitatiewe navorsing	135
4.3.2	Prosedure	136
4.3.3	Selektering van deelnemers	137
4.3.3.1	Konteks	137
4.3.3.2	Deelnemers	138
4.3.4	Data-insamelingsmetodes	143
4.3.4.1	Literatuuoroorsig	143
4.3.4.2	Vraelyste	144
4.3.4.3	Onderhoude	147
4.3.5	Data-analise	150
4.3.5.1	Data-reduksie	152
4.3.5.2	Data-konsolidasie	154
4.3.5.3	Data-interpretasie	155
4.3.6	Geldigheid en betroubaarheid van die navorsing	156
4.3.6.1	Geldigheid	156
4.3.6.2	Betroubaarheid	160
<b>4.4</b>	<b>ETIESE RIGLYNE</b>	<b>161</b>
<b>4.5</b>	<b>SINTESE</b>	<b>163</b>



**HOOFSTUK 5**  
**NAVORSINGSBEVINDINGE, BESPREKING EN KONTEKSTUELE RIGLYNE**  
**VIR NIE-FORMELE LEERONDERSTEUNING**

<b>5.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>165</b>
<b>5.2</b>	<b>DEELNEMERS</b>	<b>165</b>
5.2.1	Profiel van onderwysers	166
5.2.2	Profiel van primêre opvoeders	166
<b>5.3</b>	<b>PROSEDURE</b>	<b>169</b>
<b>5.4</b>	<b>NAVORSINGSBEVINDINGE</b>	<b>170</b>
5.4.1	Inleiding	170
5.4.2	Bevindinge	173
5.4.2.1	Vraelyste	173
	• Vraelyste aan onderwysers	174
	• Vraelyste aan primêre opvoeders	177
5.4.2.2	Fokusgroeponderhoude	180
<b>5.5</b>	<b>BESPREKING EN INTERPRETASIE VAN DATA</b>	<b>200</b>
<b>5.5</b>	<b>RIGLYNE VIR NIE-FORMELE LEERONDERSTEUNING AAN DEELNEMERS</b>	<b>210</b>
5.5.1	Die primêre opvoeder en leerder	210
5.5.2	Die skool en makrosisteem	214
<b>5.6</b>	<b>SINTESE</b>	<b>216</b>

**HOOFSTUK 6**  
**GEVOLGTREKKINGS, LEEMTES IN DIE ONDERSOEK EN**  
**AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING**

<b>6.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>217</b>
<b>6.2</b>	<b>OPSOMMING VAN DIE STUDIE</b>	<b>217</b>
<b>6.3</b>	<b>GEVOLGTREKKINGS</b>	<b>220</b>
6.3.1	Nie-formele leerondersteuning	220
6.3.2	Die ekosistemiese en konstruktivistiese benaderings in die navorsingstudie	223
<b>6.4</b>	<b>LEEMTES IN DIE STUDIE</b>	<b>225</b>
<b>6.5</b>	<b>AANBEVELINGS</b>	<b>226</b>
6.5.1	Aanbevelings vir die praktyk	226
6.5.2	Aanbevelings vir verdere navorsing	228
<b>6.6</b>	<b>SINTESE</b>	<b>229</b>

<b>BRONNELYS</b>	<b>230</b>
------------------	------------



## BYLAES

BYLAE A	Opsomming van perspektiewe ten opsigte van kognitiewe ontwikkeling.	243
BYLAE B	Opsomming van kognitiewe ontwikkeling van vyf- tot negejarige leerders.	244
BYLAE C	Opsomming van spesifieke kognitiewe en vaardigheidsvereistes in die Grondslagfase: Geletterdheid (spelling/klanke, skryf en lees).	245
BYLAE D	Opsomming van spesifieke kognitiewe en vaardigheidsvereistes in die Grondslagfase: Wiskunde.	246
BYLAE E	Biografiese vraelys.	247
BYLAE F	Vraelys aan onderwysers.	249
BYLAE G	Beplanning vir fokusgroeponderhoude.	252
BYLAE H	Volgorde van fokusgroeponderhoude.	254
BYLAE I	Voorbeeld van veldnotas.	256
BYLAE J	Voorbeeld van analise van transkripsie van fokusgroeponderhoude.	260
BYLAE K	Lys van bronne vir onderwysers en primêre opvoeders	264
BYLAE L	Toestemming van deelnemers aan die navorsingstudie.	267
BYLAE M	Toestemming van Wes-Kaap Onderwysdepartement.	269

## LYS VAN FIGURE EN TABELLE

### HOOFSTUK 1

Figuur 1.1	Grafiese uiteensetting van die verwysingskomponente van die navorsingstudie.	6
------------	--	---

### HOOFSTUK 3

Figuur 3.1	Grafiese uiteensetting van opvoedingstyle	93
Tabel 3.1	Mondelinge, geskrewe/visuele en multimedia tekste.	107

### HOOFSTUK 4

Figuur 4.1	Grafiese uiteensetting van opsommingsondersteunde analise.	151
Figuur 4.2	Grafiese uiteensetting van opsommingsondersteunde analise in hierdie navorsingstudie.	151
Figuur 4.3	Voorbeeld van sortering van data in kategorieë.	154
Tabel 4.1	Uiteensetting van die navorsingsontwerp in hierdie navorsingstudie.	133

### HOOFSTUK 5

Figuur 5.1	Triangulering van temas tydens die empiriese ondersoek	172
Figuur 5.2	Skematiese uiteensetting van die dinamiese en geïntegreerde aard van die subtemas.	198

Tabel 5.1	Uiteensetting van profiele van onderwysers	166
Tabel 5.2	Uiteensetting van profiele van deelnemers aan fokusgroeponderhoud een (graad drie)	168
Tabel 5.3	Uiteensetting van profiele van deelnemers aan fokusgroeponderhoud twee (graad twee)	168
Tabel 5.4	Uiteensetting van primêre kategorie, temas en subtemas in hierdie navorsingstudie.	171
Tabel 5.5	Uiteensetting van probleemareas wat deur die deelnemers geïdentifiseer is.	178
Tabel 5.6	Uiteensetting van maklike leerareas wat deur die deelnemers geïdentifiseer is.	179



## HOOFSTUK 1

### KONTEKSTUALISERING EN ORIËTERING VAN STUDIE

#### 1.1 INLEIDING

Onderwys in Suid-Afrika is sedert 1994 in 'n deurlopende fase van transformasie wat onder andere aanleiding gegee het tot die stelselmatige implementering van Uitkomsgebaseerde en Inklusiewe Onderwys (Donald, Lazarus en Lolwana, 1997: 20). Hierdie transformasie is genoodsaak deur onder andere die hoë uitvalsyfer van leerders en die diskrepansie tussen die onderwysstelsel en die land se ekonomiese behoeftes. Daar word gesê dat **“...the curriculum and education system as a whole have generally failed to respond to the diverse needs of the learner population, resulting in massive numbers of drop-outs, push-outs, and failures...”** (Departement van Nasionale Onderwys, 2001: 5). Kriegler en Farman (1996: 44) vermeld dat die persentasie leerders wat onder beleids- en sisteemverwante agterstande, onderontwikkeling en onderprestasie ly, meer as vyftig persent is. In 'n verdere analise van die uitvalsyfer meld Van der Merwe (1998: 1) dat die hoogste persentasie uitvalle in Graad Een voorkom, wat die begin van die Grondslagfase is. In 'n ondersoek na geletterdheids- en syfervaardigheidsvlakke het die Wes-Kaap Onderwysdepartement bevind dat **“slegs sowat 'n derde van alle gr. 3-leerders in die provinsie oor die nodige syfervaardighede beskik en op die regte geletterdheidsvlak is”** (Beyers, 2003). Hierdie kommerwekkende statistiek noodsaak nie net transformasie in die onderwysstelsel as sodanig nie, maar beklemtoon die belangrikheid van formele en nie-formele leerondersteuning, asook groter betrokkenheid van die primêre opvoeder (“ouer”) by die ondersteuning van die leerder se totale ontwikkeling en leerproses.

Die rol wat primêre opvoeders in die ondersteuning van hulle kinders binne skoolverband speel, is in die verlede dikwels nagelaat. Die verantwoordelikheid vir die ondersteuning van hulle kinders binne skoolverband is aan onderwysers oorgelaat, of daar is aangeneem dat die primêre opvoeder nie spesialiskennis het nie en die leerondersteuning dus eerder geïsoleerd by die skool moet plaasvind



(Belknap, Roberts en Nyewe, 1999: 175). Binne Suid-Afrikaanse konteks is primêre opvoeders dikwels semi-geletterd, ongeletterd of sosio-ekonomies benadeel en beskou hulself as onbekwaam om 'n rol te vervul in leerders se ondersteuning binne skoolverband (Blignaut in Van der Merwe, 1998: 11; Departement van Nasionale Onderwys, 2001). Ten spyte hiervan kom die belangrike rol en invloed wat die primêre opvoeder op die leerder se leerondersteuning het al hoe sterker na vore.

Navorsing wys daarop dat primêre opvoeders 'n sleutelrol in die kognitiewe ontwikkeling, taalverwerwing, gelettertheid, affektiewe en normatiewe ontwikkeling van die leerder vervul. Van geboorte af word die omgewing en eksterne stimuli aan die leerder gemedieer en word hy of sy deur die primêre opvoeder ondersteun in sy of haar totale ontwikkeling (Kriegler en Farman, 1996: 46; Meadows, 1993: 315; Donald *et al.*, 1997: 48). Deur die sekuriteit wat die primêre opvoeder en die gesinsisteem verskaf, ontwikkel die leerder byvoorbeeld 'n sin van selfwaarde en word sosiale gedrag deur modellering aangeleer (Spady, 1999: 90). Hierdie "ouerlike vaardighede" se uitkomste sluit nou aan by die oogmerke van Uitkomsgebaseerde Onderwys, wat die toepaslikheid van die primêre opvoeder se kennis en vaardighede beklemtoon. Spady (1999: 91) vra die volgende:

*Don't we indeed want our children to understand and accept themselves, to be loving community members, respecting the rights of others, good at making decisions and developing to their potential as healthy, fit and balanced individuals?*

Primêre opvoeders het gevolglik *reeds* die ouerlike vaardighede wat nodig is om die leerder te ondersteun. Met toetrede tot die formele onderrigsituasie verander die toepaslikheid van hierdie vaardighede nie, maar die konteks waarin gemedieer word verander wel. Die wanindruk wat deur hierdie konteksverandering geskep word, is dat onderrig en leer nou by die skool plaasvind (Belknap *et al.*, 1999: 175). Wankommunikasie tussen die skool en die gesinsisteem dra verder tot hierdie persepsie by.



Die ironie is dat die betrokkenheid van primêre opvoeders een van die belangrikste komponente is waardeur onderwys verbeter kan word (Sibaya, 1996: 88). Die doel van die primêre opvoeder se betrokkenheid by leerondersteuning is egter nie om van hom of haar 'n professionele onderwyser te maak nie, maar wel die komplementering van huidige "ouerlike vaardighede" (Kriegler & Farman, 1996: 48) ten einde die leerder se ontwikkeling en leer te ondersteun. Die kwelvrae wat indringend hieromtrent beantwoord moet word, is wat word benodig word om hierdie oogmerk te bereik en hoe dit gedoen kan word.

## 1.2 PROBLEEMSTELLING

Sibaya (1996: 88) beklemtoon die belangrikheid van die rol van die primêre opvoeders soos volg:

The single most important way to improve education is to strengthen parents' involvement. Research data suggests that parents' involvement in their children's education improves academic performance.

Die belangrikheid van ouerbetrokkenheid word tans tot so 'n mate erken dat dit ook deur die Suid-Afrikaanse Skolewet, 1996 (Wet 84 van 1996) verplig word. Hierdie betrokkenheid behels, onder andere, die verkiesing van primêre opvoeders tot beheerliggame van skole, asook dat primêre opvoeders ingelig moet word omtrent leerders se regte binne die onderwysstelsel (met verwysing na insluitende onderwys) en die bemagtiging van primêre opvoeders tot ingeligte keuses, aangesien die primêre opvoeders se keuses in ag geneem *moet* word in opvoedkundige besluite (Belknap *et al.*, 1999: 168, 178).

Die Wes-Kaap Onderwysdepartement het gedurende 2003 handleidings aan primêre skole beskikbaar gestel waarin voorstelle aan onderwysers gemaak word vir die verbetering van geletterdheid en syfervaardigheid in die skoolsisteem binne 'n uitkomsgebaseerde benadering tot die kurrikulum (Beyers, 2003). Alhoewel hierdie strewe beslis waardevol en prysenswaardig is, sal leerders se geletterdheid en syfervaardighede verarm bly indien daar nie ook gefokus word

op leerondersteuning binne die gesinsisteem nie. Daar kan dus nie net gefokus word op leer en leerondersteuning binne die skoolsisteem nie.

Die vraag bly egter *hoe* primêre opvoeders bemagtig kan word om leerders binne die gesinsisteem te ondersteun om potensiële leerhindernisse te vermy en hul leerpotensiaal te aktualiseer. Daar is tans 'n leemte in die literatuur wat betref navorsing oor nie-formele leerondersteuning en leerondersteuningstrategieë wat gerig is op die eise wat Uitkomsgebaseerde Onderwys stel en wat ook inligting verskaf aangaande die profiel van leerders in die Grondslagfase.

Hierdie studie beoog om ondersoek in te stel na maniere waarop primêre opvoeders leerders se leer buite die formele leer- en onderrigsituasie kan ondersteun. Daar sal ook ondersoek ingestel word na die algemene ontwikkelingseienskappe van die leerder in die Grondslagfase en die implikasies wat hierdie eienskappe vir leerondersteuning het. In die proses sal die aard van leer en leerondersteuning binne Suid-Afrikaanse konteks vanuit 'n ekosistemiese en konstruktivistiese perspektief beskryf word ten einde die konteks van beide formele en nie-formele leerondersteuning te skets (sien 1.5.7).

### **1.3 DOELFORMULERING**

Die doel van die studie is om 'n doelgerigte ondersoek na nie-formele leerondersteuning in te stel sodat primêre opvoeders bemagtig kan word om hul kinders se leer doelgerig te kan ondersteun. Die studie hou implikasies in vir die wyses waarop primêre opvoeders met leerders se leerontwikkeling omgaan, die aktualisering van die leerder se leerpotensiaal in beide die skool- en gesinsisteem, asook vir die kwaliteit van kommunikasie tussen primêre opvoeders, leerders en onderwysers.

Die studie kan vir beide primêre opvoeders en onderwysers verhelderend wees ten opsigte van die Suid-Afrikaanse konteks van onderrig en leerondersteuning, asook ontwikkeling in die middelkinderjare en die implikasies wat dit vir beide formele en nie-formele leerondersteuning inhou. Dit kan gestel word dat die studie van

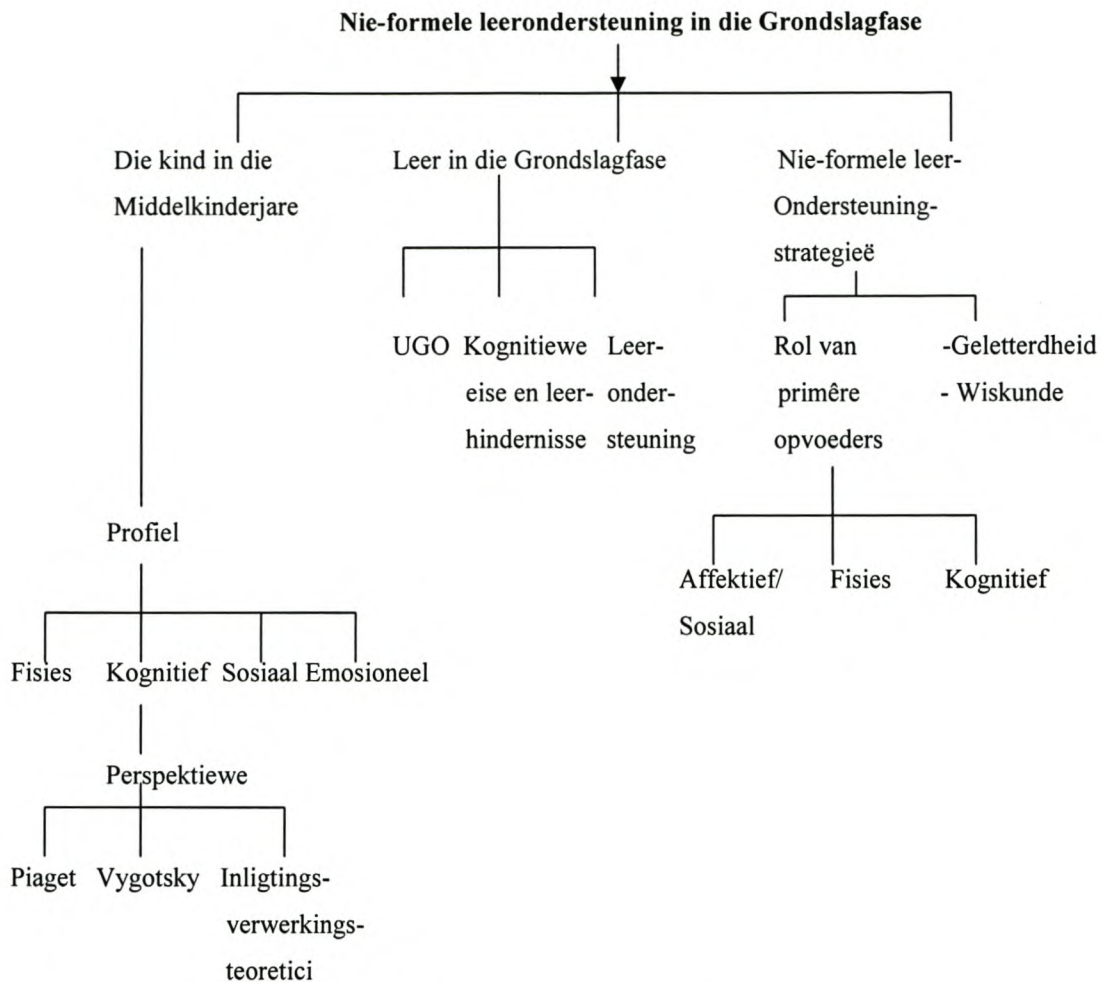


belang is vir enige persoon wat 'n profiel van leerders in die Grondslagfase wil bekom, asook beoog om 'n leerder in hierdie fase te ondersteun, hetsy formeel of nie-formeel. In hierdie opsig sal dit gebruik kan word deur enige persoon wat in die praktyk agtergrond of verwysingsmateriaal soek vir werkswinkels, inligtingsessies, nie-formele leerondersteuning of die samestelling van leerondersteuningsmateriaal.

Deur na die studie te verwys sal 'n beeld verkry word van wie die leerder in die Grondslagfase is, hoe hierdie leerder leer, watter eise aan hierdie leerder gestel word en hoe hierdie leerder se leer nie-formeel ondersteun kan word. Die praktiese haalbaarheid van die leerondersteuningstrategieë sal ook geëvalueer word.

Die teikengroep in die studie is tweeledig. Eerstens is dit gerig op enige primêre opvoeder wat 'n leerder se leer buite die formele onderrigsituasie wil ondersteun. Tweedens beoog dit om inligting aan onderwysers beskikbaar te stel ten opsigte van "ouer"-begeleiding. Die leerondersteuningstrategieë is gevolglik geëvalueer ten opsigte van die haalbaarheid daarvan buite 'n groepsituasie, asook deur persone wat nie onderwysagtergrond het nie. Die navorsing is daarom nie net tot primêre opvoeders of onderwysers beperk nie. Figuur 1.1 bied 'n grafiese uiteensetting van die komponente van die studie wat as verwysingsmateriaal vir praktiese doeleindes gebruik kan word.





Figuur 1.1 Grafiese uiteensetting van die verwysingskomponente van die studie

## 1.4 TEORETIESE RAAMWERK

Met die omskrywing van die teoretiese raamwerk van die studie sal daar kortliks ‘n oorsig gegee word oor leer- en onderrigteorieë. Die benaderings wat in hierdie studie gevolg is, naamlik die konstruktivistiese en die ekosistemiese perspektief, sal daarna in breër trekke bespreek word.

### 1.4.1 Oorsig oor vorige leer- en onderrigteorieë

Met verloop van tyd is onderwys en opvoeding gedurende sekere tye oorheers deur verskeie benaderings tot onderrig en leerders wat probleme met onderrig en leer ervaar. Die mediese denkskool (vanaf ongeveer die veertigerjare), gevolg

deur die ondersteuners van die sielkundige prosesmodel (ongeveer die sestigerjare), die behavioriste (sewentigs) en voorstanders van die kognitiewe en leerstrategiemodelle (tagtigs) het voorheen navorsing in die veld gedomineer en betekenisvolle bydraes tot onderwys en opvoeding gelewer (Sagor, 1999: 16; Doran & Cameron, 1995: 15-17; Poplin, 1988 a: 390 - 392).

Navorsing volgens die **mediese model** het die oorsake van die hindernisse wat leerders in leer ervaar uitsluitlik binne die leerder geplaas. Die klem was op die toetsing en behandeling van neurologiese simptome deur middel van medikasie en instruksie binne 'n hoogs gestruktureerde en steriele omgewing (Poplin, 1988 a: 390; Rossouw, 1991: 19; Burden, 1996: 124; Naicker, 1999: 13; Du Toit, 1996: 6). Die behandeling het motoriese en neurologiese opleiding, tesame met opleiding in basiese vaardighede ingesluit en die doelwit was om leerders te help om by hul huise of binne beskermde gemeenskappe te funksioneer. Terms soos "breinskade" en "breindisfunksie" is gebruik om hierdie leerders te beskryf.

Die **sielkundigeprosesmodel** het gefokus op skolastiese vaardighede as voorvereistes vir akademiese sukses, soos byvoorbeeld ouditiewe, visuele en ander sensoriese persepsies, intra- en intersensoriese opleiding en integrasietegnieke, die gebruik van sterker en swakker modaliteite vir akademiese instruksie en visuele en ouditiewe psigolinguistiese vaardighede soos geheue, diskriminasie, figuurkonstantheid en assosiasie (Poplin, 1988 a: 392). Terminologie soos minimale breindisfunksie, perseptuele gestremdheid, psigolinguistiese gestremdheid en leergestremdheid is gebruik (vergelyk ook Burden, 1996: 124; Kriegler & Skuy, 1996: 111).

Die **behavioristiese model** het die direkte onderrig van akademiese en sosiale gedrag voorgestaan (Sternberg, 1995: 616; Poplin, 1988 a: 392). Taakanalise is gebruik om vaardighede te isoleer wat nodig was vir skolastiese sukses en om leerders se gedrag aan te pas. In hierdie verband is kriteriumgerigte toetse gebruik om veral taal-, lees- en wiskundige vaardighede te isoleer wat noodsaaklik is vir vordering. Werkboeke is gebruik wat gerig was daarop om vaardighede in te oefen. 'n Nuwe kriterium naamlik beduidende verskil, is ook in



werking gestel om leerders met leerhindernisse te identifiseer. Dit behels die diagnose van 'n leerhindernis indien daar 'n beduidende verskil tussen die leerder se vlak van prestasie en sy of haar potensiaal bestaan (Poplin, 1988: 392). 'n Belangrike doelwit was die integrasie van leerders met leerhindernisse in die gewone klaskamer (hoofstroming) (vergelyk Engelbrecht, 1999: 06, 7). Hoofstroming verskil van inklusiewe onderwys deurdat die leerder wat leerhindernisse ervaar by die "gewone klaskamer" moes aanpas, terwyl die klaskamer in inklusiewe onderwys aangepas en geherorganiseer word om die behoeftes van alle leerders te vervul (Du Toit, L, 1996: 7).

Die **kognitiewe model** het tot stand gekom na aanleiding van probleme wat met oordrag en die onderhouding van vaardighede in die ander modelle ervaar is. Areas wat onder andere na vore getree het is kognitiewe sielkunde, metakognisie, selfinstruksie en verbalisering. Kognitiewe strategieë het navorsing oor aspekte soos leerstyle, kognitiewe style, kognitiewe gedragsmodifikasie, geheuestudies, denkvaardighede en die teorie van toerekening ingesluit (Poplin, 1988: 392; 393). Hiervolgens is die fokus eerder op probleme wat leerders met uitvoering/prestasie behaal, en nie soseer op vermoë nie. Die woord "strategie" dui ook daarop dat die klem op "hoe" die leerder leer geplaas word en nie noodwendig op "wat" die leerder leer nie (Sagor, 1999: 13).

Al die modelle is gekritiseer op grond van onvoldoende oordrag na ander leerareas en dat die oorsaak van die hindernis binne die leerder self geplaas is weens redes wat moeilik bewys kon word, soos byvoorbeeld stadige neurologiese ontwikkeling en minimale breindisfunksie (Poplin 1988: 390-392; Burden, 1996: 99; Kriegler & Skuy, 1996: 111). Poplin (1988: 394) stel: **"... the reductionistic nature of our methodologies actually creates the generalization and maintenance problems in the first place, and the application of more of the same reduction simply compounds the problem"**. Die gevaar bestaan gevolglik dat daar in analitiese prosesse verval kan word en die waarde van die geheel hierdeur verminder of uit die oog verloor word.



Ten einde die invloed van die verskillende kontekste waarbinne die leerder beweeg in ag te neem, het die klem gevolglik verskuif vanaf die analise van die leerder as individu, die beklemtoning van geheue en perseptuele oefeninge, taakanalise binne die kurrikulum, behavioristiese tegnieke en daaglikse assessering, na die *leeromgewing* (Du Toit, L, 1996: 06; Sagor, 1999:16). Doran en Cameron (1995: 15-17) meld verder dat die verskuiwing van die leerder na die kurrikulum na die konteks integrerend van aard is, aangesien dit beide die kognitiewe ontwikkeling van die leerder en die *sosiale konteks* (omgewing) in ag neem. Deur die invloed van die wêreld bou die leerder kennis op wat ook deur medemense beïnvloed en uitgebrei word (Phillips, 1997: 158). Elke leerder se persoonlike verwysingsraamwerk en unieke ervaringsagtergrond beïnvloed egter hoe inligting geïnterpreteer en opgebou word. Die konstruktivistiese benadering tot leer omsluit onder andere hierdie prosesse.

#### **1.4.2 Konstruktivisme as leer- en onderrigteorie**

Die erkenning van die invloed van die omgewing waarbinne die individu beweeg, asook die wyse waarop individue inligting verwerk, het aanleiding gegee tot die konstruktivistiese benadering tot leer en ontwikkeling (Poplin, 1996: 6). Die hieropvolgende bespreking poog nie om die filosofiese basis van konstruktivisme te ondersoek nie, maar eerder om 'n inleidende bespreking van die twee hoofstrominge binne die konstruktivistiese benadering, naamlik psigologiese en sosiale konstruktivisme, te verskaf.

Elke individu bou 'n persoonlike begrip op van sy of haar omliggende wêreld, maar tergelykertyd word kennis (ook wetenskappe) deur mense opgebou (Phillips, 1997: 158). Konstruktivisme is 'n leerdergesentreerde benadering tot leer waarin die leerder geskets word as 'n aktiewe (in pas met Jean Piaget, sien 2.2.5.1) en sosiale (strook met Lev Vygotsky, sien 2.2.5.1) konstrueerder van betekenis wat leer en konsepte opbou deur sosiale interaksie in verskillende kontekste (Wilson, 1996: 12; Sink, 1997: 269; Donald *et al.*, 1997: 40; Du Toit, L, 1996: 82). Betekenis word so aktief opgebou deur middel van die sosiale interaksie in die konteks waarbinne die individu beweeg. Die benadering hou onder andere



verband met die siening van Vygotsky waarvolgens die invloed van die omgewing en die leerder se kultuur op sy of haar kognitiewe ontwikkeling ondersoek en erken word (vergelyk ook Green, 2001: 84; Eloff, 2001: 64). Hierdie sosiaal-kulturele benadering verwys hoofsaaklik na die leerder se denke, redeneringsprosesse en taal, soos gekonseptualiseer deur gemedieerde sosiale interaksie (Eloff, 2001: 64).

Die beginsel van mediëring en 'n sosiaal-kulturele benadering tot leer, soos in konstruktivisme, hou ook verband met Reuven Feuerstein se "*Mediated Learning Experience*". Feuerstein het uit dieselfde invalshoek as Vygotsky die rol van die konteks en kommunikasie in kognitiewe ontwikkeling beklemtoon. Hy sien die rol van die primêre opvoeder as fasiliteerder van die leerder se leer deurdat interessante ondervindinge nie net vir die kind geskep word nie, maar dit gemedieer word deur middel van taal wat die kind kan verstaan (Sternberg, 1995: 430). Die fokuspunt waarop "*Mediated Learning Experience*" gerig is, word deur Feuerstein self omskryf as die interaksie tussen die mens en sy of haar sosio-kulturele omgewing (Feuerstein, Klein en Tannenbaum, 1994: 3). 'n Belangrike aspek van Feuerstein se teorie is dat hy (h)erken dat individue uit ander kulture toegerus is met leervermoëns wat hy of sy verkry uit blootstelling aan sy of haar eie kultuur (Sink, 1997: 269; Donald *et al.*, 1997: 40; Du Toit, L, 1996: 82). Die leerder bou aktief betekenis op deur sosiale interaksie en interaksie met sy of haar omgewing en kultuur. Indien 'n individu nie aan sy of haar eie kultuur blootgestel word nie en daarna 'n formele leersituasie binne hierdie kultuur moet betree, sal hy of sy moet "leer hoe om te leer" deur middel van mediasie. Feuerstein (*et al.*, 1994: 5) bepaal:

The culturally deprived individual is the one who, either not having been exposed or not having been able to benefit from his exposure to mediated learning experience, is devoid of learning tools, habits, dispositions, and propensities to learn.

Die stukrag agter Feuerstein se teorie kan saamgevat word as sy geloof in die buigsaamheid en veranderlikheid van die menslike intellek op enige ouderdom en intensionele mediasie as sentrale faktor wat die verandering stimuleer (Blagg,



1991: 18; Burden, 1996: 106; Green, 1996: 136). Mediasie sluit ook aan by die konsep van metakognisie, wat by 1.5.1 bespreek sal word, aangesien onderwysers (mediators) en leerders daardeur 'n verhoogde begrip en bewuswording het van hul eie ervarings en ervarings anders as hul eie.

Konstruktivisme ondersoek egter nie net die invloed van die omgewing op die interne prosesse wat betekenis opbou nie, maar ook die rol wat die omgewing op die konstruksie van kennis het. Hiervolgens word kennis nie deur middel van rigiede voorafbepaalde roetines of meganiese prosesse outomaties gekonstrueer nie (Phillips, 1997: 161). Mense kan dieselfde stimulus verskillend konseptualiseer en so eie betekenis en begrippe opbou aan die hand van persoonlike ervarings (Donald *et al.*, 1997: 41).

Daar kan onder andere twee hoofstromings in konstruktivisme onderskei word, naamlik sosiale en psigologiese konstruktivisme. Sosiale konstruktivisme, volgens Phillips (1997: 154) en Hunt (1997: 212), fokus primêr op hoe openbare kennis opgebou word (byvoorbeeld wetenskap, wiskunde, ekonomie, geskiedenis, ensovoorts), en kan onder andere na verwys word as 'n epistemologiese (kennisleer) teorie. Hierdie kennis word dan ook deur die gemeenskap ontwikkel sodat dit hul doelwitte en behoeftes kan aanspreek (Hunt, 1997: 212). Die praktiese implikasies van sosiale konstruktivisme betrek die kurrikulum en gaan oor die kwessie of die leerder feite moet leer en hoekom hierdie feite deur 'n gemeenskap geglo word en nie deur ander nie. Sosiale en politieke prosesse speel daarom 'n belangrike rol in die konstruksie van die kennis (Phillips, 1997: 154).

Die onderskeid tussen die sosiale en psigologiese konstruktiviste kom duideliker na vore indien gekyk word of die konstruktivis ondersoek instel na hoe die individu intern betekenis opbou, of die manier waarop openbare dissiplines of sosiale kulturele kennis opgebou word (sosiale konstruktivisme) (Phillips, 1997: 159). Psigologiese konstruktivisme fokus meer op die aard van leer en die psigologiese meganismes wat verantwoordelik is vir betekenis-konstruksie (Hunt, 1997: 211; Phillips, 1997: 153), wat ook verwys na die perspektiewe van Jean Piaget (sien 2.2.5.1) en die Inligtingsverwerkingsteoretici (sien 2.2.5.1) waar die



interne prosesse wat met kognitiewe ontwikkeling verband hou ondersoek word (vergelyk Green, 2001: 82).

Die psigologies konstruktivistiese benadering tot onderrig en leer plaas meer klem op die bevordering van ondersoekvaardighede as op die memorisering van feite of die drilprosedures as sodanig (Hunt, 1997: 213; Wilson, 1996: 3). Waar die sosiaal-konstruktivisme ingebed is in 'n groter milieu, naamlik die geheel-sisteem, beroep die psigologies-konstruktivistiese benadering hom daarop om die inhoud meer relevant en in oorleg met individuele belangstellings en bestaande kennis te maak (Poplin, 1996: 6). Vermoëns en onvermoëns (“abilities” en “inabilities”) word hiervolgens as kontekstueel gesien en daar word erken dat sommige instruksionele prosedures toelaat dat leerders optimaal funksioneer, terwyl ander prosedures hindernisse veroorsaak. Cunningham, Duffy en Knuth (in Wilson, 1996: 11; vergelyk ook Bennett en Dunne, 2001: 54) het die volgende sewe pedagogiese beginsels geïdentifiseer wat integraal in 'n konstruktivistiese leeromgewing is en leerders sal ondersteun om optimaal te funksioneer:

- Voorsien ervaring met die konstruksie van kennis – die leerder het die primêre verantwoordelikheid vir die keuse van onderwerpe, leermetodes en strategieë vir probleemoplossing. Die onderwyser is slegs 'n fasiliteerder hiervan.
- Voorsien blootstelling aan en waardering van ander perspektiewe.
- Sorg dat leer ingebed is in realistiese en relevante kontekste.
- Bemoedig eienaarskap van die leerproses.
- Sorg dat leer moet in sosiale ervarings ingebed is.
- Bemoedig die gebruik van verskillende media.
- Bemoedig 'n eie bewustheid van die konstruksieproses van kennis.

Sosiale invloede het natuurlik ook 'n invloed op hierdie prosesse maar die innerlike psigiese lewe en prosesse van die individu bly primêr. Sosiale ervarings bly desnieteenstaande integraal tot leer en opvoedkundige gesprekke wat op take gerig is, fasiliteer leer en sluit aan by die benadering van Vygotsky. Ontwikkeling en leer tree volgens Vygotsky in wisselwerking met mekaar op soos wat leerders meer kennis verwerf en die vermoë ontwikkel om hul bestaande



kennis op meer abstrakte en veralgemeende wyses te bedink (Green, 2001: 84). Deur raamwerke en mediasie word kognitiewe (her-)strukturering gemotiveer en die leerder word stelselmatig gehelp om selfgerigte leerders te word wat met selfvertroue in beheer van hul eie leer is (Watson, 2000: 137).

Die ondersoek na die invloed van die sosiale omgewing en fasilitering/mediëring van stimuli, impliseer verder 'n ondersoek na maniere waarop mense onderrig word. Eloff (2001: 65) meld dat die elemente van goeie instruksie ook van toepassing is op die effektiewe fasilitering van kognitiewe en taalontwikkeling (in aansluiting met Vygotsky). Dit behels die oordenking van toepaslike doelstellings, doelwitte en instruksionele tegnieke, ooreenstemmende aanpassings, voorsiening van deurlopende geleentheid ter oefening van hierdie vaardighede, terugvoering oor die uitvoering daarvan en die monitering van vordering (Eloff, 2001: 65).

Konstruktivisme vind inslag in die kognitiewe perspektiewe van Jean Piaget, Lev Vygotsky en die Inligtingsverwerkingsteoretici wat in Hoofstuk Twee bespreek sal word (vergelyk Donald *et al.*, 1997: 41-52; Phillips, 1997: 178). Beide Piaget en Vygotsky beklemtoon die leerder se aktiewe betrokkenheid by sy of haar eie ontwikkeling en leer (Green, 2001: 84). Piaget beskou die leerder as 'n individu wat aktief inligting vanuit die omgewing (of ekosisteem) ontvang en konstrueer en sluit aan by die psigologiese konstruktivisme. Hy sien ontwikkeling as hoofsaaklik 'n individuele prestasie, terwyl Vygotsky dit as 'n sosiale proses sien wat nie net deur die leerder bereik word nie (Green, 2001: 84). Kennis is egter 'n sosiale konstruk wat ontwikkel en geleer word deur sosiale interaksie, aldus Vygotsky en die sosiale konstruktivisme. Hierdie kennis en betekenis wat opgebou word, word beïnvloed deur die sosiale, historiese en kulturele konteks van die individu, soos wat ook deur die ekosistemiese benadering voorgestaan word. Leer en ontwikkeling is daarom die resultaat van 'n gesamentlike konstruksie van betekenis in 'n spesifieke sosiale situasie of milieu (Green, 2001: 84).



### 1.4.3 Die Ekosistemiese perspektief

Die ekosistemiese benadering tot leer en ontwikkeling vind aansluiting by 'n konstruktivistiese benadering deurdat erkenning gegee word aan die rol wat die milieu (konteks) op leer uitoefen. Engelbrecht, Kriegler en Booyen (1996: 15) verduidelik dat hierdie benadering die analise van probleme binne die breër sosiale sisteem insluit en terselfdertyd die sosiale determinante daarvan in ag neem. Die siening ondersteun 'n holistiese benadering waardeur die leerder as totaliteitswese aanvaar word, asook die invloed wat sy of haar gesitueerdheid in die wêreld op hom of haar het.

Die mens as wese funksioneer in totaliteit en nie in geïsoleerde fragmente van emosionele, kognitiewe of fisieke dimensies nie. Op dieselfde vlak beweeg en ontwikkel die mens nie as geïsoleerde wese binne 'n gekontroleerde en kliniese situasie nie. Ontwikkeling (en leer) geskied binne 'n dinamiese, veranderende omgewing met 'n wederkerige interaksie tussen mense en die omgewing. Schaffer (1996: 335) voer aan dat kinderlike ontwikkeling slegs verstaan kan word in die konteks van die omgewings wat hulle direk of indirek ervaar.

Die **ekosistemiese teorie** is 'n samevoeging van beide die ekologiese teorie en die sisteemteorie. **“From the ecosystemic perspective, different levels of system in the social context influence and are influenced by one another in a continuous process of dynamic balance, tension, and interplay”** (Donald *et al.*, 1997: 39). Die outeurs (Donald *et al.*, 1997: 39) meld voorts dat die ekosistemiese perspektief holistiese begrip van kinderlike ontwikkeling in interaktiewe terme bevorder, begrip vir opvoedingsituasies as sisteme binne 'n sosiale konteks verhoog en ook beklemtoon dat die oorsprong en oplossings van leerhindernisse nie geskei kan word van die breër sosiale konteks en sisteme nie. Die hoofdoel daarvan is om aan te dui hoe individuele mense en groepe op verskillende vlakke van die sosiale konteks verweef is in dinamiese, interafhanklike en interaktiewe verhoudinge (Donald *et al.*, 1997: 34).



Oswald (2001: 5) meld dat dit noodsaaklik is om 'n ekosistemiese benadering tot onderrig en leer te vestig waarin erkenning gegee word aan 'n wyer omgewing wat nie net die skool insluit nie en wat nie beperkinge op leer stel nie. Leerders se behoeftes verskil nie net binne klasse en binne skole nie, maar ook binne hul huise. In erkenning van hierdie verskille tussen individuele leerders, is dit noodsaaklik om leerders se leer en ontwikkeling (eko-)sistemies en konstruktivisties te benader. Sonder 'n ekosistemiese en konstruktivistiese benadering sal leerondersteuning reduksionisties en oneffektief bly.

Die *ekologiese perspektief* wat binne die ekosistemiese teorie inslag vind, fokus op interafhanklikheid en verhoudinge tussen die verskillende organismes en hul fisiese omgewing (Donald *et al.*, 1997: 34). Die verhoudinge word in geheel gesien en elke deel word ewe belangrik geag in die onderhouding van die verskillende siklusse, byvoorbeeld vanaf geboorte tot dood (Donald *et al.*, 1997: 34).

'n Dinamiese proses behels konstante verandering en groei. Harmonie word verkry wanneer die veranderinge wat groei teweeg bring, deur die organismes en die omgewing geakkommodeer word en ekwilibrium met tyd herwin word. Indien die verhoudinge en interafhanklikheid tot so 'n mate versteur word dat die herstel van die geheel bedreig word, word verwys na ekologiese dissonansie. In menslike terme kan dit wanverhoudinge in hulpbronne, mag, ideologie, waardes en perspektiewe tussen die verskillende dele van die geheel behels (Donald *et al.*, 1997: 35). Die analise van die probleem moet egter altyd binne die breër sosiale konteks geskied, met inagneming van die sosiale determinante van die probleem (Du Toit, L, 1996: 15).

Die *sisteemteoretiese benadering* van Bronfenbrenner beskou die verskillende vlakke en groepe van die sosiale konteks as "sisteme" waarin die funksionering van die geheel afhanklik is van die interaksie tussen die dele (Donald *et al.*, 1997: 36; Berk, 1994: 25). 'n Analise van die verskillende dele van die sisteem sal dus 'n begrip van die geheel bevorder. Aangesien daar 'n interafhanklike verband tussen die verskillende sisteme is, is daar ook gelyksoortige verbande tussen die



afsonderlike dele binne die geheel. Indien een komponent beïnvloed word, versprei die effek ook na die ander komponente en sisteme. Hierdie invloed is egter nie eensydig nie en die verskillende sisteme beïnvloed mekaar ook wederkerig. Donald *et al.* (1997: 36) meld in hierdie verband:

In systemic thinking, actions are seen as triggering and affecting one another in cyclical, often repeated actions. Such repeated patterns can come to be experienced as unwritten “rules” which govern the system as a whole. These may bind the members to particular ways of relating to one another.

Lefrançois (1995: 87) voer verder aan dat Bronfenbrenner se model drie hoofkomponente het, naamlik die persoon, die konteks waarbinne gedrag plaasvind en die prosesse wat veranderinge in ontwikkeling teweeg bring. In hierdie opsig word ook na die model verwys as die proses-persoon-konteks-model. Ontwikkeling is hiervolgens die proses waardeur eienskappe van die persoon en die omgewing in interaksie is ten einde bestendigheid en verandering in die eienskappe van die persoon te bewerkstellig (Lefrançois, 1995: 87). Die konteks behels hoofsaaklik vier verskillende sisteme waarbinne mense beweeg, genoem die mikro-, meso-, makro- en eksosisteme (Sibaya, 1996: 89; Schaffer, 1996: 335; Berk, 1994: 26).

Mikrosisteme omvat die onmiddellike sisteme wat ‘n direkte invloed op die leerder het, en is onder andere die huis, kerk, skool en portuurgroep. Die mesosisteme verwys na die skakels tussen die mikrosisteme en sluit interaksie tussen byvoorbeeld die huis en die skool, of die skool en die gemeenskap in. Eksosisteme is daardie sisteme waaraan die leerder nie direk deelneem nie, maar wat die funksies van die mikrosisteme beïnvloed soos die plaaslike omgewing en die primêre opvoeders se werk. ‘n Makrosisteme behels die laaste vlak en is die verste verwyder van die leerder se ervaring, maar kan ‘n verrykende invloed op die leerder se omgewing hê, aangesien dit aspekte soos sosiale waardes, politiek, kultuur en ideologie insluit (Sibaya, 1996: 89; Schaffer, 1996: 335; Berk, 1994: 26). Veranderinge in die makrosisteme het spesifieke waarde, aangesien veranderinge op hierdie vlak al die ander sisteme sal beïnvloed (Berk, 1994: 28).



Binne sisteme is daar ook subsisteme wat met die geheel en met ander subsisteme in interaksie is. So is primêre opvoeders en leerders byvoorbeeld subsisteme binne die gesin, terwyl die gesinsisteem as geheel ook met ander sisteme soos ander gesinne, die skool en kerk meewerk. Hierdie interaksie geskied deur gevestigde patrone van kommunikasie en die duidelikheid en direktheid daarvan is belangrik vir die interaksie en funksionering van die sisteem as geheel, asook die subsisteme. Indien 'n kommunikasiegaping ontstaan, sou dit kon lei tot sistemiese dissonansie waardeur die voortbestaan van die geheelsisteem bedreig kan word. Dissonansie kan byvoorbeeld ontstaan indien 'n leerder die rol as leerder en ouer/oppasser moet vervul (Donald *et al.*, 1997: 38).

Elke sisteem het verder doelwitte en waardes wat die sisteem beïnvloed, maar ook tergelykertyd daardeur beïnvloed word. Die definiëring van rolle binne die (sub-) sisteem en hoe dit bydra tot die bereiking van die gemeenskaplike doelwitte, is belangrik vir die funksionering van die sisteem as 'n eenheid. Volgens hierdie perpektief beïnvloed verskillende vlakke van 'n sosiale sisteem mekaar wederkerig in 'n deurlopende proses van dinamiese balans, spanning en interaksie. Die sisteemteorie is spesifiek relevant vir leerondersteuning, aangesien intervensie op enige vlak noodwendig sal uitkring na die ander vlakke (Berk, 1994: 28).

#### **1.4.4 Samevatting**

Die ekosistemiese benadering tot ontwikkeling en leer lê, tesame met konstruktivisme, die basis vir die besprekings in hierdie studie, seinde dat erkenning gegee word aan die konteks en die dinamiese, interafhanklike en wedersydse invloed wat organismes en sisteme op mekaar het. Dit komplementeer dus nie net die grondslag van leerondersteuning nie, maar ook die samewerkingsverband wat tussen die skool- en gesinsisteem geskep moet word, asook die aanvullende rolle waarin die twee sisteme tot mekaar staan.

Geïsoleerde leerondersteuning binne die skoolsisteem is nie ekosistemies verantwoordbaar nie en sal oneffektief wees. Dit is slegs deur die betrokkenheid van die primêre opvoeder dat leerondersteuning (eko-)sistemies effektief kan geskied op die vlakke en sisteme waarbinne die leerder beweeg. Leer vind plaas deur taal en betekenisstrukture en is daarom sosiaal van aard. Die leerder bou deur sosiale interaksie met die primêre opvoeders en andere 'n unieke verwysingsraamwerk op wat deur sy of haar persoonlike belewenis van die wêreld beïnvloed word. Deur betrokkenheid van die primêre opvoeder maak leerondersteuning 'n prominente aanspraak op die voorkoming van leerhindernisse en die vervulling van die leerbehoefte van die leerder.

## **1.5 BEGRIPSOMSKRYWING**

Die volgende begrippe staan integraal tot hierdie navorsingsprojek en is noodsaaklik vir die konseptuele onderbou daarvan. Die konsepte kognisie en metakognisie word in breër trekke bespreek, maar die verdere konsepte is slegs 'n verwysing na meer gedetailleerde besprekings wat in die hieropvolgende hoofstuk bespreek word.

### **1.5.1 Die konsep leer**

Leer geskied nie net in die skool nie maar ook tuis en in die gemeenskap, asook in formele en nie-formele kontekste en strukture (Departement van Nasionale Onderwys, 2001: 6). Die leerdergesentreerde benadering van die konstruktivisme vorm die basis aan die hand waarvan leer in hierdie navorsingstudie beskou word. Hiervolgens word leer beskou as 'n aktiewe en sosiale proses waardeur betekenis binne verskillende kontekste deur sosiale interaksie opgebou word (Wilson, 1996: 12; Sink, 1997: 269; Donald *et al.*, 1997: 40; Du Toit, L, 1996: 82; sien ook 1.4.1)

Die betekenis van leer verskil van individu tot individu en gemeenskap tot gemeenskap. Seifert (1999: 18) vergelyk leer onder andere met 'n telefoonnetwerk waar leer plaasvind wanneer "konneksies" gemaak word, amper



soos 'n klomp telefoonoproepe in die brein. Hy noem dat dit ook vergelyk kan word met 'n bank, waar nuwe kennis by bestaande kennis gevoeg word en deposito's en onttrekkings gemaak word soos dit nodig is. Howe (1999: 1) meld weer dat leer dit is wat ons verstand met vaardighede en vermoëns toerus wat ons gebruik om mettertyd as 'n onafhanklike volwassene te funksioneer. In enige bespreking van die konsep "leer" staan die begrippe "kognisie" en "metakognisie" integraal.

- **Kognisie**

Die woord kognisie/kognitief kan herlei word na die Latynse woord "*cognoscere*" wat *om te weet* of *om bewus te wees* beteken (Jordaan & Jordaan, 1992: 29; Rossouw, 1991: 24). Daar is 'n pertinente verskil tussen kennis/vaardighede as sodanig, en die toepassing daarvan op verskillende konsepte. Toepassing van kennis/vaardighede impliseer 'n wilsbesluit van die leerder, waarteenoor die blote verwerwing van kennis instinktief en ongereguleerd kan plaasvind. Die begrippe kognisie en metakognisie kan op dieselfde wyse verduidelik word. Kognisie kan onbewustelik of bewustelik plaasvind, terwyl metakognisie 'n bewuste handeling behels waardeur kognitiewe vaardighede gereguleer word (Sagor, 1999: 37). Kognisie hou dus direk verband met wat en hoe die leerder leer, terwyl metakognisie verwys na die leerder se bewustheid van sy of haar eie leerprosesse en ook die faktore wat leer meegebring het.

Kognisie behels die geestesprosesse, strukture en sisteme wat leer en denke toelaat en rig, aldus Green (1996: 134). Alle menslike aksies betrek grade van denke, leer en die gebruik van konsepte en is daarom kognitief (Meadows, 1993: 2). Die bespreking van slegs een domein sou die indruk kon skep dat die mens as wese gefragmenteerd bestudeer sou kon word. Die verskillende domeine van die mens (dit is affektief, kognitief, normatief en sosiaal) is egter so verweef dat die verskillende domeine mekaar wederkerig beïnvloed en dus liever in totaliteit benader behoort te word. Jordaan en Jordaan (1992: 327) meld dat verskillende vorme van "weet", soos byvoorbeeld sintuiglike



gewaarwordinge, perseptuele en emosionele belewenisse alles kognitiewe momente behels en dat pogings om menslike belewenisse te onderskei arbitrêr is aangesien dit 'n eenheidsproses is. 'n Bespreking van kognisie moet in hierdie lig beskou word.

Die benutting van kognitiewe vaardighede soos analise, sintese, abstrahering, vergelyking, probleemoplossing, ensovoorts lei tot die “verkryging van kennis van 'n objek of saak” (Plug, Meyer, Louw en Gouws, 1984: 153) Volgens Rossouw (1991: 24) is die veld van die kognisie juis toegespits op die *onwaarneembare* (denk-)prosesse wat gedrag beïnvloed (vgl. ook Jordaan & Jordaan, 1992: 30; Sternberg, 1995: 57). Hierdie denkprosesse behels die leerder se *aktiewe* verwerwing en strukturering van kennis (vergelyk hier Piaget, 2.2.5.1) deur geestesprosesse soos waarneming, denke, keuses, geheue, probleemoplossing en taal (Rossouw, 1991: 24), asook die stoor van die kennis/inligting en die daaropvolgende toepassing.

Verskeie wederkerige dimensies beïnvloed leerprestasie en skep as geheel 'n balans wat die onderrig-leersituasie bevorder en 'n sistemiese grondslag het. Die interaktiewe verband van die geestesprosesse word deur Sagor (1999: 11) soos volg beskryf: **“The complexity of mental processing is reflected by the fact that how and what you *feel* (emotion) influences what you *know* and *think* (cognition), and what you *know* and *think* partly determines how/what you *feel*.”** Ashman en Conway (1989: 30) voer verder aan dat die geestesprosesse in drie kategorieë verdeel kan word, naamlik kennis, motivering en organisatoriese bevoegdheid.

**Kennis** behels hiervolgens inligtingeenhede (feitekennis), asook bestaande outomatiese roetines en planne wat uit die geheue opgeroep word ten einde sekere doelwitte te bereik. Dit sluit in die wete hoe om 'n spesifieke aksie uit te voer asook kennis van verbande tussen objekte en gebeure (Tharp en Gallimore in Ashman & Conway, 1989: 31). Verbande word gelê vanuit die leerder se persoonlike ervaringsbesit en kan gevolglik verskil van individu tot



individu, in aansluiting met die konstruktivistiese benadering tot leer en ontwikkeling.

**Motivering** verwys na die leerder se behoefte om betrokke te raak by spesifieke gebeure en die belangrikheid/relevantheid van die taak vir die individu. Dit vorm die stukrag vir optrede en hou ook verband met die prestasievlak en kognitiewe styl van die leerder, asook die geskiedenis en tendense van sukses of mislukking (Ashman & Conway, 1989: 32; Meadows, 1993: 317). Motivering kan hoofsaaklik ekstrasiek of intrinsiek van aard wees. Ekstrasieke motivering behels motiveringsaksies wat van buite die leerder geïnisieer word ten einde die leerder te motiveer om sekere doelwitte te bereik. Dit sluit sekere belonings in wat nie noodwendig slegs die bereiking van die doelwit behels nie. Intrinsieke motivering spruit van binne die leerder self en die bereiking van die gestelde doelwitte dien as beloning vir die leerder self. Hierdie tipe motivering kan ook as einddoelwit vir motivering gesien word, aangesien die leerder vanuit hom- of haarself gemotiveer is om te leer, en dat selfleer as sodanig die doelstelling is. Scott (1996: 237) verklaar: **“Stated in terms of attribution, it means that intrinsically motivated pupils or students attribute their learning to causes they perceive to be under their personal control”**. Siende dat intrinsieke motivering ook gaan oor persoonlike kontrole van leer, het dit ook sterk metakognitiewe bande.

**Organisasie** omsluit beplanning en besluitneming. Beplanning begin met die herkenning van ‘n probleem wat denke en aksie vereis en betrek die selektering van ‘n plan vanuit die kennisbasis van die leerder, of die generering van nuwe planne wat ‘n oplossing sal verskaf. Besluitneming is ‘n integrale deel van die beplanningsproses en geskied deur middel van doelwitstelling, bepaling van metodes vir probleemoplossing en afwisseling van optredes om die doelwit te bereik. ‘n Verdere komponent van organisasie is die leerder se bewustheid van die manier waarop hy of sy leer en probleemoplossing benader (Ashman & Conway, 1989: 32), wat weer eens verwys na metakognisie.



- **Metakognisie**

In die algemeen gesproke kan metakognisie beskryf word as “denke oor denke”. Dit is ‘n *bewuste* evaluering van ‘n persoon se eie kognitiewe aktiwiteite en sluit verskeie geestesaktiwiteite soos verbale kommunikasie, oorreding en begrip, leesbegrip, skryf, aanleer van taal, persepsie, aandag, geheue, probleemoplossing, sosiale kognisie, self-instruksie en –kontrole, probleemanalise, asook die beplanning, monitering en hersiening van aksies in (Rossouw, 1991: 27, Blagg, 1991: 6; Meadows, 1993: 78). Deur bewus te wees van sy of haar eie kognitiewe aktiwiteite, word die leerder se potensiaal tot effektiewe denke ontgin. Volgens Rossouw (1991: 26) word kognitiewe strategieë **“aangewend om kognitiewe vordering teweeg te bring, terwyl metakognitiewe strategieë aangewend word om die vordering te monitor”**. Meadows (1993: 78) meld ook dat sielkundige inhoude noodwendig ingesluit moet word ten einde ‘n samehangende model van die self as (meta-)kognitiewe persoon (met ander woorde ‘n metakognitiewe selfbeeld) op te bou. Hierdie inhoude sluit in:

- ‘n Bewustheid van huidige kognitiewe en kognitief-emosionele toestande.
- Kennis van die spesifieke taak en moontlike probleme.
- Kennis van eie vaardighede en persoonlikheid in die algemeen en in verhouding tot die spesifieke taak.
- Regulering van die uitvoering van die kognitiewe prosesse.
- Aansluiting van huidige metakognitiewe episodes met ander in die verlede.

Metakognisie vorm verder deel van die konsep van selfregulerende leer, aangesien selfregulerende leerders hulle eie leer beplan, organiseer, hulleself instruksies gee, monitor en evalueer (Monteith, 1996: 208). Hierdie tipe leerders aanvaar ook verantwoordelikheid vir hulle eie leer en is intrinsiek gemotiveerd. Intrinsieke motivering kan hiervolgens gesien

word as 'n metakognitiewe vaardigheid. McCombs (in Scott, 1996: 237) noem:

... a dynamic, internally mediated set of metacognitive, cognitive and affective processes (including expectations, attitudes and beliefs about the self and the learning environment) that can influence a student's tendency to approach, engage in, expend effort on, and persist at learning tasks on a continuing, self-directed basis.

Die prosesse wat by metakognisie betrek word, is hoofsaaklik prosesse waarin die "self" sentraal staan, aangesien "self"-bestuur 'n belangrike komponent vorm. Beplanning as proses behels die analise van die leertaak, beskikbare hulpbronne, asook doelwitstelling en tydstoekening aan spesifieke dele. Monteith (1996: 213) verwys verder na evaluering en regulering. Evaluering omvat die meting van 'n aksie aan 'n standaard en sluit die kontrolering van vordering, begrip van dit wat bestudeer word, selftoetsing en die effektiwiteit van verskillende strategieë in. Daarmee saam verwys regulering na die vermoë om 'n spesifieke plan te volg en die effektiwiteit daarvan te monitor.

Metakognisie omsluit leerders se bewuswording van hul eie ervarings en opinies, sowel as ervarings anders as hul eie. Deur die bewuswording van ervarings anders as hul eie, word daar wegbeweeg van egosentriese spraak (Vygotsky, sien 2.2.5.1) deurdat die leerder bewus word van die feit dat sy of haar eie ervarings binne 'n spesifieke verwysingsraamwerk gevorm is. Die leerder besef ook dat hierdie opinies kan verskil indien dit vanuit 'n ander (kulturele) verwysingsraamwerk opgebou is (Skuy, 1996: 196). Die outeur voeg verder by dat metakognisie en meta-emosie sensitiwiteit vir multikulturele ooreenkomste en verskille verhoog en ook vaardighede verskaf om eng kulturele definisies en vooroordele te transendeer.



### **1.5.2 Grondslagfase**

Die Grondslagfase behels onderrig en leer in grade een tot drie in die primêre skool. Leerders tree tot die formele onderrigsituasie toe in die jaar wanneer hulle sewe word, alhoewel jonger leerders toegelaat kan word nadat hulle 'n skoolgereedheidstoets geslaag het en deur die provinsiale onderwysdepartement toegelaat word (Naidu, 2002: 1; Cornelissen, 2002: 21).

### **1.5.3 Middelkinderjare**

Die tydperk vandat die kind melktande begin wissel totdat adolessensie betree word, word gesien as die middelkinderjare en strek ongeveer tussen die ouderdomme ses tot twaalf jaar (Green, 2001: 79; Lefrançois, 1995: 393). Die middelkinderjare is 'n meer latente periode in die leerder se ontwikkeling en daar is nie soveel pertinente mylpale soos in die vroeë kinderjare of adolessensie nie (Green, 2001: 79). Gedurende hierdie fase ontwikkel die leerder egter 'n gedifferensieerde sin vir identiteit, wat 'n gevolglike positiewe of negatiewe invloed op sy of haar identiteit het (Green, 2001: 80). Fisieke beweging is in die tydperk belangrik en die leerder benader leer sintuiglik (Pluckrose, 1993: 27). Dit bly egter belangrik om die kenmerke van hierdie fase gedifferensieerd te benader, aangesien leerders teen verskillende tempo's ontwikkel en vroeër of later spesifieke eienskappe kan toon.

### **1.5.4 Primêre opvoeders**

In die algemeen gesproke word 'n ouer as die leerder se primêre opvoeder gesien. Ekonomiese omstandighede of ook dood, siekte, onbevoegdheid, ensovoorts veroorsaak egter dikwels dat leerders nie by hul ouers bly nie, maar eerder by grootouers, familie of voogde. Vir die doel van hierdie studie word enige volwassene by wie die leerder bly, en/of wat verantwoordelik vir die leerder is, as 'n primêre opvoeder gesien. Die term word egter nie beperk tot net die persoon by wie die leerder bly nie, maar kan ook uitgebrei word na enige persoon wat op

‘n deurlopende basis direk betrokke is by die leerder se ondersteuning buite die formele onderrigsituasie, soos grootouers, familieledede of oppassers.

### **1.5.5 Onderwysers**

Onderwysers is daardie opvoeders wat binne die formele onderrigsituasie (skool) verantwoordelik is vir die leerder se leerontwikkeling.

### **1.5.6 Leerhindernisse**

Leerhindernisse kan gekwalifiseer word as daardie faktore, benaderings en houdings, hetsy binne die leerder self (intrinsiek) of binne die sisteme waarin die leerder beweeg (ekstrinsiek), wat optimale leer en ontwikkeling nadelig beïnvloed of hinder (Departement van Nasionale Onderwys, 1997). Die identifisering van ‘n sogenaamde leerhindernis moet altyd binne die konteks van die geheel gesien word, aangesien die onderskeie sisteme waarbinne die leerder beweeg ‘n wederkerige invloed op mekaar het en gelykstaande in belangrikheid is. Deur die geheel in ag te neem sal ‘n reduksionistiese hantering van ‘n hindernis teengewerk word. Kennis van leerhindernisse en die oorsake daarvan stel rolspelers in staat om ook voorkomend op te tree.

### **1.5.7 Leerondersteuning**

Leerondersteuning beweeg weg van die tekortkominge-benadering (soos bespreek by 1.4.1) tot leerhindernisse, waarvolgens op ‘n spesifieke tekortkoming of gebrek aan prestasie gefokus word om die leerder te help om beter te presteer. Leerondersteuning is gerig op die voorkoming en vermyding van leerhindernisse binne die leerder se konteks. Dit fokus ook op die leerder se bekwaamhede en wyses waarop dit gebruik kan word om vir leerhindernisse te kompenseer. Instruksionele en kurrikulêre aanpassings wat nodig is om die sterk eienskappe en vaardighede te vestig, word ook ingesluit (Engelbrecht, ongepubliseerde notas, 2001).



- **Formele leerondersteuning**

Formele leerondersteuning is volgens Engelbrecht (ongepubliseerde notas, 2003) ‘n hoogs geïnstusionaliseerde onderwysaktiwiteit wat chronologies gegradeerd en hiërargies gestruktureerd binne die formele onderwysstelsel plaasvind (Jarvis, 1990: 133). Ondersteuning binne die formele onderrigssituasie (skoolsisteem) vind plaas in samewerkende verband en leerondersteuningspersoneel bevorder leer deur gespesialiseerde insig, vaardighede en praktyke wat tergelykertyd voorkomend en ontwikkelend is (Engelbrecht, 2001: 21; Engelbrecht *et al.*, 1999: 157; Du Toit, 1996: 16). Dit behels ook ‘n strewe na ‘n gesonde skoolkultuur en leefstyl vir die hele skoolpopulasie deur die skep van ondersteunende omgewings wat fisiese, psigologiese, sosiale, geestelike, omgewings- en ekonomiese welstand bevorder (Lazarus, 2001: 22). Die *voorkoming* en aanspreek van leerhindernisse is een van die belangrikste oogmerke van formele leerondersteuning.

- **Nie-formele leerondersteuning**

Jarvis (1990: 244) noem dat nie-formele onderwys, en dus ook nie-formele leerondersteuning, ‘n opvoedkundige aktiwiteit is wat buite die gevestigde formele onderwysstelsel plaasvind (vergelyk ook ongepubliseerde notas, Engelbrecht, 2003). Dit word egter steeds georganiseer en gerig om die identifiseerbare leer- (ondersteunings-) behoeftes van ‘n leerder aan te spreek. Die leerkonteks moet hier dikwels aangepas word vir elke leerder (Jarvis, 1990: 244).

Nie-formele leerondersteuning gebeur gewoonlik binne die gesinsisteem, maar moet nie beperk word tot net die “huis” nie. Dit kan ook plaasvind binne ander kontekste soos ‘n winkel, ‘n museum, die tuin of die strand. Primêre opvoeders het vanaf geboorte ‘n pertinente invloed op die leerder se totale ontwikkeling. Deur primêre opvoeders te betrek by die leerder se formele leerontwikkeling, kan leer en ondersteuning vir die leerder ‘n

lewenswyse raak. Die primêre opvoeder is in 'n gunstige posisie om positiewe bydraes tot die leerder se ontwikkeling te lewer, aangesien hy of sy in die algemeen meer tyd het om met die leerder buite groepsverband te bring. Kommunikasie tussen die skool- en gesinsisteem is van kardinale belang om leerondersteuning betekenisvol en doelgerig binne skool- en gesinsverband te laat geskied (Engelbrecht *et al.*, 1999: 158; Donald *et al.*, 1997:27; Sullivan, 1991: 101).

- **Informele leerondersteuning**

Informele leerondersteuning is daarenteen 'n relatief ongeorganiseerde aktiwiteit waardeur 'n leerder kennis, vaardighede of houdings verkry wat ook buite die bestaande onderwyssisteem plaasvind (Ongepubliseerde notas, Engelbrecht, 2003; Jarvis, 1990: 165). Dit vind egter dikwels plaas deur middel van selfgerigte leer, hetsy pro-aktief of reaktief, aan die kant van die leerder. Dit verskil in hierdie opsig dus van nie-formele leerondersteuning, aangesien veral die volwasse leerder in selfgerigte leer (en gevolglik informele leerondersteuning) die totale verantwoordelikheid vir die beplanning van leerstrategieë, selfmotivering vir die bereiking van doelwitte en die voltooiing van planne dra (Jarvis, 1990: 165).

### **1.5.8 Leerondersteuningstrategieë**

Leerondersteuningstrategieë omsluit nie net instruksionele en kurrikulêre aanpassings wat gemaak word om die leerder se sterk eienskappe te komplementeer nie, maar ook spesifieke en gerigte strategieë wat hierdie eienskappe versterk en swakker vaardighede ondersteun. Volgens Björklund en Harnishfeger (in Sagor, 1999: 13) is vaardighede effektiewe en redelik outomatiese handeling terwyl strategieë bewuste handeling is wat uit 'n aantal opsies gekies word ten einde 'n spesifieke doel te bereik.



## **1.6 NAVORSINGSONTWERP EN METODOLOGIE**

### **1.6.1 Navorsingsontwerp**

Mouton (2001: 55) noem dat 'n navorsingsontwerp as die konstruksieplanne van 'n navorsingsprojek beskou kan word. Die soort studie, die resultaat daarvan en die bewyse wat die navorsingsvraag moet beantwoord word hierby ingesluit (Mouton, 2001: 56; Oswald, 2001: 13). Dit gaan ook verder as net die beplanning en visualisering van die studie deurdat dit die moontlike probleme met die gebruik van data in ag moet neem (Van der Merwe, 1998: 7).

Die navorsingsontwerp van hierdie studie sal kwalitatief van aard wees. Rossman en Rallis (1998: 5; 21; 126) wys daarop dat kwalitatiewe navorsing deur middel van 'n induktiewe werkswyse inligting en data ondersoek wat gebruik kan word om die individu se wêreld te verbeter. Kwalitatiewe navorsing fokus ook op betekenis binne konteks en gebruik data-inwinningsinstrumente wat sensitief is vir onderliggende betekenis (Merriam, 1998: 1). Realiteit word geskep deur individue se interaksie met hul sosiale wêreld (Merriam, 1998: 06; Cohen en Manion, 1994: 8). Hierdie benadering sluit daarom spesifiek aan by die ekologiese en konstruktivistiese raamwerk van hierdie studie.

### **1.6.2 Navorsingsmetodologie**

#### **1.6.2.1 Die rol van die navorser in kwalitatiewe navorsing**

In kwalitatiewe navorsing is die navorser die primêre instrument vir data-inwinning en die inligting wat so verkry word is ryk, beskrywend, omvattend, uitgebreid en holisties (Oswald, 2001: 18; Merriam, 1998: 7). Rossman en Rallis (1998: 6) sluit hierby aan deur te noem dat die navorser die instrument is waardeur die kwalitatiewe studie gedoen word en dat die doel is om iets te leer van die sosiale of “werklike” wêreld. Hierdie werklike wêreld word deur Mouton (2001: 138) omskryf as die gewone sosiale en fisiese realiteit wat uit verskillende kontekse (of ook

sisteme) soos die gesinne, werk, skool, ensovoorts bestaan. Kennis in hierdie wêreld is van pragmatiese belang (Mouton, 2001: 139).

Rossmann en Rallis (1998: 9) meld verder dat die kwalitatiewe navorser nie net geïnteresseerd is in die werklike wêreld nie, maar ook sistematies reflekteer oor die persone wat deelneem aan die navorsingsprojek en tergelykertyd ook sensitief is vir sy/haar persoonlike biografie en die invloed wat dit op die studie het (vergelyk Merriam, 1998: 22). Hy of sy gebruik komplekse beredenering wat herhalend is en vele fasette het. Hierdie siening beklemtoon dat die navorser, en dus die leerder, kennis konstrueer en nie net ontvang nie (Rossmann & Rallis, 1998: 9).

### 1.6.2.2 **Data-insamelingsmetodes**

Kwalitatiewe data-insameling behels direkte inligting van mense met betrekking tot hul gevoelens, ervarings, opinies en kennis (Merriam, 1998: 69). Die metodes wat binne hierdie studie gebruik sal word, is die analisering van dokumente, vraelyste en onderhoudvoering. Die dokumentêre databronne wat gebruik sal word is tekstueel en kan geklassifiseer word as publieke rekords, aangesien amptelike (regerings-) dokumente nagegaan sal word, asook massamedia soos koerantartikels en vakliteratuur (vergelyk Mouton, 2001: 71; 99; Merriam, 1998: 113).

‘n **Literatuuroorsig** sal gedoen word om relevante literatuur te ondersoek en ‘n teoretiese fondament vir die studie te lê. Dit sal ook gebruik word om bestaande en nuwe bevindinge wat relevant tot die studie is te identifiseer en bespreek (Ackermann, Engelbrecht en Smit, 1998: 12).

‘n Kort biografiese **vraelys** sal na die verkryging van toestemming deur die deelnemers voltooi word ten einde die navorser in staat te stel om vir die onderhoude voor te berei. Die vier onderwysers uit wie se klasse die deelnemers kom, sal ook versoek word om ‘n **vraelys met drie oop vrae** te voltooi. Hierdie vrae sal sentreer om hoe hulle primêre opvoeders se rol



in nie-formele leerondersteuning sien, wat hulle verwagtinge daaromtrent is en watter se probleme hulle daarmee het.

**Onderhoude** kan volgens Merriam (1998: 71) persoon-tot-persoon of in groepe geskied en neem die vorm aan van 'n doelgerigte gesprek (vergelyk ook Cohen & Manion, 1994: 271). Onderhoude as data-inwinningstegniek word voorgestaan indien inligting bekom wil word wat nie direk waargeneem kan word nie (Patton, 1990: 196). Vir die doel van die studie is dit gevolglik 'n toepaslike tegniek, aangesien dit nie vir die navorser moontlik is om deel te word van die intieme dinamika van 'n huisgesin ten einde die leerder waar te neem nie. In hierdie studie is hoofsaaklik semigestruktureerde tot ongestruktureerde onderhoude gebruik. Vrae in semigestruktureerde onderhoude is aanpasbaar bewoord en kan meer of minder gestruktureerd wees. Binne 'n kwalitatiewe studie is oop-einde en minder gestruktureerde vrae toepaslik, aangesien dit aanvaar dat individue die wêreld op unieke wyses definieer. (Merriam, 1998: 73-75; Mouton, 2001: 105; Cohen & Manion, 1994: 287). Omdat spesifieke inligting egter ook benodig kan word, kan gedeeltes van die onderhoud meer gestruktureerd wees.

Ongestruktureerde, informele onderhoude het geen voorafbepaalde vrae nie en is van waarde wanneer die navorser nie genoeg weet van die fenomeen wat ondersoek word nie (Merriam, 1998: 73-75). Hierdie onderhoude werp lig op die leerders se individuele (en moontlik gemeenskaplike) situasies/eienskappe tuis, asook die unieke eise wat aan primêre opvoeders gestel word. Deur die gebruik van hierdie tipe onderhoude sal inligting verkry word aangaande die leerondersteuningsbehoefte en -verwagtinge van die leerders en waar die primêre opvoeders leemtes ervaar in die ondersteuning van die leerders tuis.

'n Verdere verfyning van onderhoudvoering sal gemaak word deur die deelnemers aan die onderhoude te verdeel in twee *fokusgroepe*,

hoofsaaklik ingedeel volgens graad. Vaughn, Schumm en Sinagub (1996: 15-20) meld dat fokusgroeponderhoude veral toepaslik is binne die kwalitatiewe navorsingsparadigma, aangesien dit 'n geleentheid bied vir direkte skakeling met die deelnemers binne 'n groepsituasie wat persoonlike reaksies stimuleer. Ten einde die dinamika van die onderhoud te verhoog is deelnemers aan fokusgroeponderhoude nie noodwendig bekend aan mekaar nie, maar het egter gemeenskaplike eienskappe wat volgens 'n spesifieke kriteria bepaal is (die kriteria wat vir hierdie navorsingsprojek gebruik is sal in die hieropvolgende afdeling omskryf word). Rekord van die fokusgroeponderhoude sal gehou word deur middel van kassetopnames. Hierdie medium is wensliker as video-opnames aangesien laasgenoemde moontlik die deelnemers se reaksies kan inhibeer.

Tydens en na die onderhoude sal die navorser **veldnotas** maak ten einde beide die verbale en nie-verbale reaksies van die deelnemers aan te teken (vergelyk Merriam, 1998: 87; Silverman, 1994: 11; Rossman & Rallis, 1998: 160). Die veldnotas sal die datum, tyd, plek en kodes vir die deelnemers weergee, moontlik gebeure wat die onderhoude voorafgegaan het asook algemene indrukke.

### 1.6.2.3 **Selektering van deelnemers**

In hierdie navorsingsprojek sal 'n onwaarskynlikheidsteekproef in die formaat van doelbewuste seleksie ("purposeful sampling") gedoen word. 'n Onwaarskynlikheidsteekproef beantwoord nie vrae soos "hoe gereeld" of "hoeveel" nie en is gerig op kwalitatiewe probleme soos die oorsake, verhoudinge en implikasies van gebeure (Merriam, 1998: 61). Doelbewuste seleksie is gebaseer op die aanvaarding dat die navorser poog om te ontdek, te verstaan en insig probeer te verkry. Gevalle waaruit die meeste geleer kan word aangaande die sentrale temas van die studie, moet dus gekies word (Merriam, 1998: 61). Ten einde betekenisvolle seleksie te doen, moet daar egter vooraf kriteria bepaal word wat



essensiële is vir die studie en waaraan die gevalle/persone moet voldoen (LeCompte en Preissle, 1993: 69 in Merriam 1998: 61). Hiervoor moet ‘n lys van essensiële eienskappe opgestel word en die keuse daarvolgens gedoen word. Elemente van gerieflikheidsseleksie (“convenience-sampling”) sal egter ook oorweeg word, aangesien aspekte soos tyd, geld, plek en die beskikbaarheid van deelnemers ook ‘n rol speel.

#### 1.6.2.4 Data-analise

Die beginpunt van data-analise word gevind in die navorsingsvrae wat gevra is aan die begin van die navorsingsprojek en wat deurlopend hersien word (Rossman & Rallis, 1998: 175). Volgens Mouton (2001: 108) is die doel van data-analise om ‘n begrip te vorm van die verskillende elemente waaruit data opgebou is deur die verhoudinge tussen konsepte, konstrakte en variante te ondersoek sodat patrone of temas geïdentifiseer kan word. Hierdie patrone of temas spruit reeds voort uit die konseptuele raamwerk van die navorsingsprojek en sluit weer eens aan by die navorsingsvrae wat gevra word (Rossman & Rallis, 1998: 179).

Soos reeds vroeër gemeld is die induktiewe werkswyse sentraal in kwalitatiewe navorsing. Induktiewe data-analise sluit aan by die identifisering van onderliggende temas, aangesien van die algemene na die spesifieke (onder andere temas en kategorieë) gewerk word (vergeelyk ook Rossman & Rallis, 1998: 179).

Merriam (1998: 162) noem dat data-analise een van die min aspekte van kwalitatiewe navorsing is wat verkeerd gedoen kan word. Hierdie tipe data-analise kan slegs gedoen word *terwyl* data ingewin word. **“Without ongoing analysis, the data can be unfocused, repetitious, and overwhelming in the sheer volume of material that needs to be processed”** (Merriam, 1998: 162). Die hele proses van data-analise moet egter nie in reduksionisme verval nie. Die eindproduk is derhalwe die samestelling van ‘n geheelperspektief wat die interafhanklikheid en die

verwantskap van ondersteuning uitbeeld en riglyne vir aksie voorsien (vergelyk Oswald, 2001: 126).

#### 1.6.2.5 **Geldigheid en betroubaarheid (geloofwaardigheid, veralgemeenbaarheid en betroubaarheid)**

- **Geldigheid**

Geldigheid en betroubaarheid in 'n navorsingsprojek word reeds aangeraak wanneer die projek noukeurig gekonseptualiseer word en die wyse waarop die data ingewin, geanaliseer, interpreteer en die bevindinge weergegee word (Merriam, 1998: 200). Binne navorsingskringe is daar egter nie eensgesindheid oor die verwysing na die geldigheid en betroubaarheid van data nie (Merriam, 1998: 201; Seale, 1999: 43; Oswald, 2001: 126). Daar word onder andere na interne geldigheid verwys as geloofwaardigheid en na eksterne geldigheid as veralgemeenbaarheid (Oswald, 2001: 127; Sagor, 1999: 86). Vir die doel van hierdie navorsingsprojek sal volstaan word met die terminologie soos deur Merriam (1998) gebruik, naamlik interne en eksterne geldigheid en betroubaarheid, maar kwaliteite wat onder die gemelde (“ander”) benamings in literatuur genoem word, sal ook ingesluit word.

Soos reeds by 1.5.2 gemeld, fokus kwalitatiewe navorsing op betekenis binne konteks en word daar van die standpunt uitgegaan dat realiteit geskep word deur individue se interaksie met hul sosiale wêreld (Merriam, 1998: 06; Cohen & Manion, 1994: 8). Die **interne geldigheid** van 'n studie spreek vrae aan oor hoe navorsingsbevindinge aansluit by realiteit – realiteit soos deur die deelnemers gekonstrueer en begryp (Merriam, 1998: 201; 203; Seale, 1999: 38). Merriam (1998: 203) gaan verder deur te noem dat interpretasies van realiteit direk toeganklik is omrede mense die primêre data-inwinningsinstrument is. Hulle is dus “nader” aan die realiteit en daarom is interne geldigheid een van kwalitatiewe navorsing se sterker eienskappe.



Merriam (1998: 204, vergelyk ook Rossman & Rallis, 1998: 45) noem dat interne geldigheid verhoog kan word deur triangulering, deelnemerkontrole, langtermyn observasie of herhaalde observasie, portuurgroepevaluering deur kollegas, deelnemende of kollaboratiewe maniere van navorsing en die verduideliking van die navorser se vooroordele, teoretiese oriëntasie en wêreldsiening aan die begin van die studie.

**Eksterne geldigheid** verwys na die toepasbaarheid van 'n studie se bevindinge op ander situasies. Ten einde eksterne geldigheid te bereik, moet 'n navorsingsprojek eerstens intern geldig wees (Merriam, 1998: 207; Seale, 1999: 40). Die diepgaande studie van 'n kleiner, onwaarskynlikheidsteekproef in kwalitatiewe navorsing word egter spesifiek binne 'n geïdentifiseerde konteks ondersoek en die navorser poog nie om dit te veralgemeen na 'n hele sisteem nie (Merriam, 1998: 207; Oswald, 2001: 128).

- **Betroubaarheid**

Betroubaarheid verwys na die herhaalbaarheid van die navorsingsbevindinge en die konsekwentheid van die data (Merriam, 1998: 205; Oswald, 2001: 129). Hierdie aspek as sodanig is problematies, aangesien menslike gedrag dinamies is en deurlopend verander. Daar is nie net een realiteit nie en die kwalitatiewe navorser poog om die realiteit soos deur die deelnemers ervaar, te beskryf. Hierdie interpretasie deur die deelnemers kan verander en kan nie noodwendig gedupliseer word nie (Merriam, 1998: 205; Seale, 1999: 42).

Die betroubaarheid van die data en data-inwinningsinstrumente kan verhoog word deur onder andere die gebruik van veelvuldige instrumente (triangulering) en 'n duidelik gedefinieerde wyse van data-insameling en data-interpretasie (Merriam, 1998: 206; Oswald, 2001: 129). Aangesien

'n toegepaste veld soos Opvoedkunde hoogs kontekstueel en veranderlik is en uit vele fasette bestaan, is dit binne kwalitatiewe navorsing bykans onmoontlik om presiese bevindinge te herhaal. Merriam (1998: 206) stel daarom voor dat daar eerder gefokus word op die konsekwentheid en betroubaarheid van die data, as op herhaalbaarheid. Daar word dus nie probeer om dieselfde resultate te verkry nie, maar eerder dat die resultate sin maak volgens die gegewe data.

### 1.6.3 Etiese riglyne

Deur etiese riglyne te volg, word die geldigheid en betroubaarheid van 'n navorsingsprojek bevorder (Merriam, 1998: 198). Die basiese beginsel by etiek is dat een persoon nie 'n ander mag benadeel vir eie gewin nie, ongeag die ander se ras, geslag, taal en ander sosiale identiteitsvraagstukke (Rossman & Rallis, 1998: 48).

Etiese riglyne moet reeds by data-inwinning oorweeg word. Die navorser moet beseef dat onderhoude as data-inwinningsinstrument positiewe en negatiewe gevolge vir die deelnemers kan inhou (Merriam, 1998: 214). In hierdie opsig moet die navorser sensitief wees vir die deelnemers se unieke gesitueerdheid en opinies, maar hy of sy moet onthou dat die primêre doel hier data-inwinning is. Data-analise opper weer die etiese vraag of die navorser inligting uitlaat (hetsy doelbewus of nie) wat in teenstelling is met sy of haar eie opinies. 'n Onbevooroordeelde, eerlike en akkurate werkswyse en volledige inligting en rekords van data in al die fases van die navorsing behoort hierdie probleem aan te spreek (Merriam, 1998: 217).

Die beskerming van die deelnemers se privaatheid (identiteit, name en spesifieke rolle) en die vertroulikheid van die inligting wat meegedeel word val ook onder etiese oorwegings (Rossman & Rallis, 1998: 49). Deelnemers moet ingelig word dat hulle woorde gebruik sal word in direkte aanhalings in 'n geskrewe verslag, asook oor die gebruik van kassetopnemers. Ingeligte toestemming hiervoor moet verkry word, met spesifieke verwysing na die doel van die studie en vir wie dit



gedoen word, wat deelname aan die navorsingsprojek behels, die vrywilligheid van die deelname en dat deelnemers op enige tydstip kan onttrek (Rossman & Rallis, 1998: 150).

## 1.7 STRUKTUUR VAN AANBIEDING

*Hoofstuk Twee* van die studie omvat 'n literatuuroorsig van die kind in die Grondslagfase (middelkinderjare). 'n Beeld van die ontwikkeling van die leerder in die middelkinderjare sal geskets word, asook die leerondersteuningsimplikasies wat hierdie ontwikkeling vir ondersteuners inhou. Die kognitiewe perspektiewe van Jean Piaget, Lev Vygotsky en die Inligtingsverwerkingsteoretici sal daarna ondersoek word ten einde 'n wyer begrip te verkry oor hoe leerders kognitief ontwikkel en funksioneer. Leer in die Grondslagfase, kognitiewe eise in hierdie fase, leerondersteuning binne Suid-Afrikaanse konteks, asook leergereedmaking sal daarna beskryf word.

*Hoofstuk Drie* sal fokus op die rol van primêre opvoeders in die ondersteuning van leerders en hoe die ouer begelei kan om ondersteuningsbehoefte binne die gesinsisteem aan te spreek.

*Hoofstuk Vier* sal 'n gedetailleerde uiteensetting van die navorsingsontwerp en metodologie insluit, asook verwysing na etiese oorwegings en aspekte soos die geldigheid en betroubaarheid van die studie.

*Hoofstuk Vyf* sal die navorser se werkswyse in hierdie navorsingstudie in terme van die navorsingsontwerp en metodologie van hoofstuk vier beskryf. Dit behels 'n ryk en gedetailleerde beskrywing van die data wat deur die vraelyste en fokusgroeponderhoude ingewin is, asook 'n bespreking en interpretasie daarvan. Die hoofstuk sal afsluit met die voorstel van riglyne vir nie-formele leerondersteuning wat moontlik binne die konteks van die deelnemers aan die fokusgroeponderhoude van waarde kan wees.

*Hoofstuk Ses* sal die opsomming van die studie, gevolgtrekkings en leemtes daarvan, insluitende aanbevelings vir verdere navorsing weergee.



## **HOOFSTUK 2**

### **ONTWIKKELING EN LEER IN DIE GRONDSLAGFASE**

#### **2.1 INLEIDING**

In hierdie hoofstuk sal spesifiek gefokus word op die kind in die Grondslagfase. 'n Oorsig sal gegee word oor die fisiese, sosiale, emosionele en kognitiewe ontwikkeling van die leerder, perspektiewe ten opsigte van die kognitiewe ontwikkeling in die middelkinderjare en leer in die Grondslagfase. Ondersteuning binne die formele en nie-formele onderrigsituasies waarbinne die leerder beweeg en die interaktiewe verband daartussen sal ondersoek word, sowel as moontlikhede wat beter samewerking tussen die twee sisteme te bevorder.

#### **2.2 DIE KIND IN DIE GRONDSLAGFASE (MIDDELKINDERJARE)**

##### **2.2.1 Inleiding**

Soos reeds vermeld in Hoofstuk Een (1.5.3) word die middelkinderjare oor die algemeen gesien as die tydperk vandat die kind melktande begin wissel totdat adolensensie betree word (Green, 2001: 79). Breedweg kan gesê word dat die periode strek van die ouderdom van ses jaar tot twaalf jaar (Lefrançois, 1995: 393), met die ouderdomme van leerders in die Grondslagfase hoofsaaklik vanaf ses tot nege jaar. Elke kind ontwikkel egter volgens 'n individuele tempo en biologiese volwassewording kan nie bespoedig word deur eksterne druk of selfs positiewe stimulasie nie. Dit kan dus gebeur dat 'n kind voor die ouderdom van ses jaar of na twaalf jaar die kenmerke van die fase toon.

Volgens Green (2001: 79) word die periode van die middelkinderjare nie gekenmerk deur dramatiese mylpale soos in die vroeër kinderjare of adolensensie nie. Dit is hoofsaaklik 'n latente periode met geen merkwaardige psigoseksuele gebeurtenisse nie, maar is wel 'n kritieke tydperk vir kognitiewe, sosiale en emosionele ontwikkeling (Louw, Schoeman, Van Ede & Wait, 1994: 325). 'n Belangrike ontwikkeling gedurende die fase is egter dat die kind 'n

gedifferensieerde sin vir identiteit ontwikkel en ook leer om hom- of haarself positief of negatief te sien (Green, 2001: 80). Dit is van kardinale belang dat onderwysers en primêre opvoeders spesifiek sensitief is ten opsigte van hierdie aspekte ten einde die kind hierin te ondersteun. Die ontwikkeling van die aspekte help die kind ook om 'n beter begrip van sy of haar leefwêreld te vorm en dit word gestimuleer deur 'n dramatiese uitbreiding in die sosiale wêreld en vaardighede van die kind (Louw *et al.*, 1994:325).

Konsolidasie, asook die uitbreiding en verfyning van vroeëre vaardighede is kenmerkend en die leerders pas hul ontwikkelende fisiese en psigologiese vermoëns toe in verskillende situasies wat deur volwassenes gemedieer word (Green, 2001: 80). Louw *et al.* (1994:326) het spesifieke ontwikkelingstake geïdentifiseer wat deur die kind in die middeljarige bereik behoort te word. Hierdie ontwikkelingstake is soos volg:

- Verdere verfynde motoriese ontwikkeling.
- Vaslegging van 'n geslagsrolidentiteit.
- Ontwikkeling van konkreet-operasionele denke (Piaget).
- Uitbreiding van kennis en ontwikkeling van skolastiese vaardighede.
- Uitbreiding van sosiale deelname.
- Ontwikkeling van groter selfkennis.
- Ontwikkeling van pre-konvensionele moraliteit.

Leerders in hierdie fase hou volgens Pluckrose (1993: 13) verder van fisieke aktiwiteit en gebruik ook al ses sintuie wanneer hulle inligting leer wat gemedieer word. Hierdie fisieke aktiwiteit reflekteer die behoefte om die omgewing te verstaan deur hul denke aan die werklikheid te koppel. Duff (1993: 23) stel opsommend dat ses jaar die verspreidende ouderdom is, sewe jaar die reflektiewe ouderdom, agt jaar die vriendelike ouderdom en nege jaar die selfgemotiveerde ouderdom.



Die onderskeie fisiese, kognitiewe, emosionele en sosiale kenmerke van die middelkinderjarige kind word sal vervolgens kortliks bespreek word. Spesifieke verwysing word ook gemaak van eienskappe wat kenmerkend is van 'n spesifieke ouderdom, aangesien dit belangrik is om ondersteuning aan te pas by die kind se individuele vlak van ontwikkeling.

### **2.2.2 Fisiese ontwikkeling**

Liggaams groei en volwassewording in die middelkinderjare is stadig en stelselmatig en daar is 'n stadige toename in grootte, sterkte en stamina (Green, 2001: 80; Louw *et al.*, 1994:326). Teen die tyd wat hierdie fase betree word is die kind se groot motoriese vaardighede al goed ontwikkel. Deur die fase word die kind se skrif kleiner en meer leesbaar, letteromkerings kom minder voor en tekeninge raak meer georganiseerd en gedetailleerd (Berk, 1994: 495). In hierdie verband moet die kind 'n verskeidenheid geleenthede gebied word wat koördinasie en handigheid betrek en wat bydra tot die ontwikkeling van fynmotoriek en glade fisiese funksionering (Green, 2001: 81).

Teen die ouderdom van ses jaar behoort dominansie en voorkeur van die linker- of regterhand en die kruising van die middellyn reeds gevestig te wees, alhoewel fynmotoriek nog ongemaklik is. Die kind reageer met sy of haar hele liggaam en aandag word maklik afgelei deur perifere bewegings (Duff, 1993: 9). Op sewe verloor die kind vinnig belangstelling maar aandag word minder afgelei deur eksterne gebeure. Spelaktiwiteite wissel tussen uiterstes, met ander woorde tussen rustig en baie rof, en fisiese beweging bly belangrik, ook gedurende die daaropvolgende jaar. Simmetrie van bewegings ontwikkel op agtjarige ouderdom en die kind is meer bewus van proporsies. Akkommodasie van die kind se oë van die skryfbord na die bank is ook makliker. Op negejarige ouderdom is visuele en ouditiewe vaardighede, asook fynmotoriek goed ontwikkel en tekeninge is meer gedetailleerd (Duff, 1993: 14, 18, 22).

### 2.2.3 Emosionele ontwikkeling

Emosionele ontwikkeling word onder andere met persoonlike ontwikkeling geassosieer en behels die verskyning van kenmerkende gedragspatrone waarna ook verwys word as persoonlikheid.

The growth of a sense of identity, the achievement of a sense of competence, and increasing personal management of oneself and one's emotions together contribute to emotional maturity in middle childhood (Green, 2001: 86).

In die algemeen gestel raak die kind se selfbeeld gedurende die middelkinderjare meer gedifferensieerd en realisties. Hy of sy skryf sukses of mislukking toe aan vermoë, inspanning ("*effort*") of geluk en kan verstaan dat ander persone ander perspektiewe vanuit ander agtergronde kan hê. Dienooreenkomstig word trots en skuldgevoel geïntegreer met persoonlike verantwoordelikheid (Berk, 1994: 495; Louw *et al.*, 1994: 362). Louw *et al.* (1994:362) noem dat hierdie tydperk gepaard gaan met groter emosionele volwassenheid en dat 'n verandering intree van hulpeloosheid na onafhanklikheid en selfgenoegsaamheid. Die kind is emosioneel meer buigbaar en kan 'n verskeidenheid emosies ervaar, uitdruk en beheer.

Duff (1993: 10) noem dat die sesjarige kind soms argumenterend, veeleisend, huiwerig en impulsief kan wees en dat die kind hom- of haarself nie goed kan kontroleer nie. Hierdie aspekte verbeter egter daarna en die kind wil dikwels nie hê dat ander moet sien dat hy of sy huil nie. Hy of sy leer ook om emosies te eksternaliseer (Duff, 1993: 18). Op agt is die kind nie meer so sensitief nie en meer ongeduldig met hom- of haarself. Aanmoediging is soms nodig en hy of sy is bewus van ander se foute (Duff, 1993: 19). Baie veranderende emosies wat wissel tussen uiterstes is kenmerkend van die negejarige en hy of sy is as 'n reël nie baie aggressief nie (Duff, 1993: 23).



#### 2.2.4 Sosiale ontwikkeling

“Social development refers to the development of a range of accepted ways of interacting with and understanding others, and a growing awareness of society and its norms, rules, and obligations”. (Green, 2001: 89).

Volgens Green (2001: 86) betrek beide persoonlike en sosiale ontwikkeling die interaksie van oorgeërfde neigings (temperament), kontekstuele faktore en die strukturering van die denke van die ontwikkelende individu. Sy stel dit verder dat ‘n persoon se temperament nie verander nie, maar dat dit verskillend geopenbaar word op verskillende ouderdomme en in verskillende kontekste. Temperament, tesame met konteks en ervaring dra by tot neigings in gedrag en gesindheid en kan as persoonlikheid geklassifiseer word. Dit bepaal ook hoe ‘n kind sosiaal sal reageer (Green, 2001: 91). Temperament, kontekstuele faktore en die kind se denke is ook interafhanklik van fisieke, kognitiewe en emosionele ontwikkeling.

Duff (1993: 12) meld dat die sesjarige besitlik en baie bewus is van goeie en slegte gedrag soos wat deur die onderwyser en primêre opvoeder bepaal word. Speletjies is hoofsaaklik koöperatief en rof en geskied meestal buite met maats. Die sewejarige het nog nie die vermoë ontwikkel om te onderskei tussen “joune” en “myne” nie en is nie ‘n goeie verloorder nie. Die onderwyser se goedkeuring is ook vir hom of haar baie belangrik. Op die ouderdom van agt jaar wil die kind graag soos ‘n volwassene hanteer word en daarom is ‘n eenvoudige straf meestal effektief. Ten spyte van die belangrikheid van volwassenes raak maats belangriker as die onderwyser (Duff, 1993: 23). Daarna word maats so belangrik dat hulle selfs bo familie verkies word. Meisies en seuns speel gewoonlik apart. Hulle sin vir die etiese is hoogs ontwikkel en die kind neig om bang te wees vir mislukking, veral voor maats (Duff, 1993: 23).

## **2.2.5 Kognitiewe ontwikkeling**

### **2.2.5.1 Perspektiewe ten opsigte van kognitiewe ontwikkeling**

Willig (1990: ix) is van mening dat kennis van die volgorde waarvolgens kinders oor die algemeen ontwikkel, ondersteuners se beplanning vergemaklik. Kennis van die verskillende ontwikkelingsstadia waardeur leerders gaan, is daarom ondersteunend vir die aanpassing van onderrig en media in ooreenstemming met die leerder se ontwikkelingsvlak.

Die perspektiewe ten opsigte van kognitiewe ontwikkeling wat spesifiek toepaslik is vir die doel van hierdie navorsingsprojek is die benaderings van Jean Piaget, Lev Vygotsky en die inligtingverwerkingsteoretici. Piaget se bydrae behels die omskrywing van verskillende ontwikkelingsstadia wat die leerder se kognitiewe ontwikkeling kenmerk, met 'n meer biologiese, rigiede en ouderdomsverwante afbakening van die stadia. Vygotsky het die fokus verbreed deur die klem te plaas op die rol van die konteks waarbinne leer en interaksie plaasvind, asook die konsep van internalisasie waardeur eksterne aksies omskep word in interne psigologiese funksies. Sy sone van proksimale ontwikkeling dui op 'n meer geïndividualiseerde beskouing van kognitiewe ontwikkeling en prestasie. Vygotsky erken verder die fundamentele rol wat die volwassene en die konteks op die leersituasie het. Die inligtingverwerkingsteoretici poog om kognitiewe ontwikkeling te verstaan in terme van hoe mense op verskillende ouderdomme inligting prosessee. Hierdie teoretici gee erkenning aan metakognisie en definieer die kognitiewe prosesse in terme van metakomponente wat betrek word ten einde inligting te internaliseer.

In al hierdie teorieë vorm die konstruktivisme 'n deurlopende skakel, aangesien dit behels dat daar aan nuwe inligting betekenis gegee word deur dit aan bestaande, geïnternaliseerde inligting te koppel (vergelyk Donald *et al.*, 1997: 41-52; Phillips, 1997: 178). Piaget se ondersoek na



denkprosesse, waardeur die leerder aktief inligting vanuit die omgewing ontvang en kennis opbou, verwys na psigologiese konstruktivisme. Volgens Vygotsky en die sosiale konstruktiviste is kennis egter 'n sosiale konstruk wat ontwikkel en geleer word deur sosiale interaksie. Hierdie kennis en betekenis word beïnvloed deur die sosiale, historiese en kulturele konteks van die individu. Die inligtingsverwerkingsteoretici se verkenning van die psigologiese prosesse wat betekenisstruktuur onderlê, spreek ook weer van psigologies-konstruktivistiese beginsels.

- **Jean Piaget**

Die belangrikheid van Jean Piaget se navorsing na die konseptuele ontwikkeling van die leerder, spreek duidelik uit die invloed wat dit op latere teorieë gehad het. Alhoewel sekere aspekte van sy teorie oor ontwikkelingsfasies bevestig word, het dit aanleiding gegee tot die verdere navorsing na (meta-)kognitiewe ontwikkeling en die psigiese prosesse wat deur kognisie betrek word.

Piaget het denke omtrent die aard van ontwikkeling radikaal verander deur daarop te wys dat 'n leerder, ten spyte daarvan dat hy of sy psigologies moontlik dieselfde is, nie net 'n onvolwasse volwassene is nie, maar dat hul denksisteme ouderdomsverwante verskille toon (Schaffer, 1996: 25; Sternberg, 1995: 423). Sy navorsing omtrent kognitiewe ontwikkeling is, onder andere, aangespoor deur sy belangstelling in leerders se *verkeerde* antwoorde op vrae in intelligensietoetse. By nadere ondersoek het hy tot die gevolgtrekking gekom dat samehangende logiese sisteme leerders se denke onderlê en dat hierdie sisteme verskil van 'n volwassene se denkprosesse. Hy sien intelligensie as 'n kontinuum van toenemend komplekse reaksies op die omgewing en dat intelligensie en die manifestasies van intelligensie volgens ouderdom verskil (Sternberg, 1995: 423). Alhoewel Piaget

hiervolgens in ag neem gee dat die individu op die omgewing reageer, bly sy primêre fokus op die kognitiewe prosesse wat binne die leerder plaasvind.

Schaffer (1996: 25) stel dat die leerder volgens Piaget nie soseer kwantitatief anders is as die volwassene nie, maar wel kwalitatief. Veranderinge vind ook in voorspelbare fases plaas. Hierdie fases ontstaan deur die skepping van **ekwilibrium** (“*equilibration*”), wat ‘n balans behels tussen dit wat die leerder in die omgewing teenkom en sy of haar kognitiewe prosesse, strukture en vermoëns (Sternberg, 1995: 423). Balans word vekry deur middel van **assimilasie** en **akkommodasie**. Assimilasie omvat die aansluiting van nuwe inligting by bestaande kennis en akkommodasie die verandering van bestaande skemas ten einde die nuwe inligting in te skakel en ewilibrium te herwin (Sternberg, 1995: 423; Lefrançois, 1995: 75; Willig, 1990: 7). ‘n Wanbalans ontstaan wanneer daar tekortkominge in die leerder se denke is wanneer nuwe uitdagings/inligting gekonfronteer word, veral gedurende die oorgang tussen fases.

Die onderskeie ontwikkelingsfases wat deur Piaget onderskei is, is die sensories-motoriese fase (geboorte tot ongeveer twee jaar), die pre-operasionele fase (ongeveer twee tot sewe jaar), die konkreet-operasionele fase (ongeveer sewe tot twaalf jaar) en laastens die formeel-operasionele fase (vanaf ongeveer elf/twaalf jaar) (Sternberg, 1995: 423; Lefrançois, 1995: 77). Vir die doel van hierdie studie word slegs gefokus op die konkreet-operasionele fase, aangesien dit die teikenouderdom van leerders in die Grondslagfase dek.

Die konkreet-operasionele fase behels die ontwikkeling van die leerder se vermoë om sy of haar interne skemas ten opsigte van *konkrete* objekte deur denkproesse te manipuleer. Die leerder



ontwikkel dus hier die vermoë om logies te redeneer oor die interne skemas wat in die vorige fases ontwikkel het. Die fase behels ook die ontwikkeling van die vermoë om om te keer (terug te manipuleer tot die vorige vorm) en tot gevolgtrekkings te kom dat kwantiteite dieselfde is ten spyte van verskillende fisiese en perseptuele voorkom (Sternberg, 1995: 425; Lefrançois, 1995: 78; Green in Engelbrecht & Green, 2001:82). Willig (1990: 08) stel dit dat die sleutel tot instandhouding die vermoë is om prosesse om te keer.

Denkprosesse in hierdie fase is konkreetgebonde, aangesien interne skemas opgebou word uit werklike fisiese gebeure en die leerder dit moeilik vind om logies te redeneer oor hipotetiese situasies (Lefrançois, 1995: 78). Green (2001: 82) meld dat hierdie fase nie daarop dui dat die leerder konkrete hulpmiddels nodig het om te redeneer nie, maar dat die leerder se denke wentel om konkrete ervarings. Dit is hiervolgens belangrik dat ondersteuning binne die leerder se (konkrete) ervaringswêreld geskied. Indien die denke nie meer konkreetgebonde is nie en daar oorgegaan word na abstrakte konsepte en simbole, word die formeel-operasionele fase aangedui.

Kritiek teen Piaget se teorie is uitgespreek ten opsigte van verskeie aspekte. Daar word onder andere gemeld dat hy leerders se vermoëns onderskat en dat leerders op vroeër stadiums oor vaardighede beskik as wat in die fases gestel word (Willig, 1990: 9; Sternberg 1995: 427). Die afbakening van die onderskeie fases word ook as problematies beskou, aangesien die afbakening eerder gesien word as beperkings tot wat 'n leerder op 'n sekere ouderdom kan doen as progressiewe potensiaal (dit wat deurlopend moontlik word) (Donald *et al.*, 1997: 48; Schaffer 1996: 25). Sterk teenkanting word ook uitgespreek vanuit 'n konstruktivistiese en ekosistemiese asook 'n leerondersteuningsperspektief, aangesien

Piaget die rol van die omgewing onderbeklemtoon en die oorsaak van 'n leerprobleem binne een van die fases van kognitiewe ontwikkeling plaas. Kriegler en Skuy (1996: 112) meld in hierdie verband:

Piaget's genetic epistemology, which holds that cognitive development is a particular case of biological adaptation ... probably adumbrated the mechanistic heresy that the root cause of learning failure is some kind of biological (developmental or neuropathological) deficit within the learner.

Volgens Schaffer (1996: 26) het Piaget egter 'n belangrike bydrae gelewer tot veral die veld van die Opvoedkunde, aangesien hy die behavioristiese siening van 'n passiewe leerder wat net gevorm word deur die tipe ervaring wat hy of sy teenkom, teenstaan. Opvoedkundige praktyk is volgens Piaget op **aktiewe onderrig** gebaseer, wat behels dat onderrig en leer plaasvind wanneer die leerder aktief nuwe inligting aan bestaande konsepte koppel – 'n konstruktivistiese proses (Donald *et al.*, 1997: 43; Phillips, 1997: 178). Schaffer (1996: 26) stel verder:

Thus on the one hand development, according to Piaget, depends on an innate timetable that periodically makes new forms of adaptation possible; on the other hand, for these to come about the child must encounter the "right" kinds of experiences, i.e. forms of stimulation that are meaningful in terms of the present stage of understanding reached by the child.

Piaget sluit in hierdie verband ook aan by die perspektiewe van Vygotsky en Feuerstein deur die erkenning van die belangrikheid van stimulerende ervarings.



- **Lev Vygotsky**

Lev Vygotsky was een van die eerste kognitiewe sielkundiges wat die statiese benadering tot intelligensie, naamlik dat dit 'n menslike attribuut is wat van individu tot individu verskil en vanweë 'n sterk genetiese komponent met tydsverloop stabiel bly, vanuit 'n ontwikkelings- en konstruktivistiese perspektief bevraagteken het (Green, 1996: 131). Alhoewel ander spesies oor biologies gebaseerde inligtingverwerking beskik, meen Vygotsky dat hoërorde denkvaardighede, soos vroeër bespreek, sosiaal gekonstrueer en medieer word deur portuurgroepe, primêre opvoeders en onderwysers (Green, 1996: 136; Botha, 1996: 231). Hierdie beklemtoning van die sosiale konteks en die mediëring van sosiale kenniskonstruksies deur middel van sosiale interaksie is ook ekosistemies verantwoordbaar (Donald *et al.*, 1997: 52). Deur verbale en nie-verbale kommunikasie en wedersydse onderrig-en-leer tussen leerders aan te moedig, het Vygotsky verder die basis gelê waarvolgens die nou bekende konsep van koöperatiewe leer geskoei is (Botha, 1996: 231).

Verbale en nie-verbale kommunikasie gaan in wese oor taal en die inherente betekenis wat aan woorde gekoppel word. Taal fasiliteer kennisverwerwing en vaardigheidsontwikkeling, en is die medium waardeur interne betekenis aan eksterne stimuli gegee word. Green (2001: 83) stel:

Language also facilitates increasingly complex social interactions with adults and with peers and it is through these interactions, Vygotsky claims, that the intellectual attitudes and tools of a culture are mediated to children and internalised by them.

Solso (1991: 383) meld dat Vygotsky die algemene fases van ontwikkeling soos deur Piaget afgebaken aanvaar, maar nie die onderliggende geneties-bepaalde volgorde erken nie (vergelyk ook Engelbrecht & Green, 2001: 83). Waar Piaget beweer dat ontwikkeling voor leer moet plaasvind (met ander woorde vanuit die leerder na die omgewing), meen Vygotsky dat leer voor ontwikkeling kan gebeur en hy beklemtoon die rol wat die omgewing in die leerder se kognitiewe ontwikkeling speel. Ontwikkeling geskied dus volgens Vygotsky van die sosiale omgewing na die individu, en nie van die individu na die sosiale omgewing nie (Phillips, 1997: 186). Hy stel verder dat 'n leerder se verstand inherent sosiaal van aard is en dat egosentriese spraak (innerlike selfgerigte spraak) nie net van sosiale aard is nie, maar ook sosiaal van doel is (Solso, 1991: 383). Leerders bou van vroeg af betekenisstelsels op deur middel van interaksie met ander mense binne hul sosiale konteks. Hierdie betekenis/menings word deurlopend verander en aangepas soos wat die leerder sy of haar verwysingsraamwerk verbreed, 'n perspektief wat ook aansluiting vind by die konstruktivisme. Donald *et al.* (1997: 48) spreek die belangrikheid van hierdie sosiale interaksie aan deur te stel dat dit belangrike implikasies inhou vir die begrip van die kardinale rol van ouers, portuurgroepe, onderwysers en andere as medeëlders in kinders se kognitiewe ontwikkeling, en daarom ook ondersteuning/onderwys as sodanig.

Die outeurs (Donald *et al.*, 1997: 48) meld verder dat kommunikasie/interaksie horisontaal, met ander woorde tussen groepe, gemeenskappe en kulture, asook vertikaal, in die proses van individuele kognitiewe ontwikkeling, geskied. Kognitiewe ontwikkeling vind dus plaas deur middel van sosiale interaksie, waarin taal 'n mediërende rol speel.



Deur die belangrike rol van taal in kognitiewe ontwikkeling te erken, het Vygotsky gestalte aan 'n belangrike nuwe konsep gegee, naamlik **internalisasie**. Internalisasie behels die proses waardeur eksterne aksies omskep word in interne psigologiese funksies en beklemtoon weer eens die belangrike rol wat die omgewing op kognitiewe ontwikkeling het (ontwikkeling van buite af na binne) (Solso, 1991: 384; Donald *et al.*, 1997: 48). Die meerderheid van 'n leerder se leer vind plaas deur sy of haar interaksies met die omgewing, wat weer bepaal wat geïnternaliseer word (Sternberg, 1995: 429).

'n Verdere belangrike konsep waaraan Vygotsky gestalte gegee het is die **sone van proksimale ontwikkeling**, wat die strekking van die leerder se vermoë tussen die sigbare vlak van vermoë (prestasie) en sy of haar latente (onsigbare) vermoë behels (Sternberg 1995: 429; McCown, Driscoll & Roop, 1996: 44; Seifert, 1999: 57). Hierdie perspektief bied 'n alternatiewe benadering tot rigiede en statiese assesseringspraktyke van kognitiewe vermoëns, aangesien die interaksie tussen die toetsafnemer en die leerder nie gestaak word indien die leerder antwoord nie, veral nie as hy of sy verkeerd antwoord nie. In die geval van 'n verkeerde antwoord word 'n reeks begeleidente en gegradeerde leidrade verskaf ten einde probleemoplossing te fasiliteer. Die leerder se vermoë om leidrade te gebruik speel 'n belangrike rol in assessering en word gebruik as basis vir die meting van die sone van proksimale ontwikkeling, aangesien dat dit op die leerder se vermoë dui om verder as sy of haar sigbare vermoëns te reik (Sternberg 1995: 430; Burden, 1996: 104). Daar kan dus ook gesê word dat die volwassene (ook in die toetsituasie) 'n eksterne bron van stimulasie vir die leerder medieer deur middel van seleksie, reorganisasie en terugfiltrering van inligting (Sagor, 1999: 19).

- **Inligtingsverwerkingsteoretici**

McCown *et al.* (1996: 47) noem dat nie Piaget of Vygotsky aandag geskenk het aan hoe denke en leer in die brein geskied nie (vergelyk ook Green, 2001: 84). Die model van die inligtingsverwerkingsteoretici spreek vroe hieromtrent aan. Alhoewel hierdie benadering minder klem op sosiale faktore plaas, word die omgewing as die stimulus van invoer gesien en is daar verskeie aspekte van hierdie benadering wat binne die onderrig-leer situasie toegepas kan word (vergelyk ook McCown, *et al.*, 1996: 48; 207; Hunt; 1997: 214). Die benadering word ter wille van deeglikheid kortliks bespreek.

Sternberg (1995: 430) meld dat sielkundiges wat die inligtingsverwerkingsteorie voorstaan, poog om kognitiewe ontwikkeling te verstaan in terme van hoe mense van verskeie ouderdomme inligting verwerk. Hierdie prosesse behels die volledige strekking van die geestesprosesse wat betrokke is by die manipulering, waarneming, inname, stoor, kombinasie en oproeping van inligting, asook toepassing daarvan. Die voorstanders van die teorie is van mening dat die basiese struktuur van die menslike denksistiem dieselfde bly deur die loop van 'n mens se lewe en dat veranderinge in leerders se denke plaasvind as gevolg van die verbetering in verwerkingstrategieë. Die verwerking van inligting word ook hiervolgens verduidelik as soortgelyk aan die werking van 'n rekenaar. Inligting word ingevoer, waarna dit verwerk en daarna uitgevoer word.

Volgens die inligtingsverwerkingsteoretici behels kognitiewe ontwikkeling hoofsaaklik 'n toename in die leerder se vermoë om inligting te stoor in sy of haar kort- en langtermyngeheue (Green, 2001: 85; Seifert, 1999: 48). Berk (1994: 217) noem dat die proses



om inligting in die geheue te stoor begin wanneer eksterne stimuli (soos klanke en visuele beelde) vir 'n kort periode in die sensoriese register opgeneem word. Die inligting word daarna in die werkende of korttermyngeheue opgeneem waar daar bewustelik aan “gewerk” word deur kontrole- of denkprosesse (byvoorbeeld organisering, die neem van notas of herhaling van inligting). Ná hierdie verwerking word inligting permanent in die langtermyngeheue gestoor, wat onbeperk is (Berk, 1994: 218). Aangesien die kapasiteit van die langtermyngeheue onbeperk is, kan probleme ervaar word om hierdie inligting te herroep. Op hierdie vlak kan spesifieke strategieë gebruik word om die oproep van inligting te bewerkstellig, soos byvoorbeeld kategorisering of dieselfde tegnieke wat in die kontroleprosesse gebruik word (Berk, 1994: 218; vergelyk ook Hunt; 1997: 215; Seifert, 1999: 48).

Twee benaderings binne die benadering fokus, onder andere, op die kognitiewe funksies wat by inligtingverwerking gebruik word. Die eerste benadering behels die domein algemene benadering. Hiervolgens word gewys hoe *algemene* beginsels van inligtingverwerking toegepas word en hoe dit gebruik word deur 'n verskeidenheid van kognitiewe funksies. Die beginsel sluit prosesse in wat beide volwassenes en kinders gebruik wanneer intellektuele vaardighede deur die loop van 'n persoon se lewe ontwikkel word (Sternberg, 1995: 431). Dit beklemtoon ook drie prosesse wat in werking tree as nuwe inligting verkry word. Die eerste proses is **enkodering**, wat die geestelike (“*mental*”) inname en sinmaking van eksterne stimuli behels. Tweedens is daar **kombinasie**, wat die samevoeging van ge-encodeerde inligting is. 'n Verdere proses wat gemeld word, is die proses van **koppeling** (“*chunking*”) waardeur geheue verbeter word deurdat afsonderlike inligting in groter stukke gekombineer en gestoor word.

Die tweede benadering behels die domein spesifieke benadering in terme waarvan kognisie verduidelik word aan die hand van die *spesifieke* prosesse wat betrek word by inligtingverwerking. Die prosesse word ter wille van duidelikheid soos volg gemeld (Sternberg, 1995: 431; Alexander, Murphy en Kulikowich, 1998: 404):

- (a) Waarneming van eksterne stimuli.
- (b) Verbandlegging tussen nuwe inligting en ou inligting in geheue.
- (c) Bepaling van hoe inligting geprosesseer moet word na aanleiding van die vorm waarvolgens die inligting ontvang word (verbaal, kwantitatief, visueel-ruimtelik, naamlik vorms, liggings, figure, ensovoorts).
- (d) Gebruik van die inligting vir probleemoplossing, deduktiewe en induktiewe beredenering.

Sternberg het 'n triargiese model van intelligensie voorgestel wat aansluiting vind by die geestesproesse waarin Reuven Feuerstein geïnteresseerd was. Sy belangstelling behels die wyses waarop mense prosesse soos seleksie, vergelyking, klassifikasie, organisasie, beplanning en monitering gebruik wanneer hulle met nuwe inligting gekonfronteer word (Green, 1996: 135; Sternberg, Torff en Grigorenko, 1998: 374). Die triargiese model van intelligensie beklemtoon hoe die prosesse saamwerk, en bestaan uit drie aspekte, naamlik die verhouding van intelligensie tot die interne wêreld, ondervinding en die eksterne wêreld (omgewing) (Sternberg, 1995: 395). Die verhouding tussen intelligensie en die interne wêreld beklemtoon die inligtingverwerking in terme van drie komponente. Sogenaamde metakomponente behels hoërordeproesse soos metakognisie, wat gebruik word in die beplanning, monitering en evaluering van probleemoplossing. Uitvoerende komponente is laerordeproesse wat gebruik word vir die implementering van die opdragte van metakomponente,



waarteenoor kennisverwerwingskomponente nodig is vir die verwerking van nuwe kennis. Dit sluit selektiewe enkodering, kombinasie en vergelyking in (Sternberg, 1995: 395; Green, 1996: 135).

Green (1996: 135) stel dit egter dat die inligtingverwerkingsteoretici intelligensie te meganies beskou en dat dit verwyderd is van die realiteit van menslike denke. Nuwe navorsing dui ook daarop dat inligting parallel en gelyktydig deur verskeie strukture geprosesseer word (McCown *et al.* 1996: 208) en nie net liniêr soos deur die model voorgestel nie. 'n Sleutelverskil tussen die mens en 'n rekenaar is dat mense inligting beter aanleer indien inligting betekenis het en gekoppel kan word aan voorkennis en toekomstige doelwitte (Seifert, 1999: 49). Sternberg (1995: 396) noem verder dat die inligtingsverwerkings-teorieë dikwels so vaag en algemeen dat daar moeilik teenbewyse voor gekry kan word. Die eenvoud van die teorie is egter verhelderend en is veral toepaslik in die onderig-leersituasie omdat die rekenaaranalogie logies en verduidelikend is.

- **Implikasies vir leerondersteuning**

Alhoewel daar subtiele en soms pertinente verskille tussen die perspektiewe is, bly dit belangrik om te weet dat die perspektiewe verskillende probleme vanuit verskillende invalshoeke benader (Seifert, 1999: 32). Daar hoef nie 'n keuse gemaak te word oor een beste perspektief nie, maar eerder gefokus word op elkeen se eie **unieke waarde** en wat dit kan bereik. Die beginsels van die perspektiewe kan **gekombineer** word om unieke behoeftes aan te spreek of ook om 'n eie benadering tot leer te bedink (Seifert, 1999: 61). Die leerondersteuningsimplikasies van die bespreekte perspektiewe moet gevolglik in hierdie lig benader word.

Kognisie verander soos die leerder leer (Green, 2001: 79). Volgens die verskillende ontwikkelingsstadia wat Piaget geïdentifiseer het, is dit belangrik dat die onderrig en ondersteuning moet aanpas by die leerder se ouderdom en **ontwikkelingsvlak**. Hulpmiddels moet gerig wees op die stimulasie van spesifieke vaardighede wat in daardie stadium ontwikkel. Ondersteuning moet aansluit by **werklike ervarings** wat die leerder beleef het en spekulasies en hipoteses oor dit wat buite die leerder se ervaringswêreld val, moet beperk word. Dit is verder belangrik om te weet dat ontwikkeling volgens Piaget voor leer plaasvind en dat ontwikkeling dus primêr staan en eers moet gebeur. Die leerder speel ook 'n aktiewe rol in die koppeling van nuwe inligting aan bestaande konsepte. Onderrig moet gevolglik ook **aktief** wees.

Vygotsky is van opinie dat leer voor ontwikkeling geskied en dat leer, en dus onderrig, sosiaal van aard is. Instruksie moet binne die leerder se **sone van proksimale ontwikkeling** geskied wat effektiewe ondersteuning voorafgaan, moontlik maak en ontwikkeling fasiliteer (Moll, Gultig, Bradbury, Winkler, 2001: 36; Sagor, 1999: 21). Die leerder se beheersing van **taal** en sy taalontwikkelingsagtergrond is bepalend, aangesien die **verbalisering** van die inhoud 'n belangrike konsep vorm. In hierdie verband staan **koöperatiewe leer** sentraal en speel **portuurgroeponderrig** 'n nuttige rol. Kognitiewe ontwikkeling geskied van buite die leerder, met ander woorde vanuit die omgewing, gefasiliteer deur **sosiale omgang**. Evaluering en assessering is dinamies en die toetsafnemer kan die leerder leiding gee ten einde 'n aanduiding te kry van sy of haar potensiele ontwikkelingsvermoë.

Kognitiewe ontwikkeling word volgens die inligtingsverwerkings-teoretici in terme van dinamiese prosesse van invoer-, verwerking-



en uitvoerfases verduidelik. Onderrigimplikasies behels dat **eksterne stimuli** vanuit die omgewing ingeneem en verwerk word en aan bestaande inligting gekoppel word. Die onderwyser moet dus kennis dra van die leerders se bestaande **verwysingsraamwerke** om sodoende gepaste stimuli te verskaf op 'n wyse wat dit vir die leerder moontlik sal maak om die nuwe inligting te kan verwerk. Die **inoefening** van **laerordevaardighede** is belangrik sodat die **hoërordevaardighede** (byvoorbeeld probleemoplossing, metakognisie, beplanning en evaluering) uitgevoer kan word. Die fokus van leer en ondersteuning is eerder op die **proses** (hoe) van leer as op die inhoud (Sagor, 1999:32). Die doel is om die leerder te help om te dink en leer om sodoende **onafhanklike leer** en die vermoë om by verdere leerervaringe baat te vind, te fasiliteer (Sagor, 1999: 32). Onderrig en ondersteuning moet **intensioneel, wederkerig en betekenisvol** volgens die leerder se individuele ervaringsagtergrond wees.

BYLAE A dien ter opsomming van die onderskeie perspektiewe en hul onderrigimplikasies. Die verskil tussen die perspektiewe word ook so duideliker aangetoon, asook belangrike konsepte binne die benadering.

Die invloed van die omgewing en die sosiale konteks dra progressiewe klem in die bespreekte perspektiewe. Die rol en invloed van die omgewing op, onder andere, die leerder se ontwikkeling, kan egter nie analities en in isolasie benader word nie. Die interne en eksterne wêrelde van die leerder beïnvloed mekaar wedersyds en wederkerig. Hierdie invloede kan positief of negatief wees. Die ekosistemiese perspektief is hier spesifiek verhelderend en verskaf 'n holistiese benadering tot die wêrelde waarbinne die leerder beweeg. Green (2001: 10) stel tereg:

What is of primary interest is not so much the overall pattern of human development, but the relationships between biology, contexts and different types of developmental outcomes.

### **2.2.5.2 Beeld van die kognitiewe ontwikkeling van die kind**

Kognitiewe ontwikkeling vind nie onafhanklik plaas nie, maar hang ook af van fisieke faktore en toereikende linguistiese en sosiale interaksies (Green, 2001: 81). Hierdie “interne” en “eksterne” faktore en interaksies omsluit eerstens die denkprosesse wat die individu gebruik om betekenis op te bou (psigologiese konstruktivisme) en tweedens die sosiale invloede wat die leerder se ervaringsbesit gevorm het en nuwe persepsies beïnvloed (sosiale konstruktivisme).

Berk (1994: 495) bepaal dat denke in die middelkinderjare meer logies word en sy of haar aandag raak meer gefokus, aanpasbaar en beter beplan raak. Ruimtelike konsepte en die integrasie van afstand, tyd en spoed word beter verstaan. Die belangrikheid van geheuestrategieë (onder andere inoefening en organisasie) word besef en meer effektief, asook selfregulering (Berk, 1994: 495).

Meer spesifiek is die sesjarige kind geneig om konkreet en meer animisties te dink en is hy of sy nog nie heeltemal gereed vir formele instruksie nie. Praktiese ondervinding is belangrik vir die sesjarige (Duff, 1993: 9). Op die ouderdom van sewe jaar dink die kind meer krities en is hy of sy ‘n goeie luisteraar. Hy of sy neem meer tyd om te dink en tot logiese gevolgtrekkings te kom en wil hom of haar oriënteer ten opsigte van tyd en plek (Duff, 1993:15). Na sewe jaar kan die kind meer onafhanklik werk en sien hy of sy gevolgtrekkings, implikasies en verskille raak. Namate die laasgenoemde aspekte ontwikkel raak die kind meer ontvanklik en bewus van die invloede wat die sosiale omgewing op hom of haar het. Hy of sy is egter geneig om verveeld te raak voor take voltooi is en dit mag nodig wees om instruksies te herhaal (Duff, 1993: 18). Om en by nege jaar is die kind meer selfgemotiveerd en raak hy of sy intrinsiek meer gemotiveerd. Konsentrasie is beter en kan langer gehandhaaf word (Duff, 1993: 22).



BYLAE B gee 'n verfynde onderskeid tussen die ontwikkeling van die vyf- tot nege-jarige leerder op fisiese, emosionele, sosiale en kognitiewe vlakke. Dit bly van kardinale belang om te onthou dat leerders teen verskillende tempo's ontwikkel en vroeër of later sekere kenmerke kan toon.

### **2.2.6 Samevatting**

Bogenoemde omskrywing van die kind in die middelkinderjare maak melding van die kind se ontwikkeling in "ideale" omstandighede. 'n "Ideale" wêreld is egter nie altyd realisties nie en dit gebeur dikwels dat leerders om die een of ander rede nie ontwikkelingsmylpale bereik nie, of dit baie stadig bereik. Ontwikkeling kan gehinder of selfs in uiterste gevalle verhinder word deur intrinsieke of sistemiese faktore. Kennis van die fisiese, emosionele, sosiale en kognitiewe ontwikkeling van die kind, bemagtig die primêre opvoeder om nie net ondersteunend op te tree nie, maar ook voorkomend te wees ten opsigte van moontlike hindernisse.

## **2.3 LEER IN DIE GRONDSLAGFASE**

### **2.3.1 Inleiding**

Die Grondslagfase van 'n skool behels onderrig en leer in grade een tot drie, wat voorafgegaan word deur die gereedheidsjaar (graad R). Skooltoetreding vind plaas in die jaar waarin die leerder sewe word, alhoewel die Minister van Onderwys 'n verslapping aangekondig het wat leerders vanaf 2002 in die jaar waarin hulle ses word tot die skool sal toelaat (Wes-Kaap Onderwysdepartement, Omsendskrywe 3/2002; Rademeyer, 2001: 12). Voordat hierdie jonger leerders egter tot die skool toegelaat kan word, moet hulle eers 'n skoolgereedheidstoets slaag en die aansoek aan die provinsiale onderwysdepartement voorê (Wes-Kaap Onderwysdepartement, Omsendskrywe 3/2002; Naidu, 2002: 1; Cornelissen, 2002: 21). Leerders in hierdie fase wissel dus vanaf ses jaar tot nege jaar (of tien jaar indien 'n jaar herhaal word) en val in die middelkinderjare, soos vroeër

bespreek. Formele onderrig in die Grondslagfase geskied deur middel van Uitkomsgebaseerde Onderwys.

### 2.3.2 Uitkomsgebaseerde Onderwys in die Grondslagfase

Donald *et al.* (1997: 18) definieer die term kurrikulum as: **“A broad term that covers both the content and the process of what takes place in schooling”**. ‘n Kurrikulum behels verder die doelwitte van die onderwysprogram en strategieë wat gebruik word om die doelwitte te bereik. Dit moet so gestruktureer word dat die fisiese, kognitiewe, emosionele, sosiale en morele ontwikkelingsbehoefte en eise van die leerders aangespreek word.

Met die oog op die bogenoemde ontwikkelingsbehoefte en vereistes, is die ou kurrikulum hersien ten einde ‘n nasionale, eenvormige en kruiskulturele kurrikulum daar te stel. In hierdie opsig word die **“rasionaal vir die omvorming van die onderwysbedeling natuurlik reeds in die Grondwet van die RSA aangetref waar die gelykheid van almal gewaarborg word”** (Carl, 1998: 11). Tiley en Goldstein (1997: 3) noem verder dat daar besluit is om die ou kurrikulum te verander, aangesien dit nie voorsiening gemaak het om leerders te help om deurdagte en sensitiewe besluite in ‘n veranderde wêreld te maak nie. Die veranderde tegnologie, asook ‘n verdieping in die begrip van hoe leerders leer (onder andere deur kommunikasie en die verskaffing van ryk leerervaringe) het verdere veranderings genoodsaak. Die vorige kurrikulum was sentraal ontwerp en vanaf topvlak na implementeringsvlak deurgegee (Carl, 1998: 3), wat veroorsaak het dat dit nie noodwendig gerig was op die praktyk nie en ook nie altyd die behoeftes van die leerders en die maatskappy aangespreek het nie.

Genis (in Carl, 1998: 13) voer aan dat Uitkomsgebaseerde Onderwys voortgevloei het uit ‘n behoefte aan ekonomiese mededinging en daaropvolgend ‘n behoefte aan verantwoordbaarheid, asook dat dit een manier was om die verband tussen onderwys en die ekonomie te erken. Die beginsel is egter nie totaal nuut soos wat mense geneig is om te glo nie. Spady en Schlebusch (1999: 26) verklaar:



There is nothing about Outcomes Based Education (OBE) that is new or mysterious. It is one of the oldest common sense ideas associated with learning, whether for children or adults. Its essence: Start with the learning outcome clearly in mind, and instruct from there.

Uitkomsgebaseerde Onderwys se wortels kan teruggevoer word na die doelwitgerigte benadering in die laat veertigerjare (waarvolgens gedrag wat ontwikkel moes word volgens doelwitte bepaal is), waarna die “mastery learning”-benadering voorrang geniet het (Genis in Carl, 1998: 13). Hiervolgens is geredeneer dat enige persoon dieselfde konsepte as ander persone kan bemeester, indien geskikte toestande verskaf is en onderwysers bereid was om tyd en instruksionele alternatiewe te varieer (vergelyk ook Malan, B., 1997: 14; Malan, T., 1999: 107). Opvolgend op die erkenning van die waarde van alternatiewe benaderings, is die bevoegdheidsbenadering aangehang, waarvolgens klem op die individuele leerder geplaas is (Genis in Carl, 1998: 13). Die outeur meld voorts dat dit op die bemeestering van bevoegdheids gefokus het en dat die leerder onmiddellik ingelig is omtrent die gehalte van die bemeestering. Dit het tot gevolg gehad dat werkers vinnig en effektief opgelei kon word en dat produktiwiteit verhoog is (Carl, 1998: 13).

Die bogenoemde benaderings het almal bygedra tot die totstandkoming van Uitkomsgebaseerde Onderwys deurdat die klem op individuele leerders, instruksionele aanpassings en die inagneming van ekonomiese en praktiese behoeftes geplaas is. Uitkomsgebaseerde Onderwys laat in hierdie opsig ruimte vir differensiasie tussen leerders en gee erkenning aan elke leerder se unieke ontwikkelingsweg. Volgens hierdie stelsel kan *alle* leerders sukses behaal (Lomofsky, Roberts & Mvambi, 1999: 75; Onderwys Witskrif 6, 2001: 24). Die sleutelbeginsels, aldus Spady en Schlebusch (1999: 29; 36), behels daarom ook leersukses vir elke individuele leerder, die invloed van die skool op die leerder se leer en dat sukses ook verdere sukses bevorder. Laasgenoemde aspek dra by tot die konsep van lewenslange leer, wat een van die sentrale konsepte van Uitkomsgebaseerde Onderwys is (vergelyk ook Carl, 1998: 3; Malan, B., 1997: 3).

Tiley en Goldstein (1997: 5) gee 'n sinvolle uiteensetting van die betekenis van Uitkomsgebaseerde Onderwys vir die leerders (vergelyk ook Carl, 1998: 12; Spady & Schlebusch, 1999: 29). Dit is soos volg:

- Skool moet vir alle leerders tot voordeel wees.
- Leerders se vordering moet geassesseer word volgens sy of haar eie ontwikkeling en nie volgens die ontwikkeling van ander leerders nie.
- Die leerder moet satisfaksie, selfvertroue en groei ervaar in die leersituasie.
- Die leerders moet geassesseer word in terme van dit wat hulle kan doen en nie dit wat hulle *nie* kan doen nie (wat aansluit by die benadering van leerondersteuning; sien ook Lomofsky *et al.*, 1999: 76).
- Die leerders moet ryk geleenthede gegun word om aktief betrokke te raak by die opbouing van kennis, begrip en vaardighede.
- Die leerders moet dit wat hulle leer in werklike lewensituasies toepas.
- Leer en ontwikkeling moet fokus op holistiese, geïntegreerde ontwikkeling.

Uitkomsgebaseerde Onderwys is dus aanpasbaar by verskillende behoeftes en voorsien verskillende vlakke van vaardighede in die vorm van leeuikomste wat langtermyn doelwitte vir die leerder se leer stel. Spady en Schlebusch (1999: 120) definieer uitkomste as: “**...high-quality, culminating demonstrations of things that really matter in the long run**”. Dit verwys gevolglik na dit wat die leerder moet kan toepas ten opsigte van kennis, vaardighede en houdings binne 'n leersituasie, eerder as spesifieke inhoud (Carl, 1998: 14; Lomofsky *et al.*, 1999: 76). Die klem is dus verskuif vanaf 'n inhoudsgebaseerde kurrikulum na leer as 'n proses en “leer om te leer”. Laasgenoemde verwys spesifiek na kognisie en metakognisie. Die onderrig van kognitiewe en metakognitiewe strategieë word daarom spesifiek in alle leerareas geïntegreer (Lomofsky *et al.*, 1999: 79).



Die Wes-Kaap Onderwysdepartement (Omsendskrywe 115/2000) noem dat kognisie (en by implikasie metakognisie) die grondslag van Uitkomsgebaseerde Onderwys vorm: **“Hierdie ondersteuning word uitgedruk in die kognitiewe werkwoorde soos *identifiseer, vergelyk, bespreek, los (probleme) op, dink krities, en so meer. Onderwysers sal moet leer hoe om leerders te onderrig om hierdie kognitiewe werkwoorde te “doen”...*”**. Uitkomsgebaseerde Onderwys verwag kritiese denke en probleemoplossing van die leerder en daarom moet onderwysers en primêre opvoeders self ook kritiese denkers en probleemoplossers wees en hulle eie vaardighede hierin uitbrei (Lomofsky *et al.*, 1999: 76). Dit behels dat die onderwyser, primêre opvoeder en leerder in staat sal moet wees om bewus te wees van hul eie denkprosesse en leerstrategieë en dit kontroleer. Dit sluit onder andere in selfmonitering, selfregulerende leer en basiese kognitiewe prosesse soos aandag, persepsie en geheue in (Lomofsky *et al.*, 1999: 78). Hierdie leerbewustheid behels toegang tot geïnternaliseerde inligting, die wete wanneer om ‘n vaardigheid toe te pas en die bewuste verbetering van prestasie (Nickerson, 1985: 105; Lomofsky *et al.*, 1999: 78).

Uitkomstevorm word ook gesien as ‘n proses en nie noodwendig as ‘n eindpunt van ‘n leersituasievorm nie (Malan, B., 1997: 16). Dit beteken dat leer as proses dinamies is en lewenslank duur deurdat die bereiking van ‘n uitkoms lei na die begin van die volgende uitkoms deur die proses van lewenslange leer. Uitkomstevorm is gevolglik nie net beperk tot die skool nie (Spady & Schlebusch, 1999: 39).

‘n Verdere verfyning van uitkomstevorm behels die identifisering van kritieke en spesifieke uitkomstevorm. Kritieke uitkomstevorm gee ‘n visie aangaande dit wat alle leerders nasionaal moet bereik (Tiley & Goldstein, 1997: 5). Spesifieke uitkomstevorm, daarenteen, verwys na dit wat die leerder moet weet (kennis), doen (vaardighede), asook waardeer en voel (waarde en houding) in ‘n spesifieke leerarea (Spady & Schlebusch, 1999: 73). Die leerareas vir die Grondslagfase word omskryf as Ekonomiese en Bestuurswetenskappe, Kuns en Kultuur, Lewensoriëntering, Sosiale Wetenskappe, Natuurwetenskappe, Tegnologie, Taal, Geletterdheid en Kommunikasievorm (Afrikaans en Engels) (Departement van



Nasionale Onderwys se Hersiene Nasionale Kurrikulumstelling, 2002, in hierdie studie na verwys as Geletterdheid), Wiskunde (Wes-Kaap Onderwysdepartement, 1999; Hersiene Nasionale Kurrikulumstelling, 2002). 'n Belangrike konsep in Uitkomsgebaseerde Onderwys is die integrasie van die voormelde leerareas en dat dit nie as geïsoleerde, nie-verbandhoudende vakke aangebied word nie, maar dat verbande en wederkerige verhoudings tussen die leerareas uitgelig word (Spady & Schlebusch, 1999: 71; Malan, B., 1997: 11; Lomofsky *et al.*, 1999: 77). Die leerareas en die uitkomst vir Geletterdheid en Wiskunde vir die Grondslagfase sal in breër trekke in 2.3.3 omskryf word.

Uitkomsgebaseerde Onderwys berus verder op vier deurlopende en sikliese pilare, naamlik assessering, beplanning, aktiwiteit en refleksie (Tiley & Goldstein, 1997: 7). Die aktiwiteit van die leerder is van kardinale belang. Hy of sy moet “doen”, “besig wees” en “kommunikeer” (sien ook Jansen en Christie, 1999: 45). **“These learners and teachers (*en primêre opvoeders*) would be reflective thinkers who engage in logical thinking, critical thinking, creative thinking, lateral thinking and metacognition”** (*eie invoeging*) (Lomofsky *et al.*, 1999: 78). Assessering word nie net tot die klas beperk nie, maar vind plaas op verskeie maniere, in verskillende omstandighede en word gedoen deur die klasonderwyser, ander onderwysers, die leerder self (wat weer metakognisie en selfregulerende leer betrek) en die portuurgroep. Dit behels meer as net punte en omsluit die leerder se houding, hoe hy of sy 'n aktiwiteit doen (vaardigheid) en watter kennis (konsep) die leerder besig is om te ontwikkel en nog moet ontwikkel (Tiley & Goldstein, 1997: 9). 'n Verdere belangrike aspek van assessering is dat die leerder sy of haar kennis, vermoë, bevoegdheid en vlak van bedrewenheid moet demonstreer (Malan, B., 1997: 30). Die assesseringskriteria moet aan die begin van die leerproses eenvoudig, duidelik en verstaanbaar aan die leerder verduidelik word. Aspekte wat met assessering in ag geneem moet word, is dat die demonstrasie by die kulmineringspunt van die leerervaring moet geskied, dat dit binne konteks moet wees en dat die demonstrasie hoë kwaliteit en betekenisvolle leer moet demonstreer (Spady in Malan, B., 1997: 31). Die assessering is verder summatief (wat deurlopende evaluering insluit), uitvoeringsgebaseerd en kriteriumgerig (nie 'n vergelyking met 'n norm nie maar volgens individuele



vordering) (Malan, B., 1997: 31; Spady & Schlebusch, 1999: 115; Jansen en Christie, 1999: 115).

Kritiek is vanuit verskeie oorde teen Uitkomsgebaseerde Onderwys uitgespreek. Carl (1998: 16) meld dat kommer uitgespreek is oor die tempo waarteen dit infaseer is, die koste van die stelsel, asook dat die “goeie” in die ou kurrikulum lukraak verwyder is (vergeelyk Jansen & Christie, 1999: 164). In ‘n bespreking van diskoers in Kurrikulum 2005, en dus Uitkomsgebaseerde Onderwys, noem Malan (B, 1999: 102; vergeelyk ook Jansen & Christie, 1999: 163) dat onderwysers wel die terminologie van die nuwe stelsel gebruik, maar dat die terms verskillend verstaan en toegepas word en gevolglik verwarring veroorsaak. Dit veroorsaak dat daar verwarring is oor die waardes en doel van Uitkomsgebaseerde Onderwys en die implementeringstrategieë en eise van die model (Roux, 1999: 200). Jansen en Christie (1999: 47) meld dat Uitkomsgebaseerde Onderwys se poging om bevoegdheid te beskryf in terme spesifieke, deursigtige en voorspelbare uitkomstes as sodanig problematies is, omdat alle menslike kennis nie so presies gekategoriseer en gedemonstreer kan word nie. Assessering, insluitende kriteriumgerigte assessering, is volgens hulle ook subjektief. Die afwesigheid van spesifiek voorgeskrewe inhoud bevorder die ontwikkeling van geïsoleerde eenheidstandaarde ten koste van ‘n weldeurdagte nasionale kurrikulumraamwerk (Jansen & Christie, 1999: 49). Verdere kritiek hou verband met, onder andere, onderwyseropleiding, tydsaspekte, verwagtinge van primêre opvoeders, assessering, beskikbaarheid van vereiste materiaal, handboeke en leerondersteuningsmateriaal en onduidelikheid met betrekking tot kurrikulêre transformasie (Newstead & Bennie, 1999: 150; Rademeyer, 2003: 17).

Ten spyte van die bogenoemde kritiek ten opsigte van Uitkomsgebaseerde Onderwys, verwys die kritiek nie na die inherente waardesistiem wat die stelsel onderlê nie. Die behoefte aan meer relevante en praktiese kurrikula en die meegaande ekonomiese implikasies kan nie ontken word nie. Alle rolspelers het egter die verantwoordelikheid om eienaarskap van vernuwing te neem en hul verantwoordelikhede ten opsigte van die maatskappy, ekonomie en hul eie lewenslange leer te aanvaar. ‘n Primêre opvoeder as lewenslange leerder

bevorder nie net sy of haar eie belange nie, maar stel hom- of haarself in staat om die leerder meer effektief tuis te kan ondersteun.

### 2.3.3 Kognitiewe eise in die Grondslagfase

Die Direkoraat vir kurrikulumontwikkeling van die Wes-Kaapse Onderwysdepartement het gepoog om sekere teikenstandaarde te omskryf as sleutelelemente wat leerders op 'n vroeër of latere stadium moet bereik. Hierdie teikenstandaarde is egter nie minimum of maksimum standaarde/doelwitte nie, maar word gebruik om te bepaal waar 'n spesifieke leerder op 'n spesifieke stadium op die kontinuum van leer is (Wes-Kaap Onderwysdepartement, a, 2001: i). Nadat bepaal is waar 'n leerder op die kontinuum funksioneer, kan intervensies geïdentifiseer word wat nodig is sodat die leerder op die kontinuum kan vorder.

#### 2.3.3.1 Algemene eise/uitkomst

Wanneer 'n leerder tot die formele onderrigsituasie toetree word daar nie noodwendig meer gevra of hy of sy *skoolgereed* is nie, maar eerder tot watter mate die skool gereed is om die leerder te akkommodeer (Van der Merwe, 1998: 2). Die mate waarin die leerder gereed is om baat te vind by die onderrigsituasie maak egter 'n verskil in die leerder se vordering. In hierdie opsig is dit nodig om die leerder se ontwikkeling in breë terme te evalueer. Die evaluering gaan nie uitsluitlik om die identifisering van moontlike agterstande by die leerder nie, maar help ook die onderwysstelsel om aan te pas by die unieke behoeftes van die leerder. Die faktore wat in die verband in ag geneem moet word, is soos volg (Wes-Kaap Onderwysdepartement, Omsendskrywe 3/2002; Van der Merwe, 1998: 23-42):

- Fisiese gereedheid
- Goed ontwikkelde sintuie.
- Groot en fyn motoriese vaardighede.



- Hand- en oogkoördinasie.
- Liggaamsbeeld.
- Kennis van ruimtelike konsepte (links/regs; voor/tussen/ na; ens).
- Emosionele gereedheid.
- Taalontwikkeling en luistervaardighede.

Soos reeds in 2.3.2 bespreek, stel Uitkomsgebaseerde Onderwys sekere kognitiewe en metakognitiewe eise (Wes-Kaap Onderwysdepartement, Omsendskrywe 115/2000). Die leerder moet daarom kan identifiseer, vergelyk, bespreek, probleme oplos en krities dink. Kritiese denke en probleemoplossing is grondliggend en daarom moet onderwysers en primêre opvoeders hulle eie vaardighede as kritiese denkers en probleemoplossers ontwikkel (Lomofsky *et al.*, 1999: 76). Die onderwyser, primêre opvoeder en leerder moet gevolglik bewus wees van hul eie denkprosesse en leerstrategieë en dit kontroleer deur selfmonitering, selfregulerende leer en die ontwikkeling van basiese kognitiewe prosesse soos aandag, persepsie en geheue (Lomofsky *et al.*, 1999: 78).

Die Onderwysdepartement het die algemene uitkomste in breë fasestellings omskryf wat 'n aanduiding gee wat die leerders algeheel behoort te bereik aan die einde van 'n fase. Algemene uitkomste strek oor 'n hele fase en spesifieke uitkomste is gerig op vaardighede wat die leerder in 'n gegewe graad behoort te bereik.

Die algemene uitkomste wat vir **Geletterdheid** in die Grondslagfase gestel word sluit lees-, skryf- en spelvaardighede in. Die Departement van Nasionale Onderwys (2001: 13) het ses breë fasestellings omskryf wat van toepassing is op hierdie leerarea. Hierdie fasestellings sluit aan by die ses leeruitkomste wat Departement van Nasionale Onderwys in die Hersiene Kurrikulumstelling (2002: 11) vir die Grondslagfase stel. Die fasestellings is:

- (a) Leerders moet in verskillende kontekste kan kommunikeer deur die gebruik van spraak- en luistervaardighede.
- (b) Leerders moet betekenis in verskillende tekste onderhandel deur lees- en skryfvaardighede.
- (c) Leerders moet betekenis in verskillende tekste onderhandel deur lees en skryf (toepassing).
- (d) Leerders moet inligting in verskeie bronne vind en gebruik ten einde hul vaardigheidskennis te ontwikkel deur middel van leerervaringe binne die spektrum van geletterdheid (visueel, numeries, rekenaargeletterdheid, lees en skryf).
- (e) Leerders moet betrokke raak by die produsering en interpretasie van verskillende tipes tekste deur die gebruik van geletterdheidsvaardighede.
- (f) Leerders moet in verskeie tale interaktief wees met hul portuurgroep en die gemeenskap, asook betekenis kan onderhandel.

Die resultaat van die leeruitkomste sal gesien kan word op verskeie vlakke (Departement van Nasionale Onderwys, 2002: 5). Op *persoonlike* vlak sal die leerder sy of haar eie identiteit kan handhaaf, ontwikkel en transformeer, verhoudinge in die familie en gemeenskap kan handhaaf en taal kan aanwend vir persoonlike ontwikkeling en plesier. Die leerder sal toepaslik en effektief kan *kommunikeer* in 'n verskeidenheid sosiale kontekste en op *opvoedkundige* vlak vaardighede vir denke en beredenering ontwikkel wat toegang tot inligting moontlik sal maak. Op *estetiese* vlak sal die leerder in staat wees om mondelinge, visuele en geskrewe tekste te skep, te interpreteer en verbeeldingryk daarmee te speel. Begrip en waardering van tale en kulture, asook hulle erfenis, sal op *kulturele* vlak moontlik gemaak word. Op *politieke* vlak sal die leerder hom- of haarself kan laat geld en ander uitdaag, oorreed en ook sy of haar identiteit kan handhaaf, ontwikkel en transformeer. *Kritiese* vlakke behels dat die leerder die verhoudinge tussen taal, mag en identiteit verstaan, die



gebruik daarvan uitdaag waar nodig, die dinamiese aard van kultuur verstaan en oortuiging kan teenstaan.

Uitkomst vir **Wiskunde** in die Grondslagfase word in die algemeen ook met ses fasestellings omskryf. (Departement van Onderwys, 2001: 14). Hierdie stellings behels die volgende:

- (a) Van leerders word verwag om met selfvertroue en in verskillende kontekste te **meet** en hul bevindinge in toepaslike taal weer te gee.
- (b) Leerders moet hul begrip van die rol van **vorms en ruimtelike oriëntasie** in verskillende omgewings demonstreer.
- (c) Leerders moet hul begrip van die voorkoms en betekenis van **patrone** in die daaglikse lewe en in verskillende omgewings demonstreer.
- (d) Leerders moet in staat wees om **data en inligting** te versoen ten einde numeriese **probleme** wat verandering, waarskynlikheid en voorspellings behels op te los en **ingeligte besluite** te neem.
- (e) Leerders moet hul begrip van die werking van nommers/aantal demonstreer ten einde **basiese bewerkings** in verskillende kontekste uit te voer.
- (f) Leerders moet hul begrip van basiese ekonomiese beginsels demonstreer en deelneem aan entrepreneuriese aktiwiteite.

Die Departement van Nasionale Onderwys (2002: 4) noem dat die uitkomst vir Wiskunde daarop gerig is om 'n kritiese bewustheid by die leerder te skep van hoe wiskundige verbande gebruik word in sosiale, omgewings-, kulturele en ekonomiese hoedanighede. Dit ontwikkel die nodige selfvertroue en bevoegdhede om enige wiskundige situasie te hanteer sonder om aan bande gelê te word deur 'n vrees vir Wiskunde. 'n

Waardering vir die “skoonheid” en “elegantheid” van Wiskunde word gekweek, ‘n liefde vir Wiskunde en ‘n ondersoekende gees.

Die uitkomste vir Wiskunde sal resulteer in ‘n bewustheid van die diverse historiese, kulturele en sosiale praktyke van Wiskunde. Wiskunde sal ook herken word as ‘n kreatiewe deel van menslike aktiwiteit. Die nodige kennis en vaardighede sal verwerf word vir die toepassing van Wiskunde op fisiese, sosiale en wiskundige probleme, die bestudering van verbandhoudende leerareas en verdere studie in Wiskunde (Departement van Nasionale Onderwys, 2002: 5).

Dit is belangrik dat onthou word dat uitkomste nie die eindpunt van leer is nie. Leer is ‘n proses wat lewenslank voortduur en die bereiking van ‘n uitkoms is slegs ‘n aanduiding dat die leerder gereed is vir die daaropvolgende leervaringe. Die beskrywing van uitkomste help ook om ondersteuning in die skool- en gesinsistiem by mekaar te laat aansluit in die strewe na gemeenskaplike doelwitte (Belknap *et al.*, 1999: 176).

### **2.3.3.2 Spesifieke eise ten opsigte van Wiskunde en Geletterdheid (spelling/klanke, skryf en lees)**

Die spesifieke uitkomste vir die Grondslagfase sit spesifieke vaardighede uiteen wat in ‘n sekere graad bereik behoort te word. Die vereistes vir die verskillende grade oorvleuel dikwels en dit is belangrik om te onthou dat vordering op ‘n kontinuum geskied en nie in “spronge” nie. Vaardighede vir een fase sluit aan by die vaardighede vir die daaropvolgende fase. Indien daar nie aansluiting tussen die vaardighede is voor daar na ‘n volgende fase of graad oorgegaan word nie, kan die diskrepansie tot ‘n leerhindernis lei.

Die teikenstandaarde vir die onderskeie grade in die Grondslagfase word opgesom deur BYLAES C en D en is gebaseer op die omskrywing van die Wes-Kaap Onderwysdepartement (2001, a, b; vergelyk ook Ebbutt, 2001:



42(a,b,c); Askew, 2001: 42; Departement van Nasionale Onderwys, 2002). Met inagneming van die doel van hierdie studie word die luister- en mondelinge vereistes nie bespreek nie, maar word daar gefokus op die vereistes vir Geletterdheid (spelling/klanke, skryf en lees) (BYLAE C) en Wiskunde (BYLAE D). Daar word egter steeds erken dat luister- en mondelinge vaardighede geïntegreer is met die laasgenoemde twee leerareas en dat dit mekaar wedersyds kan beïnvloed.

### **2.3.4 Moontlike leerhindernisse**

Soos in Hoofstuk Een bespreek, het die mediese, sielkundige proses-, behavioristiese, kognitiewe en leerstrategiemodelle onderskeidelik op verskillende tye prominent gefigureer in die Opvoedkunde, meer spesifiek in die benadering tot “leerprobleme”. Tans kan daar ‘n klemverskuiwing gemerk word vanaf die individu na die konteks en die ekosisteem.

Poplin (1988: 394-398) het voortgegaan en gemeenskaplike eienskappe geïdentifiseer wat daarop wys dat daar nie werklik ‘n verskil in die modelle se benadering is nie. In hierdie opsig meld sy dat elke model die oorsaak, diagnose of oplossing van leerhindernisse binne die leerder self plaas, met gevolglike oneffektiewe onderrigstrategieë (vergelyk ook Kriegler & Skuy, 1996: 111). Leer word dus in dele gesegmenteer, hetsy deur taakanalise, individuele kognitiewe strategieë of die omseiling van neurale disfunksies en sielkundige prosesseringsfoute. Die leerder is hoofsaaklik passief, aangesien instruksie in een rigting en gekontroleerd geskied en doelwitte vooraf opeenvolgend en hiërargies deur die onderwyser of volwassene bepaal word. Hierdie aspekte is nie net beperkend nie, maar bevorder die leerder se hulpeloosheid (Rossouw, 1991: 22) en is teenproduktief.

Die reduksionistiese kenmerke van al die modelle laat die gevaar ontstaan dat daar in analitiese prosesse verval kan word en die waarde van die geheel so verminder word. Deurdat juis gefokus word op ‘n leerder se tekortkominge, word die waarde van die leerder se sterk punte gereduseer en word die oordrag van

vaardighede na ander leerareas beperk (Poplin, 1988: 394). 'n A-kontekstuele en individuele benadering tot leerhindernisse laat volgens Engelbrecht (2001: 17) die invloed van sistemiese en sosio-ekonomiese faktore buite rekening. Die dinamiese verweefdheid van die sisteme en die invloed daarvan op leer noodsaak dus 'n beweging weg van die gefragmenteerde en reduksionistiese benadering van die verlede (Engelbrecht, 2001: 21).

Die komplekse en dinamiese verhouding tussen die leerder, leersentra, die breër onderwysstelsel asook die sosiaal, politieke en ekonomiese konteks waarin die sisteme val, word ook deur die *National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET)* en die *National Committee on Education Support Services (NCESS)* (1997: 11) beklemtoon. Hierdie interaktiewe en komplekse verhouding tussen die sisteme beïnvloed mekaar nie net wederkerig nie, maar staan dikwels in kousale verband tot die oorsake van leerhindernisse. Die komitees (1997: 12) stel dit soos volg:

All these components play a key role in whether effective learning and development takes place. When a problem exists in one of these areas it impacts on the learning process, causing learning breakdown or exclusion.

Kennis van die aard en oorsake van leerhindernisse is nie net van belang in die aktualisering en ondersteuning van die leerder se leerpotensiaal en kognitiewe ontwikkeling nie, maar kan ook voorkomend wees. 'n Leerhindernis kan in enige van die subsisteme binne die geheelsistelsel ontstaan, selfs binne die leerder self, en gevolglik die ander (sub-)sisteme wederkerig beïnvloed. Die identifisering van 'n moontlike oorsaak van 'n leerhindernis moet egter met omsigtigheid benader word, aangesien dit as reduksionisties en analities gesien kan word. Die interafhanklikheid en interverbandhoudende aard van die sisteme mag nie uit die oog verloor word nie en moet geëvalueer word met die totale ekosistelsel in ag genome.

Hunt en Marshall (1994: 45) onderskei drie groepe faktore wat moontlik die risiko van leerprobleme kan verhoog, naamlik gevestigde risiko's, biologiese risiko's en omgewingsrisiko's. 'n Gevestigde risiko ontstaan wanneer 'n kind gebore word



met 'n medies gediagnoseerde toestand wat geassosieer word met vertraagde ontwikkeling. Voorbeelde van gevestigde risikofaktore behels chromosonale abnormaliteite soos Downsindroom, neurale defekte soos spina bifida, ingebore metaboliese disfunksies soos *Phenylketonuria* (PKU) en kongenitale (aanwesig by geboorte) sig- en gehoorverliese (Hunt & Marshall, 1994: 48). Biologiese risiko's omsluit gebeure voor, tydens of na geboorte wat geassosieer word met die beskadiging van die kind se ontwikkelingsisteme. Die risiko's word hoofsaaklik in drie kategorieë verdeel, naamlik die **prenatale periode** (vanaf bevrugting tot geboorte), die **perinatale periode** (vanaf die twintigste week van die swangerskap tot die agt en twintigste lewensdag), en die **postnatale periode** (vanaf die agt en twintigste dag na geboorte) (Hunt & Marshall, 1994: 49). Prenatale faktore beïnvloed die embriologiese en fetale ontwikkeling voor geboorte en is dikwels die oorsaak van die ernstigste ontwikkelingsprobleme by kinders. Perinatale faktore behels komplikasies tydens die swangerskap, kraam en geboorte (byvoorbeeld hipoksie en premature geboorte) (Hunt & Marshall, 1994: 59). Postnatale faktore behels chroniese siektes en infeksies asook ernstige wanvoeding (Hunt & Marshall, 1994: 60). Donald *et al.* (1997: 69) voer aan dat die aantal spesiale behoeftes wat deur interne faktore veroorsaak word veel hoër is in ontwikkelende lande met 'n hoë voorkoms van armoede en sosiale benadeling.

Under these conditions several research studies have shown how health and safety factors cause substantially greater risks for the development of physical, sensory, neurological, and cognitive disabilities and difficulties in learning than in developed countries (Donald *et al.*, 1997: 69).

In aansluiting by die biologiese risiko's identifiseer die *National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET)* en die *National Committee on Education Support Services (NCESS)* (1997: 12) sogenaamde sosio-ekonomiese hindernisse, waarna Hunt en Marshall (1994: 61) verwys as omgewingsrisiko's. Hieronder word onvoldoende toegang tot basiese dienste byvoorbeeld onderrig, vervoer, klinieke, welsyn, kommunikasiedienste, ensovoorts, armoede, onderontwikkeling en onstabiele huislike omstandighede geïmpliseer. Kriegler en Farman (1996: 45) meld dat die meerderheid skoliere in histories benadeelde gebiede in Suid-Afrika onderpresteer as gevolg van die effek



van omgewings-, sosio-ekonomiese en kulturele ontneming, asook onvoldoende onderwysvoorsiening in gewone skole.

Verdere hindernisse, soos deur die *NCSNET* en *NCESS* (1997: 15; vergelyk ook *Onderwys Witskrif* 6, 2001: 7; 19) geïdentifiseer, is negatiewe houdings en vooroordele jeens verskille in die gemeenskap ten opsigte van ras, klas, geslag, kultuur, gestremdheid, geloof, vermoëns en seksuele voorkeur. 'n Ontoepaslike en onbuigsame kurrikulum, tesame met onvoldoende ondersteuningsdienste en personeelontwikkeling bevorder en versterk ook die voorkoms van leerhindernisse (*NCSNET/NCESS*, 1997: 18; *Onderwys Witskrif* 6, 2001: 7; 19).

Die belangrikheid van taal, en dus kommunikasie, is reeds by verskeie geleenthede aangespreek en daar is reeds aangedui dat taal die medium is waardeur ontwikkeling, leer en ondersteuning geskied. Binne die Suid-Afrikaanse konteks is hierdie aspek van spesifieke belang, aangesien baie leerders nie in hul moedertaal onderrig ontvang nie en so moontlik nie optimaal kan ontwikkel en leer nie. Die *NCSNET* en *NCESS* (1997: 17) konstateer:

Second language learners are often subjected to low expectations, discrimination and lack of cultural peers. Educators furthermore often experience difficulties in developing appropriate support mechanisms for second language learners.

Die laaste hindernis, naamlik die moontlike onbetrokkenheid van die primêre opvoeder wat sentraal staan tot effektiewe leer en ontwikkeling (*NCSNET/NCESS*, 1997: 18; *Onderwys Witskrif* 6, 2001: 7; 19), het duidelike waarde vir die doel van hierdie studie. Die aspek moet egter weer binne Suid-Afrikaanse konteks en in terme van die ekosisteem gesien word, aangesien baie primêre opvoeders in landelike gebiede trekarbeiders is of in stede werk en dus nie noodwendig altyd betrokke by hul kinders se ontwikkeling kan wees nie. Hierdie rolle word vervul deur primêre ondersteuners/opvoeders soos grootouers, by wie die leerder bly. Die aandeel van primêre opvoeders of primêre ondersteuners sal in Hoofstuk Drie (3.2) in breër trekke bespreek word.



Ten spyte van die diverse oorsake van leerhindernisse bly dit die verantwoordelikheid van alle rolspelers om voorkomend en ondersteunend op te tree binne die sisteme waarin hy of sy beweeg (Onderwys Witskrif 6, 2001: 6). Die *NCSNET* en die *NCESS* (1997: 12) meld tereg: **“The key to preventing barriers from occurring is the effective monitoring and meeting of the different needs among the learner population and within the system as a whole”**.

### 2.3.5 Leerondersteuning

Leerondersteuning sluit aan by die veranderende denkwysse waarvolgens die konteks waarbinne die leerder beweeg erken word, asook die leerder se unieke ervaringsagtergrond. Volgens hierdie benadering is die fokus van leerondersteuning nie op dit wat met die leerder “verkeerd” is nie, maar wel op wyses waarop die leerhindernisse binne sy of haar konteks *vermy* kan word (Engelbrecht, ongepubliseerde notas: 2001). Die hantering van leerhindernisse binne konteks sluit direk aan by die ekosistemiese perspektief, aangesien ondersteuning binne die onderskeie sisteme waarbinne die leerder beweeg geskied. Leerondersteuning geskied dus nie net op geïsoleerde vlak nie, maar behels beide die leerondersteuning deur die onderwyser aan die individuele leerder, asook die strukture buite die klas wat dit vir die onderwyser moontlik maak om die ondersteuning te verskaf (Green, Forrester, Mvambi, Janse van Vuuren en du Toit, 1999: 128). Nie-formele ondersteuning deur die primêre opvoeder, onder leiding van die onderwyser, is ‘n verdere verlenging hiervan en sluit nou aan by die ekosistemiese benadering tot leerondersteuning.

Engelbrecht (Ongepubliseerde notas: 2001) meld voorts dat leerondersteuning fokus op die sterk eienskappe wat die leerder gebruik om vir hindernisse te kompenseer en die instruksionele en kurrikulêre aanpassings wat gemaak kan word om die sterk eienskappe en vaardighede te vestig. Die verwysing na die klem op die leerder se sterker eienskappe spreek reeds gemelde kritiek op die kognitiewe modelle aan, naamlik dat dit soos die mediese, sielkundige proses- en behavioristiese modelle ‘n beginpunt vind in die leerder se onvermoëns. Die

onderwyser se primêre taak is om dit moontlik te maak vir leer om plaas te vind. Wanneer leerhindernisse teengekom word, word leer vergemaklik deur die verlenging van die ondersteuning om aan die leerder se individuele behoeftes te voldoen (Green *et al.*, 1999: 129). Hierdie aanpassings sluit 'n veranderde moeilikheidsgraad, tempo van onderrig en evaluering, onderrigmateriale en spesiale media in. Volgens Green (*et al.*, 1999: 129) is leerondersteuning die effektiwste indien dit 'n verskeidenheid van vlakke (sisteme) insluit, wat weer eens die *National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET)* en die *National Committee on Education Support Services (NCESS)* (1997:12) se visie bevestig dat leerhindernisse slegs ekosistemies suksesvol aangespreek kan word. Leerondersteuning binne die ekosisteem kan egter slegs effektiw wees indien alle rolspelers op alle vlakke saamwerk en die waarde van die geheel meer ag as 'n reduksionistiese, gefragmenteerde benadering. Engelbrecht (2001: 22) verklaar:

The reorientation of support services necessitates a major emphasis on intersectoral and interdisciplinary collaboration, bringing together different systems and coordinating support within an eco-systemic framework, challenging professional support personnel to extend the nature of their professional capacities beyond their traditional curative role.

Sekere universele beginsels bly desnieteenstaande kardinaal in steungewing. In hierdie opsig is die stel van doelstellings en doelwitte (of leeruitkomst) primêr ten einde struktuur en dinamika aan die ondersteuning te gee. Sonder spesifiek omskryfde doelwitte en uitkomst kan die ondersteuning maklik sentreer om 'n enkele aspek. Doelwitte en uitkomst bring ook mee dat ondersteuning op 'n kontinuum geskied deurdat aansluiting gevind word by die onderskeie aktiwiteite. Donald *et al.* (1997: 244) wys daarop dat doelwitte duidelik en konkreet moet wees, asook bereikbaar binne 'n betreklike kort tydsbestek. Hierdie doelwitte en uitkomst moet so geformuleer word dat bepaal kan word of dit bereik is of nie (assessering).



Ten einde doelwitte te formuleer, moet egter eers bepaal word watter areas ondersteuning nodig het. In hierdie verband speel die klasonderwyser 'n leidende rol, aangesien hy of sy gespesialiseerde kennis het oor die uitkomste wat nog bereik moet word en hoe om die spesifieke uitkomste te bemeester. Die primêre opvoeder kan die onderwyser hierin bystaan deur die leerder se gedrag tuis waar te neem wanneer eise aan hom of haar gestel word. Naude (1995: 11-14) het verskeie kriteria en manifestasies geïdentifiseer wat moontlik daarop kan dui dat leer onvoldoende geaktualiseer word. Die aspekte word vir die doel van hierdie studie gekategoriseer as emosionele, kognitiewe asook sosiale en omgewingsfaktore. **Emosionele faktore** is byvoorbeeld 'n negatiewe houding teenoor skoolwerk, gebrekkige deursettingsvermoë, negatiewe selfbeeld, ontoepaslike verhoudings met gesagsfigure, versteurde verhoudings met sy of haar portuurgroep, 'n oormatige behoefte aan erkenning en versekering, aggressie, opstandigheid, vermydingsreaksies en kompenseringsgedrag. **Sosiale en omgewingsfaktore** sluit in moontlike ervaringsagterstande vanweë die sosio-ekonomiese agtergrond, moontlike mediese toestande (wat deur die omgewing veroorsaak word of binne die patologie van die leerder lê) en sosiaal-emosionele hindernisse (byvoorbeeld ontoepaslike sosiale reaksies) in. **Kognitiewe faktore** omvat 'n gaping tussen die leerder se werklike leerprestasie en sy of haar leerpotensiaal, skolastiese vordering (met ander woorde die mate waarin leeruitkomste bereik word), prestasie in formele en informele toetse (evalueringsituasies), die leerder se ouderdom, uitermate stadige werktempo (wat ook fisiese oorsake kan hê), geheuetekorte, probleme met tydsoriëntering en ordening van opeenvolgende gebeure, vaardigheidstekorte (met betrekking tot taal, spraak, gehoor, ouditiewe en visuele persepsie en motoriese vaardighede) en probleme met konsentrasie en aandag (wat terselfdertyd deur fisiese faktore veroorsaak kan word).

Die kern bly egter wat gedoen word indien die leerhindernis en moontlik ook die oorsaak daarvan, intrinsiek of ekstrinsiek, bepaal is. Donald (*et al.*, 1997: 244) onderskei verskeie beginsels wat die proses van leerondersteuning (in die bron na verwys as remediëring) onderlê. Die eerste beginsel omvat 'n aanpasbare metode. Hiervolgens word die metodes wat reeds gebruik is geëvalueer om te bepaal tot



watter mate dit van die leerder se “swakker” eienskappe betrek het. Indien die leerder se aandag byvoorbeeld maklik afgelei word, moet die metode so aangepas word sodat die inhoud in korter, meer spesifieke eenhede behandel word, terwyl die leerder meer aktief by die leerproses betrek word en minder hoef te luister. Binne Engelbrecht (ongepubliseerde notas: 2001) se omskrywing sal dit ook behels dat ‘n sterker eienskap van die leerder, soos byvoorbeeld verbalisering, gebruik word om te kompenseer vir die tekort aan aandag.

‘n Verdere grondbeginsel is die relevansie van die inhoud en materiaal wat gebruik word (Donald *et al.*, 1997: 244), wat ook weer aansluit by die ekosistemiese benadering tot leer. Die inhoud en hulpmiddels moet nie net werklikheidswaarde vir die leerder hê nie, maar dit moet korreleer met die leerder se ouderdom, ontwikkelingsvlak en belangstelling. Dit moet verder aanluit by die leerder se vorige leerervarings en genoegsame uitdagings stel sodat die leerder vorige inhoude kan konsolideer of vorder na die volgende vlak. Die werkstempo moet aanpasbaar wees by die leerder se individuele behoeftes en genoeg tyd moet ingeruim word vir moontlike herhaling van werk. Aandag moet ook gegee word aan basiese vaardighede, naamlik verbale taal, lees, skryf en getalbegrip, omdat hierdie vaardighede die grondslag vorm van alle areas van skoolastiese vordering. Donald *et al.* (1997: 244) meld in hierdie verband: **“What it does imply is that the attention given to the basic skills needs to be focused, specific, and related to the child’s particular cognitive strengths and weaknesses”**.

Die laaste grondbeginsel is motivering (sien Hoofstuk Een, 1.5.1 en Hoofstuk Drie, 3.2.1). Hierdie aspek kan gesien word as die bepalende faktor, nie net in leerondersteuning nie, maar ook in die leerder se algemene prestasie. Die leerder met ‘n leerhindernis het meestal ‘n geskiedenis van mislukkings en het spesifieke en simpatieke ondersteuning in hierdie opsig nodig. Die siklus van ‘n gebrek aan selfvertroue, beheer en deursettingsvermoë *moet* gebreek word (Donald *et al.*, 1997: 244). Die sukses van leerondersteuning is in geheel afhanklik van die leerder se motivering en dit kan nie genoeg beklemtoon word nie. Motivering is ‘n deurlopende proses van volgehoue versekering en die skepping van situasies waarin sukses beleef kan word. Namate die leerder vertrou in homself of haarself



begin kry en dit versterk word, word motivering meer intrinsiek en kan 'n positiewe kringloop gevestig word.

Twee kenmerke van leerondersteuning kan ter afsluiting genoem word, aangesien dit direkte aansluiting vind by die res van die studie. Die eerste is dat ondersteuningsaksies nie op groot skaal gedoen hoef te word om effektief te wees nie. Laastens staan leerondersteuning altyd in diens van die primêre taak van die onderwyser (en die primêre opvoeder), naamlik om leer en ontwikkeling te bevorder (Green, Forrester, Mvambi, Janse van Vuuren & Du Toit, 1999: 129).

### **2.3.5.1 Formele leerondersteuning in die Grondslagfase**

Formele leerondersteuning geskied chronologies gegradeerd en hiërargies gestruktureerd binne die formele onderwyssisteem (Hoofstuk Een, 1.5.7, ongepubliseerde notas, Engelbrecht, 2003; Jarvis, 1990: 133). Soos reeds gemeld, is daar in die leerondersteuningsveld 'n beweging weg van 'n kuratiewe, reduksionistiese en ongekoördineerde benadering tot leerondersteuning. Binne formele ondersteuning geskied hulpverlening in 'n ekosistemiese verband binne samewerkende raamwerke. Professionele ondersteuningspersoneel binne hierdie raamwerke rig hul gespesialiseerde insig, vaardighede en praktyke op holistiese aksies wat tegelykertyd voorkomend en ontwikkelend is en ook ekosistemiese gesondheid bevorder (Engelbrecht, 2001: 21; Engelbrecht, Green, Naicker, Engelbrecht, 1999: 157; Du Toit, 1996: 16).

'n Holistiese benadering beklemtoon 'n geïntegreerde benadering van heel-skoolontwikkeling, waarin die geheel meer is as die som van die dele, verskillend van die som van die dele, en ook nie gereduseer kan word tot die som van die dele nie (Engelbrecht, 2001: 22; Du Toit, 1996: 18). Dit omsluit verder die strewe na 'n gesonde leefstyl vir die hele skoolpopulasie deur die ontwikkeling van ondersteunende omgewings wat bydra tot die fisiese, psigologiese, sosiale, omgewings-, ekonomiese en geestelike welstand (Lazarus in Engelbrecht, 2001: 22). Een van die



hoogste prioriteite in formele leerondersteuning is dus die aanspreek en voorkoming van daardie faktore wat die leerder verhoed om by onderwysvoorsiening te baat en die algehele welstand van die leerder en die ekosisteem beïnvloed (Muthukrishna, 2001: 46; Lazarus, Daniels en Engelbrecht, 1999:53; Du Toit, 1996: 15).

In 'n strewe na holistiese en geïntegreerde intervensie deur professionele ondersteuners, is dit noodsaaklik dat die persone hul betrokkenheid op verskeie vlakke uitbrei en oor die grense van dissiplines heen kommunikeer. Interprofessionele samewerking en spanwerk behels kommunikasie en gesamentlike beplanning, uitruiling en deel van inligting, gemeenskaplike aanspreeklikheid en verantwoordelikheid, asook die skep van positiewe interafhanklikheid (Engelbrecht *et al.*, 1999: 158; Donald *et al.*, 1997:27). **“Parents, teachers and pupils in both the formal and non-formal sectors of the education and training system will be the beneficiaries of and participants in these services”** (Du Toit, 1996: 16). Engelbrecht (2001: 22) meld dat professionele ondersteuners hul dienste kan uitbrei op verskillende vlakke. Dit sluit in primêre, sekondêre en tersiêre voorkomingstrategieë, spesiale direkte en indirekte intervensies, fasilitering van verandering, individuele en groepsberading, krisisintervensie en lewenslange ontwikkeling.

Ondersteuningspanne wat binne die konteks van formele ondersteuning funksioneer is skool- en distrikondersteuningspanne, onderwyserondersteuningspanne en spesiale skole. Die skoolondersteuningspan bestaan hoofsaaklik uit onderwysers van die spesifieke skool, asook ander onderwysers en leerders, waar toepaslik, en spesialiste vanuit die plaaslike gemeenskap (Muthukrishna, 2001: 48; Onderwys Witskrif 6, 2001: 8, 29). Die funksie van die span is nie net om probleme aan te spreek nie, maar ook om voorkomend en bevorderend vir 'n leerkultuur op tree en ondersteuning vanuit die gemeenskap te betrek. Die span het, onder andere, ten doel om portuurondersteuning in die skool te bevorder, asook om gemeenskapsbronne soos primêre



opvoeders, nie-regeringsinstansies, naburige skole en onderriginstansies en ondersteuningspanne te betrek (Lazarus *et al.*, 1999:54). Distrikondersteuningspanne het ten doel om die kapasiteit van leermilieus te ontwikkel en die diversiteit in leerhindernisse en –ontwikkeling aan te spreek (Lazarus *et al.*, 1999:52). Onderwyserondersteuningspanne behels onderwysers in die skool wat die kerngroep vorm, maar kan ook verskillende primêre opvoeders en leerders op ‘n deurlopende basis insluit. Die span is ‘n permanente struktuur in die skoolmilieu wat ondersteuning bied volgens die verskillende behoeftes van onderwysers, primêre opvoeders en leerders (Hall, Campher, Smit, Oswald en Engelbrecht, 1999: 160; Donald *et al.*, 1997: 26). Spesiale skole funksioneer as spesialissentrums vir die aanpassing van instruksie en ondersteuningstrategieë, asook die assessering van leerstyle, en akademiese vaardigheidsvlakke, die identifisering van sosiale en gedragsbehoefte en die organisering van multidissiplinere spanne om in akademiese en nie-akademiese behoeftes te voorsien (Hall *et al.*, 1999:163; Donald *et al.*, 1997: 238; Onderwys Witskrif 6, 2001: 21, 29).

Al die bogenoemde ondersteuningspanne en inisiatiewe is daarop gerig om leer “te help gebeur”, en *alle* leerders wat hulp nodig het (nie net die geïdentifiseerde leerders met leerhindernisse nie) staan sentraal in hierdie doel (Winebrenner, 1996: 35). **“All children, youth and adults have the potential to learn within all bands of education and they all require support”** (Onderwys Witskrif 6, 2001: 24). In hierdie verband het Hall (*et al.*, 1999: 164) spesifieke dienste geïdentifiseer wat vir alle leerders beskikbaar moet wees. Die dienste is:

- Vroeë identifisering van leerhindernisse, asook leerondersteuningsprogramme.
- Studiemetodes, lewensvaardighede, sosiale vaardighede en gedragsmodifikasieprogramme en enige waardevolle vaardighede en strategieë wat nodig is vir ‘n hoë selfwaarde.
- Assessering van akademiese vordering van risiko-leerders.
- Taalprogramme vir geletterdheid en tweedetaalgebruikers.

- Gebaretaal en tolke.
- Voorbereiding van leerders vir integrasie in die hoofstroom.
- Opvolgwerk na plasing in die hoofstroom.

Spesifieke en deurlopende ondersteuning van die leerder se leer vind egter meerendeels binne die leerder se onmiddellike omgewing plaas. Binne die formele onderrigsituasie is die verantwoordelikheid van die onderwyser ten opsigte van die begeleiding van die primêre opvoeder onteenseglik. Die onderwyser het 'n belangrike rol in die uitbouing van 'n positiewe onderrig- en leeromgewing, asook die implementering van 'n verantwoordende kurrikulum ten einde leer- en ontwikkelingshindernisse te verhinder en aan te spreek en sodoende die gevolglike welstand van die leerder te bevorder (Engelbrecht, 2001: 22).

Formele leerondersteuning kan slegs effektief wees indien dit aansluiting vind by nie-formele leerondersteuning. Formele en nie-formele leerondersteuning is nie twee aparte konsepte nie en moet steeds as wederkerend beskou word. Die twee konsepte staan dus ook in aanvullende verband tot mekaar.

### **2.3.5.2 Nie-formele leerondersteuning in die Grondslagfase**

Soos reeds in Hoofstuk Een vermeld, geskied nie-formele leerondersteuning buite die formele onderwysstelsel. Dit vind georganiseerd plaas en het ten doel om die identifiseerbare leerbehoefte van die leerder te ondersteun (Jarvis, 1990: 244; ongepubliseerde notas, Engelbrecht, 2003). Du Toit (1996: 18) noem dat die klem in leerondersteuning verskuif het van minimale betrokkenheid van primêre opvoeders in die vorige onderwysbedeling, na die huidige maksimale bemoeienis van die primêre opvoeders. Soos reeds gemeld in Hoofstuk Een, behels nie-formele leerondersteuning ondersteuning van leer buite die formele onderrigsituasie, gewoonlik binne die leerder se gesinsistelsel. Die gesinsistelsel kan uiteeraard 'n positiewe of negatiewe uitwerking op 'n leerder se ontwikkeling en leer hê.



Net soos wat formele leerondersteuning met verloop van tyd veranderinge en klemverskuiwings ondergaan het, kan nie-formele leerondersteuning verskil van situasie tot situasie. Met spesifieke verwysing na die konstruktivistiese aard van leer (sien 1.4.2), sal primêre opvoeders se eie verwysingsraamwerke, asook die van die leerder, 'n invloed hê op die wyse waarop die wêreld aan die leerder gemedieer word. Du Toit (1996: 5) se stelling aangaande die gespesialiseerde onderrig, kan ook op hierdie argument van toepassing gemaak word:

Although specific fields in education, such as specialised education, can be expected to share universal characteristics, the particular context in which they have developed may influence them to such an extent that specific characteristics emerge.

Meadows (1993: 315) is van mening dat primêre opvoeders se ondersteuning beïnvloed word deur die familie se sosiale agtergrond, die moeilikheidsgraad van die taak en die leerder se vermoë om te bepaal hoe die ondersteuning plaasvind en werk. Die invloed en eise wat die verskillende kulture stel, asook die verskillende agtergronde waarteen opvoeding en leer plaasvind, het dus 'n vanselfsprekende invloed op die wyse waarop die leerder baatvind by die onderrig-leersituasie. 'n Leerder wat in 'n landelike omgewing groot word en ook pligte binne hierdie konteks moet verrig, sal byvoorbeeld meer verryking nodig hê om baat te vind by formele, tegnologiese situasies en boekwerk, terwyl 'n leerder wat binne 'n tegnologies-gevorderde omgewing groot word meer stimulasie nodig sal hê op praktiese vlak, soos byvoorbeeld handwerk. Die primêre opvoeders se finansiële stand kan verder die beskikbaarheid van ouderdomsgepaste speelmateriaal beïnvloed, asook tyd en geleentheid tot stimulasie. Die kern van ondersteuning deur primêre opvoeders bly egter 'n warm deelname aan sosiale en intellektueel stimulerende interaksie (in aansluiting met die siening van Vygotsky) met 'n volwassene wat wederkerend reageer, simpatiek is en met aanmoediging en lof gestruktureerde en gerigte leerervaringe verskaf (Meadows, 1993: 317).



Die effektiwiteit van nie-formele leerondersteuning kan verhoog word indien dit gerig is om by die eise van formele onderrig en ondersteuning aan te pas, in oorleg met die behoeftes van die leerder. Die onderwyser moet nie net leiding verskaf oor werk wat in die klas gedoen word nie, maar ook riglyne kan gee oor aktiwiteite wat die vereiste vaardighede kan komplementeer. Nie-formele leerondersteuningstrategieë kan in hierdie verband die primêre opvoeder ondersteun om die leerder se aktiwiteite te struktureer sodat dit aansluit by die skoolwerk.

Donald *et al.* (1997: 301) meld dat daar vooraf bepaal moet word of die primêre opvoeder tyd het om nie-formele leerondersteuning te doen voordat bepaalde aktiwiteite voorgestel word, ten einde frustrasie en 'n moontlike vertrouensbreuk tussen die partye te voorkom indien dit nie prakties uitvoerbaar is nie. Ander persone buiten die primêre opvoeder, soos byvoorbeeld 'n grootouer, buurvrou of ouer broer/suster, kan ook betrek word om die primêre opvoeder by te staan indien tyd 'n kwessie is. Tyd moet ook in die klas aan die program afgestaan word om verbande met die klaswerk te lê. Daar moet duidelike riglyne vir die primêre opvoeder gestel word, asook waarom die aktiwiteite sal help (die doel). Tyd vir motivering en terugvoering is ook noodsaaklik en moet 'n evaluering van die effektiwiteit van die spesifieke aktiwiteite insluit. Versigtigheid moet aan die dag gelê word by die insluiting van oorangstige en veeleisende primêre opvoeders, aangesien hulle tot die leerder se spanningsvlak kan bydra en die probleem kan vererger (Donald *et al.*, 1997: 301). Lewis (in Sullivan, 1991: 170) identifiseer bepaalde sleutelemente wat verandering en ontwikkeling in die primêre skool onderlê, en wat ook toepaslik kan wees op nie-formele leerondersteuning, naamlik:

- Leierskap wat wedersydse vertrouens koester en selfvertroue bevorder wat gekoppel is aan die duidelikheid van opvoedkundige doelwitte.
- Gemeenskaplike aanspreeklikheid op horisontale (gelyke) vlak tussen die onderwyser, primêre opvoeder en leerder.
- Aanpasbaarheid sonder om doelwitte uit die oog te verloor.



- Verbeelding om innoverende veranderinge teweeg te bring en nie net passiewe ontvangs van gevestigde en aanvaarde strategieë nie.

Nie-formele leerondersteuning is ideaal vir die vestiging van 'n lewenswyse van lewenslange leer, aangesien dit binne die leerder se gesinsistiem gedoen kan word. Die afwesigheid van tydsbeperkinge is bevorderlik hiervoor, asook die voorbeeld wat deur die primêre opvoeder gestel word. Deurdat dit sistemies benader word, is die effek daarvan wyer en word effektiwiteit verhoog.

### **2.3.5.3 Die verskil tussen formele en nie-formele leerondersteuning**

Die integrasie en aanvullende verband waartoe formele en nie-formele leerondersteuning tot mekaar staan, maak 'n onderskeid tussen die twee konsepte kunsmatig. Die grense tussen die twee konsepte is vaag (Muthukrishna, 2001: 47) en die konsepte oorvleuel op bykans alle vlakke. Belknap, Roberts en Nyewe (1999: 20) tref egter 'n onderskeid deur te stel dat formele ondersteuning binne formele onderwysstrukture plaasvind en byvoorbeeld spesiale skole, skool-, distrik- en onderwyser-ondersteuningspanne insluit. Die liggame is die verantwoordelikheid van die Onderwysdepartement en betrek die onderwyser direk. Primêre opvoeders se betrokkenheid binne hierdie formele ondersteuningstrukture dra by tot oorvleueling en die wegstaking van grense.

Primêre opvoeders is egter dikwels in 'n beter posisie as onderwysers om hul kinders te ondersteun, aangesien hulle nie noodwendig deur toegekende tyd beperk word nie. Hierdie aspek bevorder die ontwikkeling van luister- en taalvaardighede wat deurlopend deur die primêre opvoeder ondersteun word deur modellering en korreksie (Peck, 2000: 173). 'n Verdere onderskeid wat getref kan word is die ervaring en agtergrond van beide die onderwyser en die primêre opvoeder. Die onderwyser het spesialiskennis van onderrig, opvoeding en uitkomst en vervul 'n begeleidende rol in nie-formele leerondersteuning. Hierdie verskille moet nietemin weer eens in

ekosistemiese verband gesien word, naamlik dat die geheel meer is as die som van die dele en beide die primêre opvoeder en onderwyser se rolle as aanvullend beskou moet word.

#### 2.2.5.4 Interaksie tussen formele en nie-formele leerondersteuning

Die interaktiewe en wederkerige invloed van die onderskeie sisteme waarbinne die leerder funksioneer is reeds by verskeie geleenthede aangespreek. Formele en nie-formele leerondersteuning word nie hierby uitgesluit nie. Sibaya (1996: 88) meld: **“The achievement of success in school depends on a triangle of interaction of three elements, namely the teacher, the parent and the child”**.

Ekwilibrium binne die konteks (ekologie) waarin die leerder beweeg is van kardinale belang vir die ondersteuning en fasilitering van die leerder se kognitiewe ontwikkeling. Dit kan dus gestel word dat balans binne die leerder se omgewing kognitiewe ontwikkeling bevorder en dat kontekstuele dissonansie ook tot kognitiewe dissonansie en leerhindernisse, kan lei. Die gesin en die skool is verder hoogs betekenisvolle kontekste vir die leerder in die middelkinderjare (Green, 2001: 81). Gesonde interaksie tussen die onderwyser, primêre opvoeder en die leerder skep sekuriteit sodat die leerder vry kan voel om nuwe moontlikhede te ondersoek en moontlikhede te ontgin. Dit is ook slegs deur effektiewe samewerking tussen hierdie kontekste en (sub-)sisteme dat die leerder se ontwikkeling optimaal ondersteun kan word.

In ‘n land soos Suid-Afrika word effektiewe samewerking tussen die sisteme onder druk geplaas deur ’n duidelike gaping tussen die landelike primêre opvoedingstrukture (familiestrukture) en die skool (wat ‘n Westerse werkswyse volg). Leerders is dikwels onvoorbereid op die formele onderrigsituasie en primêre opvoeders is onseker oor verpligtinge wat nagekom moet word. Kommunikasie en ‘n vennootskap tussen die primêre opvoeders en die skool is daarom des te meer noodsaaklik om die oorskakeling tussen die verskillende opvoedingsituasies so glad as moontlik te



laat verloop. Sullivan (1991: 101) meld tereg: **“Too often, demands are made on parents to support a curriculum and a system of organisation and management that they don’t really understand”**.

**Kommunikasie** vanaf die skoolsisteem na die gesinsisteem help nie net om inligting aangaande die skool se bedrywighede te verskaf nie, maar kan primêre opvoeders ook aanmoedig om die skool te besoek en op gestruktureerde wyse betrokke te raak deur spesifieke behoeftes of geleenthede te identifiseer. In hierdie opsig kan nuusbriewe met ‘n persoonlike en vriendelike styl (Sullivan, 1991: 103; Merchant & Marsh, 1998: 181), asook georganiseerde oueraande en sosiale funksies gulde geleenthede vir verhoudingstigting verskaf. Tydens hierdie geleenthede moet sorg gedra word dat kommunikasie op dieselfde vlak geskied en dat daar nie verval word in vakterminologie nie. Volgens Sullivan (1991: 126) behels gestruktureerde ouerbetrokkenheid die ontwikkeling van ‘n algemene en gemeenskaplike woordeskat tussen die primêre opvoeder en die onderwyser. Dit word bereik deur te luister na primêre opvoeders en hulle te betrek by die beplanning van onderrig (vergelyk ook Simpson, 1996: 118; Merchant & Marsh, 1998: 182). Wanneer die primêre opvoeder betrek word by huiswerkaktiwiteite, en redes verskaf word waarom ‘n aktiwiteit belangrik is, kan die primêre opvoeder ‘n beter begrip vorm van dit waarmee die leerder sukkel en moontlik waarom hy of sy sukkel. Primêre opvoeders besef dikwels hierdeur dat werk nie altyd so maklik of logies is nie. Deur die primêre opvoeder op hoogte te bring van die metodes en inhoud van dit wat in die klas gedoen word, ervaar die leerder sekuriteit aangesien hy of sy weet dat die werk wat by die huis gedoen word aansluit by die klaswerk. Die triargiese samewerking tussen die onderwyser, primêre opvoeder en die leerder word so verhoog en skep ‘n oop verhouding wat bevorderlik is vir die voorkoming en hantering van leerhindernisse.

Binne Suid-Afrikaanse konteks is die kwessie van taalverwerwing ook spesifiek relevant, aangesien baie leerders nie formele onderrig in hul moedertaal ontvang nie en dus blootgestel word aan die ontoereikende



aktualisering van hul leerpotensiaal. Ongeletterde primêre opvoeders kan egter steeds 'n essensiële en bepalende bydrae lewer tot die leerder se affektiewe, normatiewe en sosiale ontwikkeling en ondersteuning (Hall, 1999: 176). Die skool behoort in hierdie gevalle 'n spesiale poging aan te wend om die belangrike rol van hierdie primêre opvoeders te beklemtoon en vir hulle spesifieke leiding te gee. Ongeletterde primêre opvoeders se betrokkenheid hoef nie net tot skolastiese vaardighede beperk te word nie en kan ook ondersteuning op sportgebied en toesighoudende funksies insluit. Betrokkenheid op hierdie vlakke sal beide die primêre opvoeders se selfwaarde verhoog sowel as hulle bystaan om eienaarskap vir leerders se ondersteuning te neem.

**Interaksie** en **samewerking** kan verder verbeter word deur primêre opvoeders te betrek by nie-formele groepwerk (onder leiding van die onderwyser), leesvaardighede (ook met die maak van storiekassette van boeke), inligting oor beroepe en hulp met uitstappies en byeenkomste (vergelyk Merchant & Marsh, 1998: 185). Donald *et al.* (1997: 100; vergelyk Merchant & Marsh, 1998: 184) beveel aan dat primêre opvoeders by die skool betrek word deur hulle in te sluit by lewensvaardighedsprogramme. Hulle kan gebruik word as hulp vir onderwysers met die onderrig van sekere vaardighede, onderwerpe of areas van inligting, asook in die aanspreek van spesiale behoeftes in die klas. Fondsinsamelingsprojekte, sport, kulturele en ander buitemuurse aktiwiteite en die onderhoud van toerusting en fasiliteite is verder gulde geleenthede om ouerbetrokkenheid te verhoog.

Samewerking met die onderwyser en groter betrokkenheid motiveer die primêre opvoeder om 'n groter verantwoordelikeheidsbewustheid ten opsigte van tuisondersteuning te koester. Interaksie tussen die onderskeie (sub)sisteme, maar spesifiek die skool- en gesinsisteme, bly integraal in leerondersteuning. Sonder samewerking sal leerondersteuning verval in gefragmenteerde, reduksionistiese pogings tot onderrig en sal die leerder se totale ontwikkeling verhinder word.



### 2.3.5.5 Leergereedheid

‘n Onderskeid kan gemaak word tussen skoolrypheid en skoolgereedheid (Van der Merwe, 1998: 12), wat ook van toepassing gemaak kan word op leerrypheid en leergereedheid. Van der Merwe (1998: 2) noem dat die klem nie uitsluitlik op skoolgereedheid (en dus leergereedheid) geplaas kan word nie, maar eerder op die mate waarin die skool kindgereed is om elke leerder met unieke onderwysbehoefte te akkommodeer. Hierdie klemverskuiwing val binne die oogmerke van Uitkomsgebaseerde Onderwys, inklusiewe onderwys en leerondersteuning, naamlik dat die sisteem moet aanpas by die behoeftes van die leerder.

Leerrypheid word bereik na aanleiding van bio-psigiese ryping, terwyl leergereedheid verwys na die leerder se gereedheidsvlak om baat te vind by die leergebeure (vergelyk Van der Merwe, 1998: 12; 13). Die doel van leergereedmaking is volgens Rossouw (1991: 53) om die leerder op alle vlakke gereed te maak vir die leergebeure wat volg. Dit bly egter steeds belangrik om leergereedmaking konstruktivisties te benader en dit mag nodig wees om veranderinge binne die konteks aan te bring ten einde die proses van leergereedmaking te ondersteun.

Naude (1995: 219) maak melding van die konsep van skoolgereedmaking, wat ook verleng kan word na leergereedmaking. Gereedheid vir leer vind nie uitsluitlik intuïtief plaas nie, maar die milieu waarin die leerder groot word bepaal tot watter mate hy of sy gereed is vir meer formele onderrig. Naude (1995: 219) bevestig hierdie benadering in terme van leergereedmaking, deur te stel dat die kwaliteit van die opvoedingsmilieu, asook die begeleiding deur primêre opvoeders grootliks die skoolgereedheidsvlak van die leerling bepaal. Howe (1999: 14) verklaar: **“Even with the best teacher in the world, the child whose home experiences have not prepared him well for school will almost inevitably be at a disadvantage, compared with another young person”**. Primêre opvoeders het dus ‘n dringende verantwoordelikheid om die leerder aan deurlopende leerervaringe en ‘n stimulerende omgewing bloot

te stel ten einde hom of haar gereed te maak om optimale voordeel uit die leersituasie te trek.

Leergereedmaking kan ook gesien word as die voorganger van leerondersteuning. Leer word verhinder en gerem indien die leerder nie gereed, en dus ontvanklik, vir die leerproses is nie. Leer en leerondersteuning sal derhalwe onsuksesvol wees indien leergereedmaking nie plaasgevind het nie. Leergereedmaking is verder 'n deurlopende proses en is nie net 'n vereiste wat beperk is tot skooltoetreding of die "begin" van die leerproses nie. Dit is 'n deurlopende konstruktivistiese proses wat plaasvind deur terug te verwys na die leerder se bestaande verwysingsraamwerk en ervaringsbesit om hom of haar in werklikheid voor te berei op die komende leerervaringe. 'n Noodsaaklike komponent van leergereedmaking is dus kennis van die leerder se agtergrond en ontwikkelingsvlak (Rossouw, 1991: 52) en die voortbouing daarop.

## 2.4 SINTESE

Die voorafgaande bespreking maak melding van verskeie konsepte wat die onderrig-leerproses onderlê. Erkenning word gegee aan die interaktiewe verhouding tussen die sisteme waarbinne die leerder beweeg en die faktore wat leer beïnvloed en moontlik kan verhinder (leerhindernisse), word nou in ekosistemiese perspektief gesien. Leerondersteuning geskied binne die konteks waarin die leerder beweeg en steun op die leerder se bevoegdheid (sterk eienskappe) om leerhindernisse te verhoed en aan te spreek. Leergereedheid kan gesien word as die ontmoetingspunt van die kognitiewe benaderings van Piaget, Vygotsky, die inligtingverwerkingsteoretici en die konstruktivisme (wat deurlopend in die perspektiewe teenwoordig is). Deur taal en binne die sosiale konteks (Vygotsky) word die leerder blootgestel aan sekere leerervaringe wat deur 'n volwassene gemedieer word. Die leerder verwerk hierdie inligting aktief (Piaget) en laat dit aansluit by sy of haar bestaande kennis en ervaring (inligtingverwerkingsteoretici) sodat hy of sy aktief (Piaget) gereed kan word om te leer uit 'n gegewe situasie en om daardie kennis toe te pas. Alhoewel die mens



in totaliteit gesien word en ontwikkeling volgens elke individuele persoonlike manier en tydverloop, is daar sekere eienskappe wat leerders in die middelkinderjare kenmerk en gevolglik ook sekere leerondersteuningsimplikasies inhou. Hierdie kenmerke en implikasies moet altyd in verhouding tot die ekosisteem geëien word ten einde die leerder effektief te kan ondersteun. So word 'n gebalanseerde ekosisteem ook bevorder wat gunstig is vir die proses van lewenslange leer wat betref die rolspelers in die gemeenskap.

## **HOOFSTUK 3**

### **NIE-FORMELE LEERONDERSTEUNINGSTRATEGIEË IN DIE GRONDSLAGFASE**

#### **3.1 INLEIDING**

Soos vermeld in Hoofstuk Twee omsluit leerbegeleiding in die Grondslagfase die optimalisering en ondersteuning van die leerder in die middelkinderjare se leer binne beide die gesin- en skoolsisteem. Die kind as leerder is nie in fragmente opgedeel nie en funksioneer geïntegreerd en in totaliteit in die kontekste waarin hy of sy beweeg. Net soos sisteme mekaar wederkerig beïnvloed, beïnvloed die leerder se emosionele, kognitiewe, sosiale en fisiese welstand mekaar noodwendig wedersyds. Die impak wat enige faktor op een dimensie het, kan nie geïsoleer word nie en sal versprei na die ander dimensies.

Hierdie hoofstuk fokus op die rol van die primêre opvoeder in die ondersteuning van die leerder in die Grondslagfase. Nie-formele leerondersteuningstrategieë vir Geletterdheid en Wiskunde wat gerig is op die gesinsisteem sal daarna bespreek word. Die bespreking van nie-formele leerondersteuningstrategieë moet nie as beperkend gesien word nie, maar slegs as voorstelle tot die verryking van die leerder se leerervaringe binne die gesinsisteem.

#### **3.2 DIE ROL VAN PRIMÊRE OPVOEDERS IN DIE ONDERSTEUNING VAN LEERDERS**

##### **3.2.1 Ondersteuning ten opsigte van emosionele (affektiewe) en sosiale ontwikkeling**

**“Die *affektiewe* begeleiding deur die onderwyser (*en primêre opvoeder*) is onlosmaaklik gekoppel aan die verwerkliking van *effektiewe leer* en ‘n *stabiele affek by leerlinge*” (eie kursivering en invoeging) (Du Toit, 1996: 68).**  
‘n Ondersteunende leeromgewing waarin duidelike verwagtinge gestel word en ‘n sin van êrens te “behoort” bevorder word, skep affektiewe sekuriteit by die



leerder. Die erkenning van persoonlike interafhanklikheid, maar steeds in erkenning van persoonlike uniekheid, dra tot hierdie gevoel by (Mastropieri en Scruggs, 2000: 277; Green, 2001: 97). 'n Bewustheid van interafhanklikheid vestig ook 'n klimaat van respek waarin almal se opinies erken en na geluister word (Green, 2001: 97). Die ervaring van persoonlike erkenning en waarde motiveer die leerder dan verder om aktief betrokke te raak by die leergebeure.

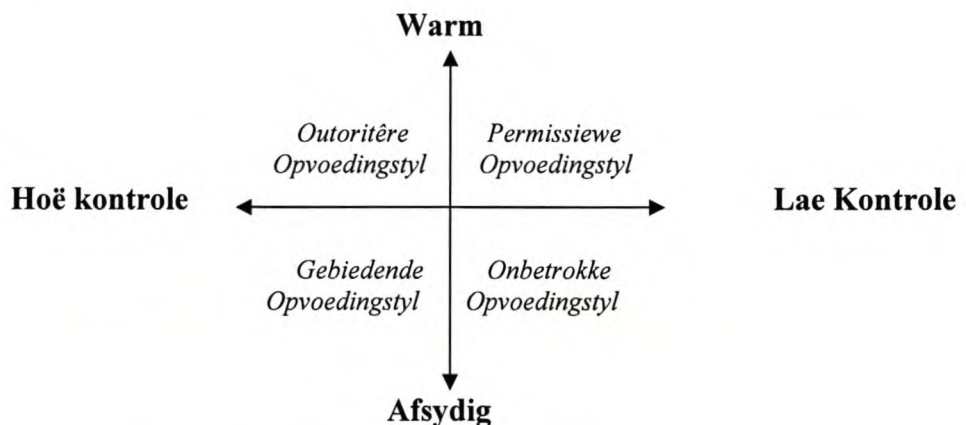
Nie-formele leerondersteuning geskied binne 'n sekere konteks en word beïnvloed deur die primêre opvoeder se persoonlike karaktereienskappe (soos persoonlikheid, kennis en ontwikkelingsgeskiedenis), sisteme (mikro-, makro-, meso- en eksosisteme soos bespreek by 1.4.3) en die leerder se karaktereienskappe (Martin en Colbert, 1997: 8). Martin en Colbert (1997: 13) beklemtoon dat beide primêre opvoeders en leerders verryk (of verarm) word deur hul sosiale netwerke en kulturele waardes. Die primêre opvoeder se opvoedingstyl word ook deur al die bogenoemde faktore beïnvloed (vergeelyk ook Du Toit, 1996: 5).

Die literatuur onderskei hoofsaaklik tussen vier opvoedingstyle, naamlik outoritêr ("authoritative"), permissief, gebiedend ("authoritarian") en onbetrokke (Martin & Colbert, 1997: 39, Gottman en Declaire, 1997: 32). Die eerste twee opvoedingstyle is simpatiek/deelnemend, maar wissel vanaf gekontroleerd/veeleisend tot ongekontroleerd/beskeie. Die onbetrokke en gebiedende opvoedingstyle is afsydig en wissel ook vanaf gekontroleerd/veeleisend tot ongekontroleerd/beskeie (Martin & Colbert, 1997: 39). Die simpatieke en deelnemende eienskappe verwys na hoe aanvaardend, responsief en liefdevol die primêre opvoeder is. Die teenoorgestelde (afsydige) style, naamlik gebiedend en onbetrokke, is verwerpend en vyandiggesind.

Primêre opvoeders wat 'n hoë waarde van die warmte-kontinuum verteenwoordig, glimlag, bemoedig leerders en sien dinge vanuit die leerder se perspektief. Primêre opvoeders met 'n laer waarde kritiseer leerders meer, straf meer, ignoreer leerders en is onsensitief teenoor hulle emosionele behoeftes (Martin & Colbert, 1997: 39). Kontrole en veeleisendheid verwys na die stel van hoë eise en

standaarde terwyl gedrag streng gemonitor word. Die teenoorgestelde hiervan is natuurlik min beperkings en begeleiding (Martin & Colbert, 1997: 340).

‘n Gebiedende opvoedingstyl het hoë kontrole maar is laag in warmte, terwyl permissiewe style laag in kontrole maar hoog in warmte is. Die outoritêre styl is weer hoog in kontrole en warmte (Martin & Colbert, 1997: 39; vergelyk ook Gottman & Declaire, 1997: 32; 50). Martin en Colbert (1997: 40) wys daarop dat die onbetrokke opvoedingstyl die mees onsuksesvolle styl is omrede dit laag in warmte en kontrole is. ‘n Onderskeid tussen die verskillende style vind egter op ‘n kontinuum plaas waarin daar beweeg word tussen verskillende grade van kontrole en warmte. Hierdie beweging word teweeg gebring deur die interaksie en invloed van die verskillende sisteme waarin die ouer en die leerder beweeg. Figuur 3.1 is ‘n grafiese uiteensetting van die kontinuum waarbinne die opvoedingstyle beweeg, soos aangepas uit Martin en Colbert (1997: 40):



Figuur 3.1 Grafiese uiteensetting van opvoedingstyle

Die uitwerking van die gebiedende en onbetrokke opvoedingstyle op die leerder is, volgens Gottman en Declaire (1997: 50, 51), dat die leerder sy of haar gevoelens as verkeerd, ontoepaslik en waardeloos ervaar. Die indruk word so geskep dat daar iets inherent verkeerd met hom of haar is omdat hy of sy sekere gevoelens ervaar. Hierdie leerder ervaar verder probleme met die regulering van sy of haar emosies. Laasgenoemde is ook ‘n nagevolg van die permissiewe opvoedingstyl, terwyl hierdie leerder makliker probleme sal ervaar met



konsentrasie, die maak van vriende en sosialisering met sy of haar portuurgroep (Gottman & Declaire, 1997: 52).

Die outoritêre styl daarenteen, deur Gottman en Declaire (1997: 52) genoem die “emotion coach”, leer die leerder om sy of haar gevoelens te vertrou en te reguleer, asook om probleme op te los. Positiewe uitkomst is bowendien hoë selfwaarde, goeie sosialisering met hul portuurgroep en leergereedheid. Martin en Colbert (1997: 40) beklemtoon die invloed van opvoedingstyle op die leerder se kognitiewe ontwikkeling, aangesien die getal en aard van sosiale interaksies en verbale stimulasie die inligting wat aan die leerder gemedieer word, beïnvloed (Martin & Colbert, 1997: 40).

Soos reeds in Hoofstuk Een by 1.5.1 bespreek, verwys motivering na die leerder se behoefte om betrokke te raak by spesifieke gebeure en die belangrikheid/relevantheid van die taak vir die individu. Dit ondersteun aktiwiteit en is gekoppel aan prestasievlak (Ashman & Conway, 1989: 32; Meadows, 1993: 317). Ekstrinsieke motivering kom van buite die leerder en poog om die leerder te motiveer (deur onder andere belonings) om sekere doelwitte te bereik. Intrinsieke motivering verwys na die interne motivering van die leerder en hierdie leerders skryf leer toe aan faktore wat binne hul beheer is (Scott, 1996: 237). Dit verwys ook na die dinamiese en geïnternaliseerde metakognitiewe, kognitiewe en affektiewe prosesse wat ‘n leerder se taakgerigtheid, moeite en deursettingsvermoë beïnvloed (McCombs in Scott, 1996: 237). Intrinsieke motivering is daarom vir die primêre opvoeder van spesifieke belang, aangesien dit ‘n direkte invloed op die leerder se affek/emosies het. Die ideaal is dat die leerder so gemotiveerd sal raak om te leer vir persoonlike bevrediging dat dit sal lei tot lewenslange leer.

Die vraag is nietemin wat die primêre opvoeder kan doen om intrinsieke motivering aan te moedig. Mastropieri en Scruggs (2000: 282 – 297; vergelyk ook Cook, Tessier en Klein, 2000: 199) merk op dat leerders geleentheid moet kry om geloof in sy of haar eie vermoëns op te bou. Dit kan bereik word deur die leerder te help om doelwitte te stel en om te fokus op positiewe toeskrywing



("positive attribution") – die toeskrywing van sukses aan eie moeite en akademiese strategieë en mislukking aan die gebrek aan toewyding of verkeerde strategieë.

Die leerder se persoonlike belegging in die leersituasie kan verhoog word deur hom of haar te betrek by besluitneming en terugvoer (sien ook Green, 2001: 98). Leer moet betekenisvol, prettig, genotvol en interessant gemaak word, terwyl moeite beloon word. Speletjies kan in hierdie verband ook suksesvol gebruik word, aangesien dit van nature 'n genotvolle aard het en persoonlike groei fasiliteer (Grobler, 1995: 32). Speletjies is spesifiek belangrik vir die leerder in die middelkinderjare, omrede hulle meer geneig is om deur spel te leer (vergelyk BYLAE B). Spel het verder onbeperkte en ongestruktureerde kwaliteite wat die leerder intens en in totaliteit betrek, maar steeds geen druk op hulle plaas nie. Dit is verder 'n vrywillige aktiwiteit wat intrinsiek gemotiveerd en prettig is en nie van ekstrasieke motivering afhanklik is nie (Grobler, 1995: 4, 5).

Intrinsieke motivering word egter ook beïnvloed deur dit wat in die gesin (mikrosisteem) gebeur. Martin en Colbert (1997: 13) bevestig hierdie stelling deur op te merk dat die mikrosisteem in werklikheid die grootste invloed op die leerder se totale ontwikkeling het. Dwivedi (1997: 85) onderskei tussen verskeie sleutelfaktore in die interaksie binne die gesin wat die leerder se ontwikkeling direk sal beïnvloed. In die eerste instansie word die gesinsatmosfeer en kommunikasie geïdentifiseer. Daarby word ingesluit die duidelikheid van boodskappe (verbaal en nie-verbaal), hoe dit gegee en ontvang word en hoeveel daar na mekaar geluister word. Om na die leerder te luister is volgens Gottman en Declaire (1997: 34) een van die primêre opvoeder se belangrikste verantwoordelikhede, aangesien daar 'n positiewe verband bestaan tussen die primêre opvoeder se meelewing/simpatie en die leerder se emosionele intelligensie. Daarna word grense geïdentifiseer wat individuele outonomieit betrek en dui op die graad van emosionele betrokkenheid van die familieledede (Dwivedi, 1997: 85). Die kwaliteit en patroon van die verskillende verhoudinge word alliansies genoem, terwyl die gesin se stabiliteit, kontinuïteit en aanpasbaarheid, wat hulle vermoë om gepaste reaksies te toon onder verskillende



omstandighede, insluit. Laastens word die gesin se vermoë om effektief probleme te hanteer onderskei, naamlik gesinsbevoegdheid. Gottman en Declaire (1997: 17) sluit hierby aan deur te verduidelik dat die emosionele interaksie tussen familielede die grondslag lê vir die vestiging van waardes en die opvoeding van morele volwassenes. Dit word gedoen deur goeie gedrag te *verwag* – “**living right is all part of belonging to the clan**” (Gottman & Declaire, 1997: 17). Die outeurs voer verder aan dat emosionele ondersteuning nie daaroor gaan om strategieë te kry om die leerder se gedrag te beheer nie, maar wel oor die handhawing van ‘n noue persoonlike verhouding waarin emosionele interaksie met die leerder die heel belangrikste is.

‘n Primêre opvoeder wat fokus op die leerder se emosionele ondersteuning aanvaar die leerder se emosies onvoorwaardelik, maar plaas wel beperkings op onaanvaarbare gedrag. Die leerder leer so om gevoelens te reguleer en toepaslike uitlaatkleppe te kry om probleme op te los. Hierdie opvoeders is ook bewus van hul eie gevoelens en moedig eerlikheid omtrent emosies aan. Reaksie op gevoelens vind plaas wanneer die leerder se gevoelens van ‘n laer intensiteit is. Daar word ook nie gewag op ‘n uitbarsting nie (Gottman & Declaire, 1997: 63, 67).

Gottman en Declaire (1997: 70) onderskei verder vyf sleutelstappe in emosionele begeleiding. In die eerste plek is daar **empatie** - ‘n bewustheid van die leerder se emosies. In die tweede instansie word emosie gesien as ‘n **geleentheid vir intimiteit en onderrig**, aangesien die leerder die primêre opvoeder die meeste benodig as hy of sy hartseer/kwaad/bang is. Derdens moet die primêre opvoeder empaties na die leerder se gevoel **luister** en die leerder se gevoel te bevestig. Dit word bereik deurdat die primêre opvoeder hom of haarself in die leerder se situasie plaas en woorde gebruik om dit wat hulle hoor terug te reflekteer op ‘n kalmerende en nie-kritiese wyse. Deur eenvoudige observasies te gebruik word dikwels meer bereik as deur vrae en antwoorde, veral as die primêre opvoeder reeds die antwoord op die vraag ken. Vierdens moet die leerder gehelp word om die **emosie verbaal te etiketteer**. Gepaste woorde moet verskaf word om die onsekere en ongemaklike gevoelens te definieer as iets met grense wat beperk kan



word. Hierdie gevoelens is deel van die alledaagse lewe en verskillende emosies kan selfs gelyktydig ervaar word. Sorg moet nietemin gedra word om nie die leerder voor te sê hoe hy of sy behoort te voel nie. Laastens moet **grense** vir aanvaarbare en onaanvaarbare gedrag gestel word. Probleme kan opgelos word deur doelwitte te stel en aan moontlike oplossings te dink wat ook aan die gesinswaardes voldoen (Gottman & Declaire, 1997: 92). 'n Praktiese aanbeveling is om op dieselfde hoogte as die leerder te sit, diep asem te haal en te fokus op verbale en nie-verbale taal (lyftaal).

Die hantering van emosies, selfregulering en kalmering is terselfdertyd ook belangrik vir leergereedheid. Indien die leerder homself of haarself kan kalmeer, sal dit makliker wees om sy of haar aandag weer te fokus nadat dit afgelei is (Gottman & Declaire, 1997: 33). In 'n groepsituasie waar afleidings aan die orde van die dag is, sal hierdie leerders dus makliker kan fokus op die spesifieke vereistes van die leertaak.

**Sosiale vaardighede** is essensieel vir die emosionele welstand van die leerder, omrede dit aanvaarding deur die portuurgroep bevorder (Cook *et al.*, 2000: 199). In dieselfde trant kan ook gesê word dat 'n leerder wat emosionele sekuriteit ervaar, meer geredelik sal sosialiseer. Gesonde sosialisering vloei net soos emosionele ondersteuning uit die betoning van wedersydse respek en die erkenning van 'n individu se unieke ervarings en agtergrond. Die primêre opvoeder behoort kommunikasie oor verskille aan te moedig en die leerder ook te help om die regte woordeskat te gebruik om gevoelens uit te druk (Green, 2001: 98; vergelyk ook Cook *et al.*, 2000: 199). Die leerder behoort gemotiveer te word om juis daardie aspekte teenoor iemand anders te toon wat hom- of haarself gemaklik laat voel het. Die primêre opvoeder kan so 'n gesprek fasiliteer deur te verwys na sy of haar eie ondervindinge. Green (2001: 97) wys daarop dat rolspel en die gebruik van stories suksesvol aangewend kan word vir die onderrig van sosiale vaardighede en aanvaarbare gedrag. Die leerder sal hierin ondersteun word deur 'n vriendekring te vestig en om hom of haar sosiaal te handhaaf. In die lig van koöperatiewe leer, wat die basis vorm in Uitkomsgebaseerde Onderwys, is



dit gevolglik ook vir die leerder se leerervaring van uiterste belang om gesonde sosiale vaardighede aan te leer.

Speletjies kan suksesvol gebruik word vir die ondersteuning van sosiale vaardighede, aangesien speletjies sosiaal van aard is en sosiale waardes 'n rol speel. Deur speletjies leer die leerder om hom of haarself van ander te differensieer en sosiale reëls en kommunikasievaardighede word versterk (vergelyk Grobler, 1995: 17, 21, 40).

Dwivedi (1997: 101) wys daarop dat strukture van primêre opvoeding (ouerskap) verander het. Daar is meer primêre enkelopvoeders en hoë werkseise en veranderende verblyf en gesinstrukture dra daartoe by dat hierdie opvoeders meer geïsoleerd en minder ondersteun word. Primêre ouers het daarom self ook 'n behoefte aan ondersteuning – 'n gulde geleentheid vir onderwysers om in vennootskap met die primêre opvoeder te tree ten einde leiding oor nie-formele leerondersteuning te kan verskaf. In hierdie opsig moet ondersteuning van so 'n aard wees dat dit by die primêre opvoeder se daaglikse roetine kan inpas. Dit moet ook gerig wees om die primêre opvoeder se selfvertroue te bevorder, spanning en isolasie te verminder, sosiale netwerke te verbeter en primêre opvoeders se genieting van hul kinders te bevorder en verdiep. Dit kan gedoen word deur primêre opvoeders se kennis, begrip en vaardighede te vermeerder (Dwivedi, 1997: 108) en noue skakeling met die skool te motiveer.

### **3.2.2 Ondersteuning ten opsigte van fisiese ontwikkeling**

Die ondersteuning van die leerder se fisiese ontwikkeling gaan verder as net ingryping op mikrovlak. Dit is dikwels juis faktore op makrovlak wat gesonde fisiese ontwikkeling benadeel. Besoedeling, sosio-ekonomiese faktore, armoede, wanvoeding en die verskaffing van mediese dienste het 'n direkte en direkte invloed hierop (vergelyk 2.3.4). Veranderinge om hierdie faktore aan te spreek, moet gevolglik in die geheelsisteem plaasvind.



Green (2001: 93) meld dat die leerondersteuner sensitief moet wees vir die invloed wat bogenoemde faktore op 'n leerder se leer het. Wanneer die leerder moeg is, moet sorg gedra word met die beplanning van die leerder se werk en moeilike werk moet nie te laat gedoen word nie. Die leerder in die middelkinderjare is fisies baie aktief en hou van spel (Duff, 1993: 9; vergelyk BYLAE B). Ondersteuning kan maklik hierdie eienskappe insluit en sorg moet gedra word dat die tydsduur van aktiwiteite nie te lank is nie. Gedurende die tydperk ontwikkel fynmotoriek vinnig en daar moet genoeg geleentheid gegun word om hierdie vaardigheid te oefen (Berk, 1994: 495). Ou koeverte, tydskrifte, klein houers en objekte, klei, klippies, wasgoedpennetjies, ensovoorts is alles koste-effektiewe items wat gebruik kan word om die leerder hierin te ondersteun (vergeelyk Green, 2001: 93). Grobler (1995: 25) onderskei vaardigheidspeletjies soos onder andere aflosresies, balspeletjies, veerpyltjies en “pick-up-sticks”, wat die leerder se fisiese ontwikkeling sal ondersteun.

### **3.2.3 Ondersteuning ten opsigte van kognitiewe ontwikkeling**

Meadows (1993: 304) wys op die verband tussen prestasie en gesinsagtergrond. Die verband word teruggevoer na die vroeë invloed van taalverwerwing op die kognitiewe ontwikkeling van die leerder en stel voor dat kindgerigte taal nie net taalverwerwing ondersteun nie maar ook kognitiewe ontwikkeling. Hierdie kindgerigte taal behels sekere sintaktiese, semantiese en pragmatiese aanpassings, wat aangevul kan word deur aanpassings wat ook kritiese denke kan bevorder (Meadows, 1993: 309; Spady, 1999: 98; Barell, 1995: 245).

Taalverwerwing vind nie afsonderlik plaas in die verskillende stadiums van praat, lees en skryf nie, maar hierdie aspekte ontwikkel gelyktydig en in wederkerige verband. Alhoewel die verwerwing van taal nie simplisties beskou kan word nie, kan dit basies afgebaken word tot drie hoofprosesse wat die verwerwing daarvan beïnvloed. Hierdie prosesse behels leer volgens resitasies (“rote learning”), patroonabstraksies en leer. Eersgenoemde omvat overte en koverte herhalings en eenvoudige voorstellings en patroonabstraksies, die persepsie van ritmiese en melodieuse patrone, semantiese en kognitiewe patrone, asook sintaktiese strukture



(Meadows, 1993: 309). Beperkings in die primêre opvoeders se taal en hulle fasilitering van taalverwerking is dikwels ook sigbaar in die leerder se taalverwerking en taalgebruik (vergelyk Merchant & Marsh, 1998: 186).

Aangesien kognitiewe ontwikkeling hoofsaaklik deur die medium van taal geskied, hetsy verbaal of nie-verbaal, het taalverwerking en die mate waarin die leerder taal beheer 'n invloed op sy of haar kognitiewe ontwikkeling en weergawe van kognitiewe vaardighede. Hierdie siening is, in ooreenstemming met die opinie van Vygotsky, dat taal en die inherente betekenis wat aan woorde gekoppel word, kommunikasie onderlê. Betekenisgewing, kennisverwerking en vaardigheidsontwikkeling geskied deur taal (Green, 2001: 83). Kognitiewe ontwikkeling vind dus plaas deur middel van sosiale interaksie, terwyl taal 'n mediërende rol speel.

Primêre opvoeders se fasilitering van leer is van nature interaktief en die primêre opvoeder betrek die leerder op 'n deurlopende basis by betekenisgewende prosesse (vergelyk Vygotsky 2.2.5.1). Leer is ook in essensie 'n interaktiewe proses, omrede leer en taalverwerking deur gemeenskaplike onderhandeling van betekenis plaasvind (Sullivan, 1991: 128). Oordrag op verskeie vaardigheidsvlakke word so verhoog deurdat hierdie insidentele leer binne konteks geskied en direk in 'n realistiese perspektief geplaas kan word, soos voorgestaan deur die konstruktiviste. 'n Paar praktiese wenke wat kognitiewe ontwikkeling sal ondersteun, is soos volg (Meadows, 1993: 309; Spady, 1999: 98; Barel, 1995: 245):

- Die gereelde gebruik van die leerder se naam.
- 'n Hoë stemtoon en oordrewe intonasie.
- Baie gebare en aanrakings.
- Beperking van die semantiese inhoud tot die “hier” en “nou”.
- Deurlopende kommentaar op die leerder se aktiwiteite.
- Gepaste en spesifieke keuse van woordeskat, byvoorbeeld die gebruik van die woord “hond” in plaas van die naam van die ras (soos “Bokser”).

- Sintaktiese beperkings soos die gebruik van kort en eenvoudige sinne sonder herhalings en bysinne.
- Baie vrae (ook “hoekom”-vrae en vrae met oop eindes), aanwysings, leidrade en modellering van diskoers.
- Tyd vir refleksie en die aanmoediging van objektiwiteit, asook beweging verby dit wat voor die hand liggend is.
- Hulp met die onderskeid tussen beskrywing, argumentering en verduideliking.
- Stadiger produsering as wanneer daar byvoorbeeld met ‘n volwassene gepraat word.

Soos reeds verskeie kere genoem, is dit vir die leerder belangrik om aktief betrokke te wees by sy of haar eie ontwikkelingsprosesse. Sy of haar belangstellings moet gevolglik oorweeg word wanneer ondersteuningsaktiwiteite beplan word, asook voorkeur van studiemetodes (Green, 2001: 94). Die leerder se eie verwysingsraamwerk moet in ag geneem word in die ondersteuning van kognitiewe ontwikkeling en nuwe leerervarings moet realisties wees en hieraan gekoppel word. Ondersteuners kan leerders se denke stimuleer deur teenstellende stellings te maak wat beide gemotiveer word, onvolledige inligting te verskaf waarop die leerder moet reageer en leerders te laat demonstreer wat hulle reeds weet (Green, 2001: 95). Die leerder kan bewus gemaak word van sy of haar eie metakognitiewe vaardighede deur te gesels oor dit wat in sy of haar (of ‘n ander persoon) kop gebeur as hy of sy dink. Bewyse van denke kan beloon word, selfs al is die resultaat verkeerd (Green, 2001: 97).

Cook, Tessier en Klein (2000: 353) noem verder dat vryheid van ‘n vrees vir mislukking, geleentheid om oorsaak en gevolg te beleef, aanmoediging en versterking veral belangrik is in onder andere probleemoplossing, en dus ook metakognisie. Hulpmiddels wat ‘n persoon help om sy of haar gedagtes te organiseer, soos byvoorbeeld kalenders, dagboeke, breinkaarte, lysste, ensovoorts moet hierby ingesluit word (Green, 2001: 97). Strategiese speletjies waarvan die uitslag berus op kognitiewe vaardighede, soos byvoorbeeld getal- en woordspeletjies en skaak kan effektief deur die primêre opvoeder gebruik word



(Grobler, 1995: 26). Speletjies waar geluk 'n rol speel soos bingo, roulette en slangetjies-en-leertjies kan ook benut word, alhoewel Grobler (1995: 26) noem dat leerders vinniger belangstelling in hierdie speletjies verloor as gevolg van die afwesigheid van strategiese vaardighede.

### 3.2.4 Samevatting

Die noodsaaklikheid van die voorsiening van optimale stimulasie en wederkerige terugvoer tussen die primêre opvoeder en die leerder kan nie genoeg beklemtoon word nie. Daarsonder word leergereedheid as sodanig beïnvloed, en word die sukses van leerondersteuning benadeel. **“Volle voorsiening vir groei en ontwikkeling vereis behoorlike aandag aan fisiese, perseptueel-motoriese, affektiewe, verstandelike, geestelike, morele en kognitiewe gebiede”** (Wes-Kaap Onderwysdepartement, Omsendskrywe, 115/2000).

## 3.3 NIE-FORMELE LEERONDERSTEUNINGSTRATEGIEË

### 3.3.1 Inleiding

Deur die omskrywing van leerondersteuningstrategieë word nie gepoog om 'n volledige lys van aktiwiteite wat sukses waarborg vir primêre opvoeders te verskaf nie. Die doelwit is eerder om moontlike aktiwiteite vir die verryking van leerervaringe voor te stel. Die primêre opvoeder en die leerder bly nie net die uiteindelijke besluitnemers nie, maar kan ook aktiwiteite verander en byvoeg om by hul unieke situasie te pas (vergelyk Oglan en Elcombe, 2001: XV).

Leerondersteuningstrategieë moet altyd binne die konteks van die leerder gesien word en moet aansluit by die leerder se ervaringsraamwerk. Die strategieë staan steeds in diens van die doel van leerondersteuning, naamlik om leer makliker te probeer maak om te gebeur. Ten einde leer makliker te maak om te gebeur, is dit nodig dat die primêre opvoeders kennis neem van die eienskappe van effektiewe nie-formele leerondersteuning, soos opgesom deur Meadows (1993: 314):

- Die formaat van interaksie moet voorspelbaar wees.
- Die leerder se rol word aangevul deur aksies wat kritieke kenmerke en inligting beklemtoon.
- Eksterne stimuli wat die leerder se aandag kan aflei, moet beperk word.
- Die leerder se aktiwiteite word so gekanaliseer dat daar vryheid is om sukses te behaal en nie te veel geleentheid vir mislukking is nie.
- Foute word omskep in geleenthede om te leer.
- Prosedures word verduidelik en daar word kommentaar op gelewer.
- Moeite word erken en geloof.
- Verantwoordelikheid vir die taak word geleidelik aan die leerder oorgegee nadat hy of sy die vermoë tot sukses gedemonstreer het.

Wanneer daar met nie-formele leerondersteuning begin word, sal dit vir die primêre opvoeder raadsaam wees om 'n gemaklike styl te handhaaf en met werk te begin waarin die leerder goed is ten einde selfvertroue op te bou (Campbell, 1998: 106). Die primêre opvoeder se woorde, aksies en reaksie sal nie net die toon aangee vir die leerondersteuning nie, maar die leerder motiveer om betrokke te raak by stimulerende leerervaringe (Barell, 1995: 71). Die leerproses en aktiwiteite moet vir die leerder betekenisvol wees en hy of sy moet op hoogte gehou word van vordering wat gemaak is. Die primêre opvoeder moet die leerder help om probleme te herken en dit te verbaliseer sodat die leerder ondersteun kan word om vaardig te raak in selfinstruksie (Campbell, 1998: 106).

Barell (1995:72) maak melding van verdere strategieë wat in die klaskamer gebruik word om denke te bevorder. Hierdie aspekte kan ook van toepassing op nie-formele leerondersteuning gemaak word en behels, onder andere, modellering van eie denkprosesse, die stel van hoë standaarde, motivering van die leerder om eie doelwitte te stel, luister na die leerder, die stel van uitdagings en om te wag vir reaksie (stilte). Winebrenner (1996: 208) voeg by dat dit vir die primêre opvoeder belangrik is om aan die leerder te verduidelik waarom nie-formele leerondersteuning belangrik is en te wys dat hy of sy dit ernstig opneem. Die tydsindeling moet aan die leerder verduidelik word en dit kan deur middel van 'n groot wyserhorlosie met gekleurde aanwysings vir die jonger leerder aangedui



word. 'n Spesifieke plek waar leerondersteuning gedoen word, met genoeg lig en lug, kan ekstra struktuur verskaf. Leerondersteuning vind egter nie net op een plek en gestruktureerd plaas nie, maar kan net so effektief in die tuin, motor of winkel gedoen word. Hierdie afwisseling maak dit nie net vir die leerder interessant nie, maar maak dit makliker om leerondersteuning in daaglikse aktiwiteite te inkorporeer. 'n Leersituasie waarin die leerder sekuriteit ervaar en aan stimulerende leerervaringe blootgestel word, word so geskep en leer word ondersteun. Die klem word weer eens so op 'n **holistiese** benadering tot leerondersteuning geplaas, naamlik dat die leerder in totaliteit ondersteun moet word op kognitiewe, affektiewe, fisiese en sosiale vlak. **“Dit is belangrik om te onthou dat leer vir die jong kind holisties moet geskied en dat dit ten beste plaasvind in 'n gelukkige en stimulusryke omgewing”** (Wes-Kaap Onderwysdepartement, Omsendskrywe 115/2000).

Op dieselfde wyse as wat die leerder holisties benader moet word, moet die onderskeie leerareas ook **geïntegreerd** benader word. Aktiwiteite vir een leerarea kan maklik van toepassing gemaak word op ander leerareas. Hierdie integrasie van leerareas is belangrik vir die verwysing na die werklike wêreld/geheelsisteem – in die werklike lewe geskied leer ook geïntegreerd en word een faset selde geïsoleerd aangeleer. Wiskunde en Geletterdheid is deur die Wes-Kaap Onderwysdepartement (Omsendskrywe 115/2000) as die twee fokusareas geïdentifiseer. Die nie-formele leerondersteuningstrategieë in hierdie navorsingsprojek is daarom gerig op hierdie twee fokusareas, maar sluit ook mondelinge en luistervaardighede in.

### 3.3.2 Nie-formele leerondersteuningstrategieë vir Geletterdheid

**“Alle leerareas is afhanklik van en bied 'n konteks vir lees, skryf en die ontwikkeling van kommunikasievaardighede”** en dus Geletterdheid (Wes-Kaap Onderwysdepartement, Omsendskrywe 115/2000). Lees, interpretasie, skryf en kommunikasie lê die fondament van Geletterdheid en moet daarom holisties ondersteun word.

### 3.3.2.1 Lees

Lees onderlê die meerderheid van kognitiewe aktiwiteite. Leerders met kennis van boeke en stories is oor die algemeen beter voorbereid op die leesproses as leerders met beperkte blootstelling (Macdonald & Burroughs, 1991: 43). Oglan en Elcombe (2001: 11) gaan so ver as om te stel dat die belangrikste faktor wat geletterdheid beïnvloed, die mate is waarin die primêre opvoeder vir die leerder stories geles het. Dit is onder andere omdat die leerder van vroeg af die vloei en ritme van taal deur die voorlesing van stories aanleer (vergelyk Westwood, 1993: 89). Hierdie positiewe verband tussen voorlesing en leesvordering/geletterdheid word deur Nicholson (1999: 3) bevestig. Voorlesing behoort ook nie tot jonger leerders beperk te word nie. Leerders geniet die kontak en blootstelling en hul selfvertroue in hul eie lees word so ondersteun.

Voordat lees formeel onderrig word, leer leerders om hulle omgewing te “lees”, soos byvoorbeeld in die kruidenierswarewinkel, by die dokter en tandarts, ensovoorts (Oglan & Elcombe, 2001: 4). Dit staan bekend as **ontluikende lees** (“emergent reading”). Lees begin ontluik wanneer die leerder bewus word dat lees ‘n doel het (naamlik om te kommunikeer) en wanneer hy of sy gedrag toon wat “lees” verteenwoordig (Cook *et al.*, 2000: 378; Winer, 1996: 390; Norris & Hoffman, 1993: 227). Die leerder begin vroeg reeds bewus raak van die boodskap van prente en simbole en interpreteer dit as lees. Namate die leerder bewus raak dat lesers meer aandag skenk aan die teks as aan die prente, ontwikkel ‘n nuuskierigheid oor letters en woorde. Hierdie metabewustheid reflekteer ‘n bewuste ondersoek na geskrewe taal en ooreenstemmende betekenis. Metabewustheid gee weer aanleiding tot ‘n metalinguistiese bewustheid wat sigbaar is in die leerder se toenemende gewaarwording van ooreenstemming tussen letters en klanke en later betekenisvolle woorde (Norris & Hoffman, 1993: 227).



Voor die leerder (vloeiend) begin lees, begin die leerder reeds leessoortige gedrag toon (Norris & Hoffman, 1993: 227). Dit behels dat die leerder 'n storie genereer van prente of vorige storievertellings en dit dan "lees". Op die volgende vlak is daar 'n ooreenstemming tussen die "storiegebeure" en die teks, waarna die leser van links na regs en van bo na onder begin "lees", terwyl intonasie aangepas word. Gedurende hierdie fase selfkorrigeer die leerder sy of haar eie "lees" ten einde die storie weer te gee. Hierna word verskeie aspekte van die teks ondersoek wat 'n aanduiding is van die leerder se nuuskierigheid om letters te identifiseer en skryf, asook 'n poging om 'n betekenisvolle boodskap/storie te maak. Die leser begin vervolgens aan die gedrukte woorde te raak wanneer hy of sy lees en demonstreer toenemende ooreenstemming tussen gesproke en geskrewe woorde (Norris & Hoffman, 1993: 227).

'n Omgewing met baie prente, simbole, ryk aan woorde en eksperimentering (Wes-Kaap Onderwysdepartement, Omsendskrywe, 115/2000) is bepalend vir ontluikende lees (vergelyk ook Oglan & Elcombe, 2001: 11). Winer (1996: 390) stel voor dat primêre opvoeders ontluikende lees kan ondersteun deur stories te vertel wat kennis van die storiestructuur komplementeer en die dramatisering van stories wat storiestructuur, -raamwerke en begrip van storie-inhoud verryk en bevestig. Norris en Hoffman (1993: 230) beveel aan dat tekste vir die ontluikende leser ooreenstemmende inligting in die prente en woorde vervat. Dit moet ook 'n eenvoudige diskoersstruktuur en semanties beskrywende woorde insluit. Interpretasies en afleidings behoort tot die minimum beperk te word en die teks moet eerder voorspelbaar wees en kort en eenvoudige sinne gebruik. In alle aktiwiteite moet die leerder se kulturele en sosiale konteks in ag geneem word. Die Departement van Nasionale Onderwys (2002: 13) stel die volgende mondelinge, geskrewe/visuele en multimedia tekste voor, soos uiteengesit in Tabel 3.1:

Tabel 3.1 Mondelinge, geskrewe/visuele en multimediatekste

MONDELINGE	GESKREWE/VISUEEL	MULTIMEDIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stories (ook gedramatiseer en kore waaraan leerders kan deel-neem</li> <li>• Eenvoudige instruksies</li> <li>• Oorvertelling</li> <li>• Eenvoudige beskrywings</li> <li>• Aksierympies</li> <li>• Liedjies</li> <li>• Speletjies</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prentstories en boeke met eenvoudige opskrifte</li> <li>• Prentlegkaarte</li> <li>• Bekende advertensies en plakkate</li> <li>• Foto's</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Televisie</li> <li>• Kinderflieks</li> </ul>

Primêre opvoeders is nie altyd seker hoe om leeshuiswerk of leesondersteuning te hanteer nie (Oglan & Elcombe, 2001: 11; Sullivan 1991: 110). Daar is vrae oor of die primêre opvoeder slegs na die leerder moet luister of moet voortgaan na nuwe inhoud, watter soorte leidrade die primêre opvoeder moet gebruik, hoe begrip geleer word, asook watter soorte foute gekorrigeer moet word en hoe dit gedoen moet word. Ten einde hierdie vrae aan te spreek en die leerder se lees beter te ondersteun, is dit van waarde dat die primêre opvoeder kennis dra van vaardighede wat die leerder sal ondersteun wanneer lees formeel onderrig begin word. In hierdie verband stel Macdonald en Burroughs (1991: 44) voor dat die leerder die vorm van letters kan herken, die klank wat met 'n letter geassosieer word kan uitspreek, klanke in woorde kan saamvoeg, asook woorde om sinne te vorm, en betekenis aan die sinne te kan koppel.



Macdonald en Burroughs (1991: 45) voer verder aan dat die leerders in die beginfasies van lees eerder konsentreer op *hoe* om te lees. Boeke steun daarom op kennis waaroor die leerder reeds beskik en nuwe inligting word infaseer wanneer verbande met die leerder se bestaande raamwerk gelê is, wat in wese 'n konstruktivistiese aktiwiteit is. In aansluiting met die ontwikkeling van ontluikende lees (vergelyk Norris & Hoffman, 1993: 227), het Macdonald en Burroughs (1991: 46) drie fases geïdentifiseer in die proses waardeur die leerder leer om te lees, asook leesontwikkeling. In **fase een** dink die leerder aan lees as 'n nuwe sisteem van kommunikasie. Hy of sy herken arbitrêre vorms (letters), maak assosiasies tussen vorms en klanke en identifiseer leesfoute. Gedurende **fase twee** is konsolidasie belangrik. Die leerder gebruik leesvaardighede om dit wat hy of sy reeds weet te bevestig, maar lees nie vir nuwe inligting nie. Daarna raak die leerder meer vaardig met dekodering en die voorspelling van die storie. Hierdie fase verskaf oefening en die leerder lees vinniger en meer vloeiend. **Fase drie** behels die vestiging van 'n nuwe gebruik van lees, naamlik "lees-om-te-leer". Lees word 'n middel om nuwe inligting te verkry en boeke stel nuwe kennis bekend wat buite die leerder se ervaringswêreld val. Nuwe woorde, konsepte en grammatikale strukture word verwerk en nuwe denkvaardighede sluit aan by die proses van "lees-om-te-leer". Die eerste twee fases is nodig vir die ontwikkeling van fase drie. Ten einde hierdie fase te beheer moet die leerder meer konsepte en woorde ken, meer agtergrondkennis hê en meer volwasse kan redeneer.

In pas met die pragmatiese aard van ondersteuning kan daar ook tussen verskillende benaderings tot leesontwikkeling en –ondersteuning onderskei word. Thompson en Nicholson (1999: vii) beklemtoon egter dat daar gewaak moet word teen die polarisering van spesifieke benaderings en dat leerders noodwendig sal sukkel indien daar uitsluitlik op een enkele benadering gefokus sou word. Volgens hierdie outeurs (1999: viii) is die verskille tussen die benaderings duideliker in die teorie as in die klaskamer. In die klaskamer word daar nie uiterstes op die instruksionele

kontinuum gevind nie, maar eerder 'n vermenging van benaderings (vergelyk ook Lomofsky, 1999: 83). 'n Fokus op slegs een benadering is reduksionisties en erken nie die unieke aard en agtergrond van 'n leerder nie. Ten einde uiterstes te vermy, bied kennis van kurrikulêre benaderings, die opvoeder se eie onderrig en die leerder se denke en leer 'n oplossing (Thompson & Nicholson, 1999: vii). Vir die doel van hierdie studie word daar hoofsaaklik gekyk na die heeltaal- en fonologiese (ook na verwys as die “klankbenadering”) perspektiewe.

Binne die **heeltaal**-benadering van lees/geletterdheid word taal as 'n geheel gesien wat ononderbreekbaar is en nie tot verskillende komponente (soos byvoorbeeld letterherkenning en reëls) gereduseer kan word nie (Boran & Comber, 2001: 27; Tunmer & Chapman, 1999: 87; Lomofsky *et al.*, 1999: 82). Die leerder, asook die leerder se spesifieke sosiale en kulturele konteks, en die konstruksie van die betekenis van die teks staan sentraal.

Lees (en geletterdheid) word benader as 'n “geheel-tot-dele”-proses waartydens die leerder spesifieke dele van die geheel ontdek, asook hoe dit funksioneer binne die geheel. Die leerder gebruik die verskillende komponente binne die groter geheel soos dit voorkom in mondelinge en geskrewe taal (“natural language learning”), wat weer resulteer in 'n aanpasbare taalsisteem (Norris & Hoffman, 1993: 2; 12; Lomofsky *et al.*, 1999: 82). Lees word dus ook gesien as die internalisasie van die patrone van geskrewe taal op dieselfde wyse as wat mondelinge taal aangeleer word. Gedurende die proses is die leerder/leser aktief besig om nuwe inligting aan bestaande konsepte te koppel. Hierdie proses van assimilasië, akkommodasië (Piaget) en internalisasië (Vygotsky) neem egter tyd en vereis herhaalde blootstelling aan soortgelyke inligting, veral as 'n leerder nie 'n aanpasbare taalsisteem het nie (Norris & Hoffman, 1993: 25; 178).



‘n Heeltaal-benadering impliseer nie ‘n lukrake aanvaarding van en positiewe terugvoer op dit wat die leser doen nie, maar behels ook deurlopende modellering en fasilitering deur die primêre opvoeder (Church, 2001: 51). **“Our unintentional demonstrations are often much more influential than the ones we plan”** (Church, 2001: 53). Die primêre opvoeder moet verseker dat lees (en leer) verstaanbaar en uitdagend is deur die manipulering van diskoers, situasionele en semantiese kontekste. Sodoende word raamwerke geskep wat die leerder help om meer inligting te ontdek en te organiseer binne ‘n konteks wat die leerder onafhanklik sou kon herken (Norris & Hoffman 1993: 19). Die leerder word so ondersteun om binne sy of haar sone van proksimale ontwikkeling (Vygotsky) te funksioneer, asook om hierdie sone uit te brei deur die fasilitering van meer abstrakte prosessering wanneer inligting verskaf word wat ‘n vlak hoër is as die leerder se huidige sone van proksimale ontwikkeling (Norris & Hoffman, 1993: 174). Die heeltaal-benadering is desnieteenstaande gekritiseer oor die miskennis van die sentrale rol wat fonologie in leesontwikkeling speel (Tunmer & Chapman, 1999: 97).

Castle (1999: 55) noem dat fonologiese bewustheid een van die metalinguistiese vaardighede is wat nodig is vir leesvordering. Fonologiese en fonemiese bewustheid word soms as wissel terme gebruik en verwys na daardie klankeenhede van taal wat letters in die alfabet kan verteenwoordig. Meer spesifiek dui fonemiese kennis na ‘n bewustheid van die klankstruktuur van taal – dit is inherent abstrak omrede verskeie foneme nie akkuraat in isolasie geklank kan word nie (Castle, 1999: 55, 56). Ten einde ‘n vaardige leser te word, moet die leerder ooreenkomste tussen letters en klanke kan bemeester en dit vereis gewoonlik instruksie. Fonemiese kennis is nodig vir leesontwikkeling, maar is nie alleenlik genoegsaam om vordering te ondersteun nie (Castle, 1999: 56). Die leerder moet gevolglik begelei word om nie net op, byvoorbeeld, “uitklank” te steun as primêre strategie nie, maar hy of sy moet ook leer om ander leidrade soos die woorde voor en na die spesifieke woord, prente

en die konteks van die storie te gebruik om woorde te ontsyfer (Oglan & Elcombe, 2001: 20). **“Some developing readers rely only on sounding out as a strategy. As a result, their ability to comprehend decreases because they use all of their time and energy relying on sound. If children approach reading as making meaning, and if they can use multiple strategies, your level of frustration will decrease and your children’s level of confidence will increase”** (Oglan & Elcombe, 2001: 20).

Die leerder behoort verder geleer te word om woorde in lettergrepe op te deel sodat segmentering makliker kan plaasvind (Castle, 1999: 61). Ritme, rympies en liedjies wat die leerder sing, klap, of selfs spring kan die leerder ‘n gevoel van die woordritme (en lettergrepe) gee. Lewkowicz (in Castle, 1999: 61; vergelyk ook Westwood, 1993: 94; Smith, Polloway, Patton & Dowdy, 1995: 399) se strategieë vir segmentering en sintese word algemeen gebruik en kan maklik deur die primêre opvoeder gebruik word om fonemiese bewustheid op nie-formele wyse te bevorder, soos in die motor (ouditief) of op die strand (byvoorbeeld visueel op die sand geskryf). Die voorgestelde strategieë is soos volg:

- Woord-klank- tot klankassosiasie: *Begin “vis” (uitgespreek) met /v/?*
- Woord-klank- tot woord-klank assosiasie: *Klink “kat” soos “vis”?*
- Herkenning van rym: *Rym “das” met “gas”?*
- Isolering van begin-, middel- en eindklanke: *Wat is die eerste klank in “vis”?*
- Isolering van die klanke van ‘n woord in die korrekte volgorde: *Wat is die drie klanke in “vis”?*
- Tel foneme in ‘n woord: *Hoeveel klanke is in “vis”?*
- Sintese van klanke tot woorde: *Watter woord maak /v/i/s/?*
- Weglating van ‘n foneem: *Sê “vis”. Sê dit nou sonder die /v/.*
- Identifisering van ‘n foneem wat uitgelaat is: *Sê “meet”. Sê nou “eet”. Watter klank is uitgelaat?*



- Vervanging van foneme: *Sê "leer"*. *Sê dit nou met 'n /s/ in plaas van 'n /l/*.

Verdere aktiwiteite wat fokus op **leesgereedmaking** en **aanvangslees** is vormpersepsie en visuele diskriminasie, vormbewustheid, visuele retensie en sekwenziële geheue, ouditiewe diskriminasie en analise, asook klanksintese. Wanneer die primêre opvoeder hierdie strategieë met die leerder doen, moet hy of sy in gedagte hou dat die leerder in die middelkinderjare positief op speletjies reageer (verwys na afdeling 2.2, ook BYLAE B). Leer moet pret wees en moenie beperk word tot 'n spesifieke tyd, plek en metode nie. Aktiwiteite behoort daarom eerder deel van die leerder (en gesin) se leefwyse te wees.

Die hoogste vlak van **vormpersepsie en visuele diskriminasie** is die fyn diskriminasie tussen letters en lettervolgorde (Westwood, 1993: 90, Grove & Hauptfleisch, 1992: 12). Prentpare (vind van bypassende maats), vormpare, letteragtige vormpare en letter- en woordpare kan ter ondersteuning gebruik word. Aktiwiteite kan begin met die pas van harde vorms in 'n vormbord, gevolg deur die paar en sortering van eenvoudige vorms. Harde vorms of letters kan in 'n boks weggesteek word waarvolgens die leerder dit moet identifiseer volgens lyntekeninge op die buitekant van die boks.

**Vormbewustheid** word ondersteun deur die kopiëring van gewone vorms (ongewone materiaal soos stokkies in die tuin, koeldrankstrooitjies, ensovoorts kan gebruik word), teken met stensils, natrik van figure en die voltooiing van onvoltooide figure (vergelyk Westwood, 1993: 90). **Visuele retensie en sekwenziële geheue** word geoefen deur die waarneem van materiaal of letters (gegradeer volgens ouderdom en ontwikkelingsvlak), waarna dit in die korrekte volgorde weergegee moet word. Hierdie speletjie kan ook met prent- en letterkaarte gedoen word, of met motors se nommerplate of koerantopskrifte wanneer gereis word. Die aktiwiteit is nie net waardevol vir spelling en

woordherkenningsvaardighede nie, maar ook vir sinsbou (Westwood, 1993: 91).

Die Rebus-leesbenadering is ook bekend vir die ondersteuning van aanvangslees. Dit behels die vervanging van moeilike woorde met 'n tekening van die woord of simbool in plaas van die geskrewe woord (Westwood, 1993: 112). Hierdie strategie is veral algemeen wanneer, byvoorbeeld, woordsomme gedoen word. Dit bevorder ook begrip.

Die **primêre opvoeder** het verder 'n fasiliterende en mediërende **rol** wanneer tekste/stories gelees word. Lees behels die voorspelling, toetsing, en bevestiging van die teks (Oglan & Elcombe, 2001: 14). Voordat met die eintlike lees van die storie begin word, behoort die primêre opvoeder en die leerder saam voorspellings oor die teks te maak sodat enige voorafkennis vir die leerder geaktiveer kan word. Tydens die lees van die teks kan daar dan van tyd tot tyd gestop word om die voorspellings te bevestig of verwerp (Oglan & Elcombe, 2001: 14). Norris en Hoffman (1993: 225) noem dat die primêre opvoeder die leerder se aandag kan help fokus op die belangrike elemente van 'n storie deur die vra van vrae, benoeming of beskrywing van karakters, objekte en gebeure, asook die verskaf van inligting op die leerder se vrae. Die primêre opvoeder neem die rol van mederespondent aan deur besprekings, herhaling van dele van die storie, die deel van persoonlike reaksies op karakters en gebeure terwyl die storiegebeure aan werklike ervarings gekoppel word. Al bogenoemde strategieë is bevorderlik vir leesbegrip.

**Leesbegrip** word volgens Oglan en Elcombe (2001: 15) gebaseer op drie sisteme, naamlik die semantiese sisteem (voorafkennis), sintaktiese kennis (grammatika en woordorde) en die grafo-fonetiese sisteem (letter-klank-verhoudings). Smith (N.B.) in Westwood (1993: 116) identifiseer vier verskillende vlakke van leesbegrip. Die eerste vlak is die vlak van letterlike begrip waarvolgens die basiese inligting in die teks begryp word. Dit behels die herkenning van die hoofgedagte, 'n begrip van die orde en



volgorde van die detail van die storie en die herkenning van die effek en oorsaak van verhoudinge. Vlak twee behels interpretasie. Hiervolgens vorder die leser verby dit wat eintlik in die teks staan en beweeg na veralgemenings, die voorspelling van uitkomst en beredeneer oorsaak en gevolg. Die daaropvolgende vlak verwys na kritiese denke wat die beoordeling van kwaliteit, waarde, akkuraatheid en die waarheidselement insluit. Die laaste vlak omsluit kreatiewe lees en verwys na die generering van nuwe idees en insigte wat nie duidelik in die teks is nie. Vrae wat op begrip gerig is moet gevolglik denke op die interpretatiewe, kritiese en kreatiewe vlak insluit (Westwood, 1993: 116). Deur vrae na afloop van die storie te vra word die leerder se vermoë om inligting te onthou en te verduidelik versterk en word die konneksie tussen denke en taal versterk (in ooreenstemming met Vygotsky) (Oglan & Elcombe, 2001: 15).

Die cloze-tegniek is ook waardevol vir die bevordering van begriplees (Du Toit, 1996: 260; Westwood, 1993: 111; Campbell, 1998: 103). Volgens hierdie tegniek word sekere kernwoorde uit die teks verwyder. Die leerder moet dan die teks voltooi deur die korrekte woorde uit 'n lys woorde te kies en in te vul, of om sy of haar eie gepaste woorde te gebruik nadat die teks self gelees is. Grove en Hauptfleisch (1992: 36) beveel die vrae van sogenaamde “W-vrae” aan. Dit behels die vrae van kontekstuele vrae met die vraagwoorde “wie”, “wat”, “wanneer”, “waar” en “waarom”. ‘n Speletjie kan met die vraagwoorde gespeel word deur die woorde op ‘n dobbelsteen te skryf waarvan die sesde vraagwoord “hoe” kan wees. Vrae wat (soms doelbewus) verkeerd beantwoord word, kan in die teks gesoek word, of die primêre opvoeder kan saam met die leerder die antwoord deur modellering soek. So word nie net soeklees betrek nie, maar ook spoedlees.

Ander hulpmiddels en tegnieke wat gebruik kan word is strokiesprente wat storienvolgorde weerspieël (ook waarvan die woorde en volgorde verwyder of geskommel is), raaisels, liedjies met woorde wat tergelykertyd gelees word, woordspeletjies (byvoorbeeld woord-“bingo”, “scrabble”,



lettergreeplegkaarte, woordwiele en klankkaartspeletjies (ook “snap”), klankdomino’s, ensovoorts) en die voltooiing van limerieke (Du Toit, 1996: 263; Westwood, 1993: 108, Grove & Hauptfleisch, 1992). Sketse van die leerder se geliefkoosde deel van die storie, of van die storievolgorde kan veral vir jonger leerders effektief wees (Oglan & Elcombe, 2001: 22).

Paarlees word deur Campbell (1998: 102) en Smith (T.E.C. *et al.*, 1995: 399) aanbeveel indien die leerder geneig is om te **klanklees**. Hiervolgens luister die leerder na die teks wat, byvoorbeeld, op ‘n klankkasset opgeneem is of deur die primêre opvoeder voorgelees word, terwyl hy of sy met ‘n vinger volg. Daarna word die teks saam met die primêre opvoeder/kasset gelees, waarna die leerder dit dan alleen hardop lees. Eggolees, waar die primêre opvoeder eers ‘n gedeelte lees wat deur die leerder herhaal word, is net so waardevol as die lees van rympies (Du Toit, 1996: 266; Winebrenner, 1996: 214).

Oglan en Elcombe (2001: 15) en Winebrenner (1996: 214) stel voor dat die leerder nie gekorrigeer moet word wanneer hy of sy **hardop lees** nie, maar dat die leerder eerder aangemoedig word om ‘n woord te raai (volgens tekstuele leidrade) en dan aan te lees. Selfs wanneer die leerder huiwer, sy of haar eie woorde insit of woorde nie reg uitspreek nie, moet die leerder nie gekorrigeer word nie. **“Good readers often omit many words because they are able to predict the meaning of the words based on the text that comes before the words and the text that comes after the words”** (Oglan & Elcombe, 2001: 18). Eers wanneer die storie voltooi is kan teruggegaan word na “foute” en die regte woord kan verskaf word (Oglan & Elcombe, 2001: 20). Dit dra by tot ‘n positiewe leeservaring wat gerugsteun word deur die primêre opvoeder se ondersteunende terugvoer.

Die integrasie van die verskillende benaderings moet weer eens beklemtoon word. Die leerder se unieke leerstyl en behoeftes is bepalend.



Een van die belangrikste aspekte wat deuropend in ag geneem geneem moet word, is dat enige ondersteuningstrategie en –konteks met die onderwyser bespreek moet word sodat die leerder nie verwar word nie. Die formele en nie-formele strategieë *moet* mekaar komplementeer en die leerder se leerervaring verryk.

### 3.3.2.2 Spelling/klanke en skryf

Spelling en kreatiewe skryf kan dikwels een van die moeiliker leerareas wees om te ondersteun, veral indien fundamentele klankkennis nie vasgelê is nie en daar ook ‘n taalagterstand ter sprake is. Die leerder moet aktief by die ondersteuning betrokke wees, aangesien die uitkoms van spelonderrig skriftelik geëvalueer word. Betrokkenheid kan verhoog word deur die leerder self woorde te laat afbaken waarmee hy of sy gehelp wil word en ook die modaliteit te laat kies waaraan hy of sy voorkeur verleen (naamlik motories, visueel of ouditief).

Westwood (1993: 138; vergelyk ook Oglan & Elcombe, 2001: 27, 28) identifiseer verskillende ontwikkelingsfases in spelling waardeur ‘n leerder teen sy of haar eie tempo vorder. Die fases word nie gekoppel aan ‘n spesifieke ouderdom nie maar algemene ouderdomspeile word in twee fases gemeld ten einde ‘n beeld te skets van die leerders se algemene vordering.

**Fase een** word ook genoem die voor-fonetiese fase. In hierdie fase ontwikkel die leerder ‘n funksionele bewustheid van die betekenis van letters en woorde. Die leerder krabbel op papier, maar die “letters” is nie verteenwoordigend nie. **Fase twee** behels kennis van letter-klank-ooreenkomste wat uit insidentele leer opgebou word. Die voorskoolse leerder mag skryf volgens klanke, byvoorbeeld “R U H P” (“Are you happy?”). Tydens **fase drie** word verdere insig in woordstrukture opgebou. Selfontwerpte spel word nou meer herkenbaar soos wat basiese

klankbeginsels gehoorsaam word. **Fase vier** is gewoonlik tussen sewe en tien jaar en aandag word hiertydens gegee aan klankwaardes van spesifieke lettergroepe. Selfkorreksie en selfkontrole word meer gedoen. Tussen tien en agttien jaar kom **fase vyf** gewoonlik voor. Vaardigheid in grafo-fonetiese verhoudinge neem toe en kennis van basiese spelreëls word uitgebrei. Bewustheid van woordstrukture en onreëlmatighede verhoog en onafhanklike woordstudie neem toe.

In teenstelling met Westwood se ontwikkelingsfases, is Pressley en Woloshyn (1995: 117) van opinie dat spelontwikkeling nie noodwendig volgens spesifieke fases geskied nie. Na aanleiding van 'n studie van die speltegnieke wat deur die meerderheid van graad twees en dries gebruik word, beweer die outeurs dat die tegniek wat die meeste benut word die analise van woorde volgens fonetiese eenhede behels. Woorde word gespel deur dit te klank en foneem-grafeemverbande word beklemtoon en ook oorbeklemtoon. Verdere bevindinge dui daarop dat slegter spellers hul tegnieke tot fonetiese strategieë (hoe die woord klink) beperk (Pressley en Woloshyn, 1995: 117). Goeie spellers het daarenteen die vermoë om woorde te visualiseer en in eenhede op te breek, soos lettergrepe of dele wat makliker gevisualiseer word. Verskillende tipes beeldtegnieke kan gebruik word om woorde te leer spel, naamlik die manier hoe woorde lyk (visueel), die manier wat woorde klink (ouditief), die gevoel van woorde wanneer dit uitgespreek word (spraak-motories) en die manier hoe die woorde voel wanneer dit geskryf word (hand-motories) Westwood (1993: 138). Die voorkeur vir 'n spesifieke modaliteit hang af van die leerder.

Ondersteuningstrategieë wat op **visuele aspekte** gerig is steun sterk op visuele geheue-oefening, asook op visuele persepsie. Hierdie aktiwiteite sluit onder andere klank/flitskaarte, "snap" en die "look, cover, spell, check"- tegnieke in (Grove & Hauptfleisch, 1992; Westwood, 1993: 140). In laasgenoemde metode word daar na die woord gekyk, dit word toegehou en dan gespel en te kontroleer. Peters (in Westwood, 1993: 140) brei die tegniek verder uit deur aan te beveel dat die leerder die woord sê,



dit skryf en hardop sê, dit kontroleer, die woord daarna met sy of haar vinger natrek terwyl hy of sy dit sê, waarna die woord uit die hoof neergeskryf word. Die benadering word ook as multisensories gesien, aangesien dit die sien-, hoor- en tastsintuie betrek.

Pressley en Woloshyn (1995: 130; 131) omskryf **beeld- en analogiestrategieë** wat in spelondersteuning gebruik kan word. Beeldstrategieë behels die skep van 'n visuele beeld van die woord in die leerder se gedagtes. Die rasionaal agter **analogiestrategieë** is daarop gegrond dat die identifikasie en gebruik van bekende ortografiese patrone pogings om onbekende woorde te spel, sal ondersteun. Wanneer die ortografiese patrone van woorde vir die leerder meer bekend raak, moet spelprogramme klassifikasie-aktiwiteite insluit wat die leerder leer om nuwe woorde te klassifiseer volgens die ortografiese strukture van die bekende woorde. Englert, Hiebert en Stewart (in Pressley & Woloshyn, 1995: 133; vergelyk ook Fox, 1996: 60) beskryf die tegniek soos volg:

- 'n Voortoets moet gedoen word om toepaslike teiken-, oefen- en oordragwoorde vir instruksie te identifiseer.
- Die leerder moet daarna die “rymreël” identifiseer, naamlik:
  - Wanneer woorde rym word die laaste deel van die woorde gewoonlik dieselfde gespel.
  - Voorbeelde van die reël word verskaf.
  - Die leerder identifiseer daarna 'n rymwoord uit 'n lys wat rym met 'n woord wat verbaal gegee is.
  - Die leerder identifiseer dan die letters in die twee woorde wat dieselfde is volgens die rymreël.
- Die leerder leer daarna die teikenreël deur die beeldstrategie:
  - Die leerder lees en spel die woord hardop.
  - Die leerder spel daarna die woord luid uit sy of haar hoof (indien die leerder dit verkeerd spel, word die woord skriftelik getoon).

- Die leerder skryf die woord twee keer uit sy of haar hoof (indien dit verkeerd gespел word, word die woord skriftelik getoon).
- 'n Speltoets word op 'n latere stadium afgelê.
- Instruksie en onderrig van die analogiestrategie:
  - 'n Lys van teikenwoorde word aan die leerder gegee.
  - Die leerder moet daarna 'n teikenwoord kies wat rym met 'n verbale oefenwoord.
  - Die gemeenskaplike woorde wat die twee woorde deel moet dan geïdentifiseer word.
  - Die leerder word aangemoedig om die oefenwoord te spel deur die rymelemente van die teikenwoord te gebruik.
- Die analogievaardighede word uitgebrei:
  - Die leerder voltooi "cloze"-sinne deur die oefenwoorde te gebruik (die leerder mag die woordlys gebruik).
  - Die leerder moet daarna die oefenwoord skryf sonder om na die lys te kyk.
  - Indien die oefenwoord verkeerd gespел word, word 'n verbale leidraad gegee deur aan woorde te dink wat met die oefenwoord rym en hoe dit gespел word.
  - Die proses word herhaal totdat die oefenwoord reg gespел word.
- 'n Speltoets word gegee vir teikenwoorde en rymende oordragwoorde.

**Ouditiewe strategieë** help die leerder om aandag te gee aan klanke binne die woord (segmentering), gevolg deur die skryf en kontrole van die klanke in logiese volgorde. Die leerder word byvoorbeeld geleer om lang woorde op te breek en dan te skryf, wat ook 'n positiewe invloed op sy of haar selfvertroue het aangesien suksesbeleving groter is. Diktasie van eenvoudige woorde kan hierdie aspek ondersteun (Westwood, 1993: 141). Steffler, Varnhagen, Friesen en Treiman (1998: 503) noem dat fonologiese



strategieë meer effektief as fonetiese strategieë kan wees (byvoorbeeld as daar nie 'n /n/ in “rink” is nie, wat is “rik”?).

Die **multi-sensoriese tegniek** behels volgens Du Toit (1996: 253, vergelyk ook Westwood, 1993: 110) **“die onderrig en aanleer van lees- en skryfvaardighede deur die visuele, ouditiewe, kinestetiese of bewegings- en tassintuie, deurdat die leerling woorde en letters sien, hoor, met groot armbeweging in die lug uitvoer, en op growwe en ook gladde papier skryf”**. Volgens die metode kyk die leerder na die woord en trek dit met sy of haar vinger na terwyl hy of sy elke lettergreep of klank hardop sê terwyl die beweging uitgevoer word. 'n Sand- of soutbak kan effektief gebruik word om die woorde in te “skryf”, wat ook die tas-effek verhoog (Fox, 1996: 174). Met die volgende stap word die natrek met die vinger uitgeskakel en skryf die leerder die woord neer vanuit sy of haar visuele geheue. Indien die leerder die woord nie kan onthou nie, kan na die woordkaart gekyk word terwyl hy of sy die woord met 'n vinger in die lug skryf, gevolg deur skriftelike inoefening.

Metakognitiewe kennis van hoe, wanneer en waar om 'n spesifieke tegniek te gebruik is belangrik (Steffler *et al.*, 1998: 503; Pressley & Woloshyn, 1995: 138), asook watter tegniek geskik is volgens die leerder se individuele voorkeur en leerstyl. Die verskillende spelstrategieë behoort sistematies aan die leerder bekend gestel te word. Slegs strategieë wat onbekend en toepaslik is behoort onderrig te word.

Soos reeds veskeie kere gemeld en in 1.5.1 bespreek, is die leerder se vlak van motivering belangrik vir die sukses van ondersteuning. Leerders in die middelkinderjare is meer ontvanklik (en dus meer gemotiveerd) vir ondersteuning wat fisieke aktiwiteite en speletjies betrek (vergeelyk BYLAE B). Hierdie kenmerke kan maklik deur die primêre opvoeder gebruik word deur woordspeletjies soos “Scrabble” (Krabbel), “Boggle”, “snap”, “domino's” en woord-“bingo” met die leerder te speel. Klanklere, klankwiele, woordlegkaarte, en geskommelde woorde kan effektief benut



word (Grove en Hauptfleisch, 1992: 152-185; Du Toit, 1996: 276; Corbett, 2001: 26). 'n Woordhospitaal kan ook gebou word waarin die leerder die woorde wat verkeerd gespel is plaas, waarna die woorde "huis" toe gestuur word indien dit reg gespel is (Grove en Hauptfleisch, 1992: 184). Verskillende kleure behoort vir visuele versterking gebruik te word om die leerder se aandag op spesifieke of ooreenstemmende klanke te vestig. Fox (1996: 163) stel voor dat lyste van rymwoorde opgestel word en eie rympies daarna opgestel word om die klanke vas te lê. Gekleurde woordkettings of woordwurms kan gemaak word met dieselfde klank as wat die leerder moet oefen. Die leerder skryf self die woord op gekleurde papier en voeg dit dan by die ander skakels om 'n ketting of wurm te maak.

**Korreksie** van spelling is 'n verdere belangrike faset van spelondersteuning. Die leerder kan onder leiding van die primêre opvoeder sy of haar eie foute direk na 'n evaluering korrigeer, of die primêre opvoeder kan dit self doen aan die hand van 'n spellys. Korreksie verskaf die geleentheid om te ontdek watter dele van die woorde moeiliker gespel word en ook spesifieke problematiese areas te identifiseer. Geleentheid word so gebied dat die leerder sy of haar eie vordering kan monitor en dit is daarom ook goeie motivering (Pressley & Woloshyn, 1995: 141). Oglan en Elcombe (2001: 27) meen desnieteenstaande dat die primêre opvoeder liever suksesse as akkuraatheid moet beklemtoon. Fokus op mislukkings sal die leerder sy of haar selfvertroue laat verloor en hy of sy sal wegskeur om met nuwe woorde te eksperimenteer of om sy of haar woordeskat uit te brei. Die werklike doel van skryf (naamlik om te kommunikeer) sal ook so verlore gaan. Die outeurs (Oglan & Elcombe, 2001: 33) is verder van opinie dat primêre opvoeders nie noodwendig bekommerd hoef te wees indien die leerder die regte letters, maar in die verkeerde volgorde gebruik nie, aangesien dit 'n aanduiding is dat die leerder op die punt staan om die korrekte spelling te internaliseer. Laasgenoemde word ondersteun deur die gereelde sien van woorde, wat weer die belangrikheid van lees beklemtoon. Korrekte spelling behels



internalisasie en nie memorisering nie (Oglan & Elcombe, 2001: 38). Wanneer woorde slegs gememoriseer word, spel die leerder die woorde gewoonlik reg in speltoetse maar skryf dit verkeerd in ander kontekste. Internalisasie is daarom primêr.

Spelondersteuning wat aansluiting vind by die leerder se ervaringswêreld, insluitende die gebruik van skoolmodules en –temas, is meer sinvol en sal oordrag versterk. Kommunikasie met die klasopvoeder kan steeds nie genoeg beklemtoon word nie, aangesien die primêre opvoeder se manier van ondersteuning moet aansluit by die wyse waarop spelling/klanke in die formele onderrigsituasie onderrig word. Korrekte spelling as sodanig is egter nie die einddoelwit van spelondersteuning nie (Pressley & Woloshyn, 1995: 128; vergelyk ook Steffler *et al.*, 1998: 503). Spelling is ‘n integrale deel van skryf en moet ondersteun word in die konteks van algemene taalontwikkeling. Die internalisasie van klanke/spelling word verhoog wanneer die leerder eksperimenteer met skryf, omdat hy of sy dan aan klanke en simbole dink terwyl daar geskryf word (Oglan & Elcombe, 2001: 34).

Leerders is soms geneig om onwillig te wees om skryfaktiwiteit te doen. Die leerder sal egter meer gemotiveerd wees om te skryf as hy of sy oor interessante idees en eie ervarings skryf. Die primêre opvoeder moet steeds die leerder help om sy of haar gedagtes te organiseer en die nodige raamwerke en inligting te verskaf voordat daar met die eintlike skryfproses begin word. Dit is belangrik dat die leerder moet weet wat ‘n skrywer doen en dink wanneer hy of sy skryf. Die primêre opvoeder kan hierdie skryfproses modelleer deur ‘n storie wat die leerder dikteer neer te skryf en hardop te praat of te redeneer oor die proses wat gevolg word (Norris & Hoffman, 1993: 252). Sodoende kan die nodige agtergrondinligting ook geaktiveer word. Deur ‘n metakognitiewe gesprek oor die skryfproses te voer, word die verband tussen taal en denke weer beklemtoon (Vygotsky). Wanneer die leerder praat oor dit wat hy of sy doen en dink, word die primêre opvoeder verder in staat gestel om

binne die leerder se sone van proksimale ontwikkeling te beweeg (Norris & Hoffman, 1993: 254).

Oglan en Elcombe (2001: 41) onderskei tussen persoonlike skryfwerk en skryf vir publikasie. Persoonlike skryfwerk is hoofsaaklik vir genot en selfekspessie en sluit notas, kennisgewings, boodskappe, ensovoorts in. Korrekte spelling is minder belangrik in hierdie vorm van skryf (vergelyk ook Lomofsky *et al.*, 1999: 89). Skryf vir publikasie sluit briewe, stories, berigte, dankie-notas, uitnodigings, ensovoorts in. Korrekte spelling en grammatika is belangriker, maar word gelaat tot die finale redigering (Lomofsky *et al.*, 1999: 90). Die leerder moet ook leer om deurlopend te hersien en redigeer sodat die boodskap duidelik is. Tydens die eerste hersiening en redigering word gekyk na die duidelikheid van die boodskap (byvoorbeeld vae taal), waarna spelling en grammatika gekorrigeer word. Kommunikasie met die primêre opvoeder, asook ander persone en leerders, is belangrik en die leerder behoort nie net op sy of haar eie insigte te fokus nie (Oglan & Elcombe, 2001: 43; Lomofsky *et al.*, 1999: 89; Du Toit, 1996: 286).

Leerders ervaar dikwels probleme met die organisering en struktuur van kreatiewe skryf. Woordwebbe of vloiediagramme kan gebruik word om die leerder te help om die hoofgedagtes en storielyn uit te beeld (Oglan & Elcombe, 2001: 49; Norris & Hoffman, 1993: 213). Hierdie gedagtes hoef nie noodwendig geskrewe woorde te wees nie, maar prente kan ook effektief wees om die leerder se gedagtes te orden (Oglan & Elcombe, 2001: 50; Norris & Hoffman, 1993: 254). Oglan en Elcombe (2001: 51) stel voor dat leerders boekmerke gebruik om 'n belangrike woord of gedagte van 'n boek neer te skryf en by die bladsy te plaas. Hierdie boekmerke kan dan aan die einde van die boek verwyder word en gebruik word om die storie op te som of 'n boekverslag te skryf. Ten einde skryf deel van die gesin se daaglikse roetine en leefwyse te maak, kan almal in die gesin "gesprekke" voer deur notas vir mekaar te skryf. Kruidenierswarelyste, persoonlike woordeboeke, asook dagboeke kan



gehou word, en geskenke kan gegee word wat skryf sal motiveer (soos kleurpenne, spesiale papier, ensovoorts) (Oglan & Elcombe, 2001: 50, 51, 96; Du Toit, 1996: 281). Die meeste leerders (veral leerders in die middelkinderjare) hou van “geheime”. Die leerder kan aangemoedig word om sy of haar eie storie op te maak oor ‘n geheim, waarop leidrade en raaisels om die geheim te probeer oplos skriftelik vir gesinslede gegee word.

Norris en Hoffman (1993: 255) maak melding van ‘n strategie wat waardevol is vir die inoefening van storiestructuur en sinsbou, naamlik “skryf-deur-verandering” (“writing through alteration”). Die strategie is soortgelyk aan ‘n “cloze”-oefening deurdat ‘n bestaande teks geneem word en verskeie belangrike woorde (soos name, plekke, werkwoorde, gebeure, ensovoorts) uitgehaal word. Die leerder kan daarna sy of haar eie woorde in die spasies invul om dan ‘n nuwe storie te vorm. Die primêre opvoeder kan ook ‘n storie wat die leerder self dikteer vir hierdie doel gebruik.

Die primêre opvoeder kan ‘n daadwerklike invloed op die leerder se lees, spel en skryfvaardighede hê deur te beklemtoon dat almal deurlopend besig is om te leer. Dit wat die leerder deur modellering leer, raak makliker ‘n lewenswyse. Die effek van die ouer se betrokkenheid op ‘n leerder se geletterdheid kan nie misken word nie.

### **3.3.3 Nie-formele leerondersteuningstrategieë vir Wiskunde**

Die Wes-Kaap Onderwysdepartement (Omsendskrywe, 76/2001) het woordprobleme, tel en ordening, agteruit tel, aftrek en vermenigvuldiging as kernprobleemareas in Wiskunde geïdentifiseer. Dit is belangrik dat primêre opvoeders bewus is van hierdie probleme ten einde sy of haar ondersteuning effektief te rig.

'n Duidelike klemverskuiwing kan opgemerk word wanneer daar na die ontwikkeling van wiskundige onderrigmetodes en die inhoud en aanbieding van wiskundige/syferkundige konsepte gekyk word. Dit gaan nie meer soseer oor *kennis* en *feite* wat *vir* die leerder geleer word nie, maar eerder oor 'n diepere begrip van wiskundige/syferkundige verbande en konsepte. Die leerders word deesdae aangemoedig om baie van hierdie konsepte self te ontdek en ook self metodes te ontwerp of aan te pas om probleme op te los. Daar kan dus met sekerheid gestel word dat die fokus nie meer soseer op die kognitiewe is nie, maar wel op die metakognitiewe, aangesien die monitor en evaluering van wiskundige/syferkundige denkprosesse meer prominent na vore kom. Die *proses* van leer (ondersoek, analiseer en die ontdek van alternatiewe roetes na verskeie oplossings) is dus belangriker as die *produk* van leer (een regte metode en antwoord op 'n probleem) (Bempechat, 1998: 74). Die outeur (1998: 74) voer verder aan dat:

... students who can accurately and quickly solve routine problems without being able to apply their knowledge to new and different problems may be successful in conventional academic terms, but they lack a deep-seated understanding of math concepts.

Voordat die vraag beantwoord word van hoe hierdie diepere insig bevorder en aangemoedig kan word, moet dit wat die leerder moet leer eers oorweeg word. Bempechat (1998: 74) meld dat die leerders eerstens die waarde van Wiskunde moet ontdek, waarna hulle begelei word om probleme in verskillende kontekste, van verskillende lengtes en moeilikheidsgraad met verskillende metodes op te los. Verder moet hulle gelei word om wiskundig te leer kommunikeer, wat ook die opbouing en ontwikkeling van selfvertroue ten doel het. Hierdie aspekte is grondliggend in koöperatiewe leer en sluit aan by die algemene uitkomst vir Wiskunde wat deur die Onderwysdepartement gestel word (2001: 14).

In antwoord op die vraag hoe die leerder begelei moet word tot 'n diepere begrip van wiskundige konsepte, word die konstruktivistiese benadering tot leer as instrumenteel geag. Dit behels nie net inhoud en tipes probleme wat 'n werklikheidswaarde vir die leerder het nie, maar ook ondersteuning wat binne



konteks geskied en aansluiting vind by die leerder se eie verwysingsraamwerk (Bempechat, 1998: 73). Gekontekstualiseerde probleme en ondersteuning sluit nie net aan by Uitkomsgebaseerde Onderwys en die ekosistemiese benadering tot leer nie, maar verhoog verder oordrag van vaardighede en die herkenning van belangrike eienskappe van probleme (Bottge, 1999: 90; Wright, Martland en Stafford, 2000: 147).

Die Departement van Onderwys en Wetenskap in Brittanje (in Willig, 1990: 49) het vier verduidelikende hoofdimensies onderskei waarvolgens doelwitte vir Wiskunde-onderrig geformuleer kan word, naamlik feite, vaardighede, konseptuele strategieë en algemene strategieë. Feite behels die onthou van wiskundige terme en notering, terwyl vaardighede basiese bewerkings, die gebruik van 'n sakrekenaar en die kommunikasie van wiskundige idees insluit. Konseptuele strategieë omsluit 'n begrip van Wiskunde, basiese konsepte en die verhouding tussen konsepte, terwyl algemene strategieë wyer vaardighede behels wat die vermoë om te skat, redeneer en die generering en toets van hipoteses insluit.

Wiskunde is 'n leerarea waarin intrinsieke faktore 'n groot rol in die leerder se vordering speel. Angstigheid, 'n negatiewe selfbeeld, belangstelling, emosionele spanning en 'n geskiedenis van mislukkings is nadelig vir die leerder se intrinsieke motivering en ingesteldheid, en dus vir leer en prestasie (Maree, 1996: 434; Du Toit, 1996: 297).

In samehang met hierdie aspekte het Bempechat (1998: 79) 'n interessante verband gevind tussen Wiskunde-ondersteuning tuis en die leerder se prestasie. Sy het bevind dat leerders wat in die algemeen swakker doen in Wiskunde se primêre opvoeders meer aktief betrokke is by hulle Wiskunde-huiswerk. Primêre opvoeders is ook geneig om aktief betrokke te raak by die leerder se ondersteuning indien probleme ervaar word. Hierdie tendens kan verband hou met die korrelasie tussen die leerder se geloof oor homself of haarself en Wiskunde-prestasie (Bempechat, 1998: 80). Leerders wat goed presteer in Wiskunde skryf dit gewoonlik toe aan hulle vermoë, terwyl slegter presteerders

glo hulle het nie die vermoë nie en sukses toeskryf aan geluk (vergelyk ook Maree, 1996: 434). Wanneer primêre opvoeders betrokke raak by Wiskunde-huiswerk, ervaar die leerder derhalwe dat hy of sy dit nie op sy of haar eie kan doen nie en word sy of haar vermoëns betwyfel. Dit is egter belangrik om te besef dat die leerder nie noodwendig slegter presteer vanwee die primêre opvoeder se betrokkenheid nie, maar dat dit eerder toegeskryf kan word aan emosionele faktore. Primêre opvoeders moet daarom sensitief wees en nie hul eie bekommernisse op die leerder projekteer nie. Pro-aktiewe ondersteuning kan moontlik meer effektief wees, veral as leer 'n lewenswyse in die gesin is.

Ten einde die leerder suksesvol in Wiskunde te ondersteun, moet die fundamentele aspekte daarvan eers blootgelê word. In die eenvoudigste vorm berus Wiskunde op drie beginsels. In die eerste plek gaan dit om die bestudering getal en ruimte, gevolg deur die soeke na patrone en verhoudinge tussen getalle, hoeveelhede en ruimte. Laastens het dit 'n abstrakte aard wanneer dit die klassifikasie, veralgemening en uitsortering van ooreenkomste en verskille in fenomene beskou. Die hoofdoel van abstraksie is die ontbloting van essensiële verhoudinge (Willig, 1990: 49).

Verskeie inherente vaardighede is nodig vir die konseptualisering van Wiskunde. Indien na 'n analise van tipiese Wiskunde-foute en -probleme gekyk word, asook die algemene oorsake van leerhindernisse in Wiskunde (Du Toit, 1996: 291; Maree, 1996: 434), word hierdie inherente vaardighede blootgelê. Die vaardighede is soos volg:

- Verbale uitdrukkingsvermoë
- Leesvaardighede (vir probleemoplossing)
- Die vermoë om die grootte, lengte en volume van voorwerpe en hoeveelhede aan te dui
- Die vergelyking van elemente in versamelings
- Een-tot-een afparing
- Vorentoe en agtertoe tel
- Koppeling van die getalnaam aan die syfersimbool



- Visualisering van versamelings binne versamelings
- Begrip van die beginsel van behoud van getal, hoeveelheid, massa, oppervlakte, volume, afstand, lengte en spoed
- Plasing van getalle op 'n getallelyn
- Onderskeid tussen en toepassing van bewerkingstekens
- Plekwaardes
- Bewerkings met nul

Indien 'n leerder hindernisse ervaar ten opsigte van die bogenoemde vaardighede, kan aktiwiteite gestruktureer word om hom of haar te ondersteun om die vaardighede te bemeester. Grove en Hauptfleisch (1992: 236) identifiseer die volgende faktore wat ingesluit kan word in 'n Wiskunde-gereedheidsprogram:

- Liggaamlike oriëntasie
- Visuele en ouditiewe diskriminasie
- Visuele en ouditiewe geheue
- Vormwaarneming
- Voorgrond-agtergrond onderskeiding
- Posisie in die ruimte
- Ruimtelike verhoudings
- Opeenvolging
- Analise en sintese
- Ritme
- Oog-hand-koördinasie en fynmotoriek
- Woordeskatuitbreiding

Die vaardighede wat Wiskunde ondersteun is nou verweef en algemene aspekte soos patrone, geometrie en meting help die leerder om Wiskundige verbande tussen konsepte te lê (Hargreaves, Shorrocks-Taylor en Threlfall, 1998: 315; Ebbutt, 2001: 42). Wiskunde het 'n struktuur en hierdie struktuur word ontdek deur te soek vir patrone en verbande. In hierdie opsig help die herken, beskryf (verbalisering) en verlenging van patrone vir konseptualisering, wat ook die

voorloper vir algebra is. Die leerder kan die volgende strategieë gebruik in die bestudering van getalpatrone (Hargreaves *et al.*, 1998: 329):

- Kyk vir verskille.
- Kyk na die aard van verskille.
- Kyk na verskille tussen verskille.
- Kyk na die aard van die getal (ewe of onewe getalle).
- Kyk vir maaltafels.
- Kombineer patrone om ander patrone te maak.

Die bogenoemde strategieë impliseer dat die primêre opvoeder die leerder deurlopende geleenthede moet gee om met die patrone te werk wat verskillende strukture dek (nie net patrone vir vinnige en maklike vaslegging nie). Die leerder moet aangemoedig word om meer as een veralgemening te maak en redes vir die veralgemening te verskaf. Die primêre opvoeder moet nie voorskriftelik wees nie en die leerder aanmoedig om alternatiewe en onkonvensionele patrone te ondersoek (Hargreaves *et al.*, 1998: 329).

Die herkenning van patrone vergemaklik **probleemoplossing** en **woordprobleme**. Mercer en Mercer (in Du Toit, 1996: 297) verduidelik dat Wiskunde-ondersteuning eerstens op konkrete vlak moet geskied, gevolg deur die semi-konkrete vlak en laastens die abstrakte vlak. Dit is veral belangrik om hierdie vlakke in ag te neem wat betref probleemoplossing, aangesien dit die leerder se begrip van die probleem bevorder. Dit help ook die leerder om probleme binne konteks te sien en die essensiële eienskappe van die probleem te identifiseer (Bottge, 1999: 90; Ebbutt, 2001: 42 (b); Askew, 2001: 43). Dit is verder belangrik dat die leerder bekend is met die tipe woordeskat van woordprobleme (Ebbutt, 2001: 42(b)). Die woordeskat kan woordeliks ingeoefen word of 'n eie woordeboek met spesifieke terme kan opgestel word.

Probleemoplossing gaan met doelbewuste denke gepaard. In die eerste plek moet die probleem wat opgelos moet word herken word, waarna die prosedure vir die oplossing daarvan beplan moet word. Daarna word bepaal watter kennis nodig is



vir die oplossing van die probleem en die probleem word grafies uitgevoer op konkrete, semi-konkrete of abstrakte vlak. Die probleem word daarna in die beplande orde uitgevoer en die antwoord word gekontroleer. Die proses word deurlopend gemonitor deur selfkontrole en verbalisering (Mercer & Mercer in Du Toit, 1996: 297; Willig, 1990: 61).

Ondersteuningstrategieë hoef nie beperk te word tot 'n gegewe tyd en situasie nie. Speletjies is effektief vir leerders in die middelkinderjare en sulke ondersteuningstrategieë kan maklik in die daaglikse lewe geïnkorporeer word. Voorbeelde van hierdie tipe strategieë is soos volg (Grove & Hauptfleisch, 1992; Du Toit, 1996: 306; Sullivan, 1991: 123; Ebbutt, 2001: 43 (a,b,c); Askew, 2001: 43; Winebrenner, 1996: 216):

- Soek pryse en maateenhede in 'n winkel
- Doen basiese bewerkings deur dobbelstene
- Doen basiese bewerkings met Bingo
- Nommer voetspore in die sand
- Tel die voetspore in die sand (maaltafels)
- Speel grypspeletjie ("snap") met getalle, vorms of hoeveelhede, of met maaltafels se antwoorde
- Getal-legkaarte (eie legkaarte kan ook gemaak word met los geknipte syfers)
- Gebruik getallewiele
- Speel "Domino's"
- Gebruik skuifkaarte met getalle
- Tel hard vorentoe of terug (ook met vermenigvuldig en deel) en laat die leerder die volgende getal invul of 'n fout identifiseer
- Gebruik dobbelstene met plus, minus of vermenigvuldig
- Die leerder kan eie woordprobleme ontwerp en ook probeer om nuwe of alternatiewe oplossings daarvoor te vind
- Maak raaisels met getalle

- Gewone speelkaarte (sonder die prentkaarte) kan gebruik word vir begrippe soos hoeveelheid, meer, minder en geheue
- Gebruik ook musiek en ritme vir vaslegging van tafels en tel
- Die leerder kan sy of haar eie werk met 'n sakrekenaar kontroleer

Primêre opvoeders kan 'n pertinente verskil maak in leerders se getalbegrip, aangesien hulle in 'n ideale situasie is om dit 'n leefwyse te maak. Sorg moet net gedra word dat primêre opvoeders nie te veel ondersteuning en strukture aan leerders verskaf nie en hulle sodoende die geleentheid ontnem om uit hul eie foute te leer (Bempechat, 1998: 83).

### 3.4 SINTESE

Ondersteuning en leer vind in alle kontekste waarin die leerder beweeg plaas. Binne die formele onderrigsituasie vind onderrig en leerondersteuning plaas deur erkenning te gee aan die leerder se unieke agtergrond en ervarings. Nie-formele leerondersteuning geskied buite die skoolsisteem. Die doeltreffendheid van hierdie nie-formele leerondersteuning sal verhoog word indien dit aansluit by formele leerondersteuning. Gemeenskaplike doelwitte en uitkomste tussen formele en nie-formele leerondersteuning is van kardinale belang en die algemene en spesifieke uitkomste, soos deur die Onderwydepartement bepaal, is bevorderlik hiervoor.

Uit die besprekings is die bepalende rol van die primêre opvoeder ook duidelik. Deur die verskaffing van deurlopende stimulerende en gepaste leerervaringe berei die primêre opvoeder nie net die leerder voor om optimaal baat te vind by enige onderrigsituasie nie, maar hy of sy skep ook 'n veilige omgewing waarin die leerders hulle potensiaal kan aktualiseer. Hierdie nie-formele leerondersteuning kan effektief aansluit by die formele onderrigsituasie onder die toegewyde leiding van die klasonderwyser. Samewerking in die vorm van 'n vennootskap strek nie net tot voordeel van die leerder nie, maar dra ook by tot groter harmonie binne die geheel-sisteem.



## **HOOFTUK 4**

### **NAVORSINGSONTWERP EN –METODOLOGIE**

#### **4.1 INLEIDING**

Soos reeds in Hoofstuk Een bespreek, is die doel van hierdie studie om die maniere waarop primêre opvoeders leerders se ontwikkeling nie-formeel kan ondersteun kwalitatief te ondersoek. Die navorsingsvrae wat spesifiek op die empiriese ondersoek betrekking het, is die probleme wat die primêre opvoeder met nie-formele leerondersteuning ervaar en hoe dit aangespreek kan word (sien Hoofstuk Een, 1.3). Ter ondersteuning en beantwoording van hierdie vrae sal 'n empiriese ondersoek geloods word. Ten einde 'n raamwerk aan die empiriese ondersoek te verskaf, sal die navorsingsontwerp, navorsingsmetodologie en etiese riglyne in diepte bespreek word. Die navorsingsmetodologie sal bespreek word aan die hand van die rol van die kwalitatiewe navorser, data-insamelingsmetodes, selektering van deelnemers, data-analise, geldigheid en betroubaarheid.

#### **4.2 NAVORSINGSONTWERP**

Die navorsingsontwerp van 'n navorsingstudie is dieselfde as 'n argitek se bloudruk van 'n huis (Merriam, 1988: 6; Mouton, 2001: 35; vergelyk ook Hoofstuk Een, 1.6.1). Dit behels die plan vir die bymekaarmaak, organisering en integrasie van die inligting (data) en resulteer in 'n spesifieke eindproduk (navorsingsbevindinge) (Merriam, 1988: 6; Mouton, 2001: 55, Oswald, 2001: 103). Die seleksie van 'n navorsingsontwerp word bepaal deur hoe die probleem geformuleer is, deur wie vrae wat gevra word en die tipe eindproduk wat verlang word (Merriam, 1988: 6). Wanneer 'n navorsingsontwerp gekies word, behoort die navorser die tipe navorsingsontwerp, waarom dit geselekteer word en ook moontlike uitdagings en beperkings in ag te neem, aldus Mouton (2001: 49). Die navorsingsontwerp se vertrekpunt lê by die navorsingsvraag en dit fokus op die

logika van die navorsing wat gedoen word ten einde die eindproduk te lewer, naamlik die beantwoording van die navorsingsvraag (Mouton, 2001: 56).

Volgens Patton (1990: 61) ontvou die kwalitatiewe navorsingsontwerp tesame met die verloop van die veldwerk. Die kwalitatiewe ontwerp ontluik dus soos wat die studie vorder en gaan voort om te ontluik selfs nadat data-inwinning begin het. **“Any given design is necessarily an interplay of resources, possibilities, creativity, and personal judgments by the people involved”** (Patton, 1990: 13). Hierdie buigsaamheid spruit voort uit die oop-einde aard van kwalitatiewe navorsing, sowel as pragmatiese oorwegings.

Wanneer ‘n navorsingsontwerp beplan word, moet die soort studie, die soort data wat gebruik sal word, die tipes databronne en die graad van kontrole inherent aan die navorstudie oorweeg word (Mouton, 2001: 57, 146; Oswald, 2001: 104). Tabel 4.1 gee ‘n uiteensetting van die aspekte soos wat dit in hierdie navorsingstudie voorkom:

Tabel 4.1 Uiteensetting van die navorsingsontwerp in hierdie navorsingstudie

<b>SOORT STUDIE</b>	Empiries	Spreek probleme en navorsingsvrae in die “werklike lewe” aan.
<b>SOORT DATA</b>	Primêre data  Sekondêre data	Data wat direk deur die navorser self ingesamel word.  Data wat reeds bestaan wanneer die navorsingstudie begin word.
<b>TIPES DATABRONNE</b>	Tekstuele data	Behels diskoersanalise, inhoudelike analise en tekstuele kritiek.
<b>GRAAD VAN KONTROLE</b>	Minder gestruktureerd	Weens die kwalitatiewe aard word minder formele kontrolemaatreëls toegepas. Klem word geplaas op rapport, vertrouwe en deelname om geldigheid te verhoog.

(Aangepas uit Mouton, 2001: 57, 146; Oswald, 2001: 104).



Die soort studie wat hier onderneem word is empiries, aangesien dit 'n probleem of vraag in die werklike wêreld aanspreek (Mouton, 2001: 144; Oswald, 2001: 104). Die doel (vergelyk Hoofstuk Een, 1.3) van die studie is om vanuit 'n literatuuroorsig te ondersoek wie die leerder in die Grondslagfase is en hoe die leerder in die Grondslagfase leer. Die eise wat deur Uitkomsgebaseerde Onderwys aan die leerder in die Grondslagfase gestel word, asook hoe die leerder nie-formeel ondersteun kan word, sal ondersoek word. Probleme wat primêre opvoeders in nie-formele leerondersteuning ervaar en wyses waarop die primêre opvoeder die leerder holisties kan ondersteun sal ook beskryf word.

### 4.3 NAVORSINGSMETODOLOGIE

In 'n bespreking van navorsingsmetodologie behoort die rol van die navorser, seleksie van deelnemers, data-insamelingsmetodes en data-analise, asook geldigheid en betroubaarheid bespreek te word. Soos bespreek in Hoofstuk Een (1.6.2), gee kwalitatiewe navorsingsmetodes erkenning aan die wyse waarop die *individu* die wêreld beleef en interpreteer (Merriam, 1998: 6; 69). Dit erken die invloed van die omgewing op die individu en dat omgewingsinvloede verskillend ervaar en geïnterpreteer kan word. Dit aanvaar dat realiteite voortdurend verander en kompleks is (Oswald, 2002: 106).

Die werkswyse binne 'n kwalitatiewe raamwerk is hoofsaaklik induktief, alhoewel 'n deduktiewe werkswyse nie noodwendig uitgesluit word nie (Oswald, 2002: 106). 'n Induktiewe benadering begin deur die vra van oop vrae, eerder as die toets van 'n hipotese. **“Qualitative researchers build toward theory from observations and intuitive understandings gained in the field”** (Merriam, 1998: 7). Deur die die ryk, beskrywende inligting te ondersoek, word belangrike kategorieë, dimensies en interverwantskappe ontdek (Patton, 1990: 40; Mouton, 2001: 117).

Kwalitatiewe navorsing probeer geen poging aanwend om een spesifieke faktor te identifiseer en dit in isolasie (buite konteks) te bestudeer en te bespreek nie (Cohen & Manion, 1994: 192). Dit word gekenmerk deur aanpasbare metodes, ryk, gedetailleerde beskrywings en direkte aanhalings van deelnemers (Cohen & Manion, 1994: 192; Oswald, 2002: 107; Patton, 1990: 40). Dit ontbloot die samewerking tussen die verskillende dele om die geheel te vorm en aanvaar dat betekenis ingebed is in mense se ervarings. Hierdie ervarings word beskryf en gemedieer deur die navorser se eie persepsies (Merriam, 1998: 6). Die invloed van die navorser se eie vooroordele word dus erken en aanvaar.

#### **4.3.1 Die rol van die navorser in kwalitatiewe navorsing**

Soos vermeld in Hoofstuk Een (1.6.2.1) is die navorser die primêre bron van data-inwinning en -analise. Die data word derhalwe gefiltreer deur sy of haar teoretiese posisie en vooroordele, aldus Merriam (1998: 216). Moontlike vooroordele wat die inwinning, analise en interpretasie van die data kan beïnvloed, moet gevolglik bespreek word.

Die navorser praktiseer sedert 1997 in leerondersteuning en het gedurende 1998 in private hoedanigheid nou betrokke geraak by die leerondersteuningspan van 'n primêre skool. Gedurende hierdie tyd het die navorser 'n duidelike verskil gesien in die vordering van leerders wat deur primêre opvoeders ondersteun word, en leerders by wie hierdie ondersteuning onderbreek. Leerders wat nie-formele leerondersteuning ontvang, toon nie net vinniger vordering nie, maar vestig hulleself makliker in die klaskamer en binne hul portuurgroep. Binne die benadering van Uitkomsgebaseerde Onderwys, waar koöperatiewe leer 'n belangrike rol speel, ervaar die navorser dat hierdie leerders ook gemakliker in groepe saamwerk.

Primêre opvoeders word egter dikwels geïsoleer deur die eise wat die samelewing stel. As gevolg van gebrekkige kommunikasie met die skool word leer as stresvol



en moeitevol ervaar. Dit veroorsaak dat leer dikwels gesien word as die skool se taak en onderwysers se werk. Die meeste primêre opvoeders wil weet hoe hulle leerders beter kan ondersteun en het 'n behoefte om 'n betekenisvolle bydrae tot die leerervaring te lewer. Die navorser het 'n vaste geloof dat juis die feit dat primêre opvoeders van nature opvoeders ("ouers") is, dit hulle juis bekwaam maak om leerders in hul daaglikse roetine te ondersteun. Die navorser het 'n passie om hierdie opvoeders by te staan om nie net die leertaak te vergemaklik nie, maar ook om leer vir beide die primêre opvoeder en die leerder 'n genotvolle lewenswyse te maak. Ek glo dat enige groeiproses eise aan die individu en gesin stel, maar konflik hoort nie by leer en ontwikkeling nie.

Die teoretiese raamwerk van die navorsingstudie, soos bespreek in Hoofstuk Een (1.4.2 en 1.4.3), verduidelik die benadering wat die navorser in leerondersteuning volg. Die sentrale konsepte (Hoofstuk Een, afdeling 1.5) verduidelik haar begrip van die aspekte wat deur leerondersteuning ingesluit word.

Die bogenoemde aspekte veroorsaak dat die navorser die data met sekere vooroordele analiseer en interpreteer. Primêre opvoeders kan moontlik nie altyd so ingelig wees soos wat die navorser verwag nie, of kan selfs meer ingelig wees, en dit noodsaak dat die vlak van die vrae in die fokusgroeponderhoude moontlik aangepas moet word. Die navorser was ook oningelig oor die unieke eise wat primêre opvoederskap stel en moes die primêre opvoeders se leiding hier aanvaar.

#### **4.3.2 Prosedure**

Die navorser het in hierdie navorsingstudie die data-insamelingsproses begin deur 'n deeglike literatuuroorsig te doen. Hierdie literatuuroorsig het eerstens gefokus op ontwikkeling en leer in die Grondslagfase (Middelkinderjare), en is omskryf in Hoofstuk Twee. Vervolgens het die navorser literatuur ondersoek aangaande nie-formele leerondersteuningstrategieë in die Grondslagfase (soos vervat in Hoofstuk Drie), wat ook die rol van primêre opvoeders in die ondersteuning van leerders

omskryf. Die literatuuroorsig het die navorser gehelp om 'n grondige teoretiese kennis op te bou, wat ook nodig is vir data-analise en –interpretasie, voordat sy met die empiriese ondersoek begin het. Aangesien data-analise en interpretasie reeds tydens die empiriese ondersoek begin (Merriam, 1998: 162), was dit vir die betrokke navorser noodsaaklik om die literatuuroorsig te doen voor die empiriese ondersoek begin is.

Na die literatuuroorsig voltooi is, het die navorser begin met die selektering van die deelnemers aan die fokusgroeponderhoude (sien 4.3.3). Die deelnemers is daarna telefonies gekontak en 'n skriftelike toestemmingsbrief is aan hulle gestuur tesame met 'n kort biografiese vraelys (vergelyk 4.3.3.2). 'n Datum en tyd vir die fokusgroeponderhoude is vasgestel, waarna dit op die gegewe tye gevoer is (sien 4.3.3.3).

Die proses van data-analise (tesame met die analise wat reeds tydens die fokusgroeponderhoude gedoen is) is vervolgens begin. Hierdie proses sal volledig by afdeling 4.3.4 omskryf word.

### **4.3.3 Selektering van deelnemers**

#### **4.3.3.1 Konteks**

Gemeenskappe funksioneer nie onafhanklik en geïsoleerd nie, maar vorm altyd deel van 'n breër sosiale sisteem en ekologie. Deur te fokus op een tipe gemeenskap behoort daarom nie as beperkend gesien te word nie, maar eerder as 'n beginpunt waarvolgens leerondersteuning in ander gemeenskappe aangepas en benader kan word. Hierdie navorsingsprojek kan dus gesien word as inleidend tot verdere studies wat inligting in hierdie studie kan gebruik en aanpas volgens die spesifieke behoeftes van 'n spesifieke gemeenskap.



Die gemeenskap wat vir die studie geïdentifiseer is, is soos reeds genoem 'n gemeenskap met 'n middelklas en middel- tot hoër sosio-ekonomiese agtergrond in 'n voorstedelike omgewing. Ten spyte hiervan het die gemeenskap nie 'n homogene taal, kulturele en historiese agtergrond nie. Die interessantheid van hierdie gemeenskap is dat daar individue is wat uit die lae-inkomste agtergronde kom wat in diens van persone in die gemeenskap is. Kinders van hierdie werkers ontvang ook formele onderrig by die geïdentifiseerde skool. Die skool se leerdergemeenskap bestaan dus uit leerders met uiteenlopende sosiale en kulturele agtergronde en taal. Heelwat leerders in die skool ontvang ook nie onderrig in hul moedertaal nie, aangesien hul moedertaal Xhosa, Chinees of Taiwanees is.

#### **4.3.3.2 Deelnemers**

Deelnemers aan die navorsing kan geselekteer word volgens die waarskynlikheidsteekproef (ook genoem ewekansige steekproef) (Plug, Meyer, Louw en Gouws, 1987: 96) of onwaarskynlikheidsteekproef ("non-probability sampling method"). Volgens die waarskynlikheidsteekproef word deelnemers lukraak gekies en die doelwit is die veralgemening van die data na die hele gemeenskap, wat in 'n statistiese sin nie 'n oogmerk van kwalitatiewe navorsing is nie (Merriam, 1998: 61). Onwaarskynlikheidsteekproewe, daarenteen, beantwoord nie vrae soos "hoe gereeld" of "hoeveel" nie en is gerig op kwalitatiewe probleme soos die oorsake, verhoudinge en implikasies van gebeure (Merriam, 1998: 61). Die deelnemers aan hierdie navorsing is volgens die onwaarskynlikheidsteekproef geselekteer aangesien kwalitatiewe vrae gevra word oor die wyses waarop primêre opvoeders leerders se leer kan ondersteun. Binne 'n kwalitatiewe raamwerk is die onwaarskynlikheidsteekproef spesifiek relevant, aangesien dit nie poog

om veralgemenings te maak nie (Merriam, 1998: 61; Vaughn *et al.*, 1996: 59; Hoofstuk Een, 1.6.2.3).

In hierdie navorsingsprojek sal bogenoemde metode in die formaat van doelbewuste seleksie (“purposeful sampling”) gedoen word. Doelbewuste seleksie is veral gepas omrede dit die kompleksiteit van die menslike en sosiale fenomeen erken (Oswald, 2001: 109). Deelnemers wat die meeste kan bydra tot die doel van die studie is gevolglik gekies ten einde die data te verryk en te verdiep (Patton, 1990: 169; Merriam, 1998: 61). Die data wat so verkry is, is daarom ryk, gedetailleerde beskrywings van hoë kwaliteit (Oswald, 2001: 110).

Doelbewuste seleksie kan op verskeie maniere gedoen word. In die eerste instansie is ‘n gerieflikheidsseleksie (“convenience sampling”) gedoen, aangesien aspekte soos tyd, geld, plek en die beskikbaarheid van die deelnemers in ag geneem is. Vaughn *et al.* (1996: 59; vergelyk ook Patton, 1990: 180) noem egter dat seleksie op ‘n uitsluitlike gerieflikheidsgrondslag riskant is, omdat die gevaar bestaan om slegs op deelnemers te vertrou wat gewillig en beskikbaar is, sonder inagneming van die voorafbepaalde kriteria. Die seleksieprosedure is gevolglik uitgebrei om ook tipiese seleksie, ketting/netwerkseleksie en doelbewuste strategiese seleksie (“stratified purposeful sampling”) in te sluit.

‘n Tipiese geval word geselekteer omdat dit die gemiddelde persoon, situasie of aspek van die fenomeen verteenwoordig. Hierdie gevalle is nie spesifiek a-tipies, ekstreem of ongewoon nie (Merriam, 1998: 62; Vaughn *et al.*, 1996: 59; Patton, 1990: 173). Ketting/netwerkseleksie behels verwysing van moontlike deelnemers deur ander deelnemers of belanghebbende persone (Merriam, 1998: 63; Vaughn *et al.*, 1996: 65; Patton, 1990: 176). In hierdie navorsingstudie is nie net onderwysers



gevra om ander moontlike deelnemers te verwys nie, maar deelnemers is ook gevra om verwysings te doen.

Doelbewuste strategiese seleksie (Patton, 1990: 174) word oor die algemeen gekombineer met tipiese seleksie. Gemiddelde, ondergemiddelde en bogemiddelde gevalle word ingesluit sodat beduidende variasies ondervang kan word. Die doel hiervan is nie om die gemeenskaplike kern van die verskillende gevalle te identifiseer nie, maar die moontlikheid hiervan kan nie uitgesluit word nie. Veralgemening is egter nie moontlik nie, omdat die groep te klein is en steeds taamlik homogeen is. Die deelnemers aan hierdie navorsingsprojek is, onder andere, geïdentifiseer in terme van die leerders wat in hulle sorg is. Daar is nie uitsluitlik gefokus op “primêre opvoeders van leerders met spesiale onderwysbehoefte nie”, maar sekere primêre opvoeders is spesifiek om hierdie rede ingesluit om die aanpasbaarheid van die ondersteuning vir alle leerders te evalueer (sien 1.6.3.3).

Ten einde ‘n doelbewuste seleksie te doen, is spesifieke seleksiekriteria vooraf opgestel sodat die essensiële eienskappe waaraan die deelnemers moet voldoen, vasgestel kan word. Hierdie seleksiekriteria reflekteer die primêre doel van die studie (Merriam, 1998: 61) en is bepaal volgens die mate van homogeniteit en die bydrae wat die deelnemers tot die navorsingstudie, in hierdie geval fokusgroepe, kan lewer (Vaughn *et al.*, 1996: 58). Kriteria as sodanig kan egter nie lukraak vasgestel word nie en die navorser moet noem waarom die spesifieke kriteria van belang is (Merriam, 1998: 62).

Vaughn *et al.* (1996: 60) het belangrike kriteria geïdentifiseer wat spesifiek op die seleksie van deelnemers vir fokusgroepe van belang is. Die seleksiekriteria wat aanbeveel word is soos volg:

- **Grense**

Beperkings moet geplaas word op die aantal deelnemers in die fokusgroepe. Die volledigheid waarin die deelnemers die navorsingsvraag sal beantwoord is belangrik, asook die geloofwaardigheid van die inligting wat hulle verskaf. Deelnemers behoort so homogeen as moontlik te wees sodat alternatiewe sienings nie die doel van die studie en die navorsingsvraag vervaag nie. Deelnemers moet ook kan bydra tot die moontlike veralgemeenbaarheid van die data, alhoewel dit nie die doel van kwalitatiewe navorsing is nie.
- **Groepslidmaatskap**

Deelnemers word oor die algemeen gekies volgens eienskappe wat 'n meer homogene groep sal lewer. Homogeniteit kan gevestig word in 'n groep, maar fokusgroepe kan heterogeen wees binne die navorsingstudie. Fokusgroepe kan daarom byvoorbeeld “enkelouers” (primêre opvoeders) betrek, of gesinne waar twee ouers (primêre opvoeders) is.
- **Geslag**

Interaksiestyle tussen mans en vroue kan verskil. Groepe waarin verskillende geslagte is, is meer geneig om te konformeer as om individuele opinies te lewer. Homogeniteit sal dus kommunikasie steun. Sorg moet net gedra word dat groepe van dieselfde geslag nie beperkend is op die rykheid en detail van die data nie.
- **Ouderdom**

Ouderdomme kan ook interaksiestyle beïnvloed in die sin dat ouer deelnemers aan jonger deelnemers kan voorskryf. Groot ouderdomsverskille kan die duidelikheid van kommunikasie affekteer. Deelnemers se ouderdomme kan egter vasgestel word deur die navorsingsvraag. Hierdie aspek is nie van spesifieke belang binne hierdie navorsingstudie nie, aangesien die primêre opvoeders van



leerders in die Grondslagfase (in hierdie studie) nie meer as twaalf jaar verskil nie en dit nie kommunikasie beïnvloed nie.

- **Spesialiste**

Die insluiting van spesialiste moet probeer vermy word aangesien hulle ander deelnemers, bewustelik of onbewustelik, kan intimideer. Deelnemers met ekstensiewe ervaring kan ook dieselfde effek hê. Spesialiste kan daarenteen ingesluit word indien hulle 'n spesifieke bydrae tot die navorsingsvraag kan lewer. In hierdie navorsingstudie is spesialiste nie spesifiek in- of uitgesluit nie omrede spesialiste ook behoeftes kan hê ten opsigte van nie-formele leerondersteuning, of lig kan werp op waar hulleself leemtes ervaar.

- **Vreemdelinge**

Deelnemers is meer geneig om eerlik te wees en vryelik te praat indien hulle nie aan mekaar bekend is nie. Die navorser het in hierdie studie nie beoog om deelnemers in te sluit wat onbekend aan mekaar is nie, aangesien die moontlikheid groot is dat van die deelnemers mekaar al gesien het by skoolgeleenthede. Bekendheid is egter nie spesifiek nagestreef nie. Met die gebruik van ketting/netwerksteekproewe word die moontlikheid ook vergroot dat deelnemers bekend is aan mekaar.

- **Siftingsprosedure**

'n Siftingsprosedure is vasgestel sodat die deelnemers se sosiale, opvoedkundige en demografiese eienskappe voldoen aan die seleksiekriteria. Spesifieke vrae is vir die verkryging van hierdie inligting in die vraelys ingesluit (BYLAE E).

Die profiele van die onderskeie deelnemers sal in Hoofstuk Vyf (5.2) weergee word. Hierdie profiele sluit ook die onderwysers in uit wie se klasse die deelnemers gekies is.

#### 4.3.4 Data-insamelingsmetodes

Data-insameling binne 'n kwalitatiewe navorsingstudie behels direkte inligting van mense in verband met hul gevoelens, ervarings, opinies en kennis (Merriam, 1998: 69; vergelyk ook Hoofstuk Een, 1.6.2.2). Die deelnemers se persepsie aangaande die fenomeen, met ander woorde die deelnemers se eie persepsie aangaande die werklikheid staan primêr. Die metodes wat in hierdie studie gebruik is, sal vervolgens bespreek word.

##### 4.3.4.1 Literatuuroorsig

'n Literatuurstudie ondersoek relevante literatuur en lê 'n teoretiese fondament vir 'n studie. Dit gee teoretiese struktuur aan 'n studie deur die ondersoek van vorige navorsing en vestig die raamwerk waarvolgens begrip van die onderwerp gevorm word (Rossman & Rallis, 1998: 74; Oswald, 2001: 101; Merriam, 1998: 49). Die bestudering van vorige studies kan ook tekortkominge aandui wat deur hierdie betrokke navorsing aangevul kan word (Rossman & Rallis, 1998: 74).

Die literatuuroorsig is essensieel vir die generering van 'n beskrywende basis vir analise en behoort te fokus op die konseptuele raamwerk wat die praktyk inlig (Schostak, 2002: 26). Schostak (2002: 27) is verder van opinie dat hoe beter die navorser die grondliggende argumente in die navorsingsveld verstaan, hoe dieper sal sy of haar kritiek en argumente wees. Rossman en Rallis (1998: 75) sluit hierby aan deur te noem dat die literatuuroorsig die navorser help om geloofwaardigheid as navorser te vestig, aangesien dit toon dat hy of sy op hoogte is van die dialoog binne die navorsingsveld. Die effektiwiteit van die empiriese ondersoek sal derhalwe so verhoog word aangesien dit die navorser sensiteer vir subtiele inligting, moontlike gebeure en ervarings van deelnemers (vergeelyk Merriam, 1998: 48; Oswald, 2001: 102).



Schostak (2002: 27) beveel aan dat die navorser nie poog om alle literatuur binne die veld te lees nie. Die inisiële lees van literatuur en daaropvolgende literatuuorsig moet fokus op sentrale idees en belange. Die hele proses behoort begelei te word deur kritiek wat teen spesifieke benaderings uitgespreek is, waarna die navorser eie vrae en reaksies moet formuleer. Vrae moet nie net beperk word tot wat ander navorsers dink nie, maar terselfdertyd waarom hulle so dink. Dit gaan daarom oor die vind van 'n eie perspektief, die identifisering van sleutelemente in die debat en die onderskeiding van bepaalde argumente (Schostak, 2002: 28).

Wanneer die basis vir die teoretiese raamwerk deur die literatuuorsig gegee is, kan dit verder gebruik word as seleksiekriterium vir die studie. Dit wat ondersoek word, vrae aan deelnemers en betekenisgewing aan data word so afgebaken. Dit lei dan tot die verbreding van die kennisbasis binne die betrokke veld (Merriam, 1998: 49; Oswald, 2001: 102).

Die literatuuorsig vir hierdie studie is vervat in hoofstukke twee en drie. Die konseptuele raamwerk van die studie is egter konstruktivisties en ekosistemies, soos bespreek by 1.4.2 en 1.4.3. Die empiriese ondersoek sal gevolglik nie net konstruktivisties wees nie, maar sal strewe na deurlopende ekosistemiese verantwoordbaarheid.

#### **4.3.4.2 Vraelyste**

Hopkins (2002: 118) noem dat vraelyste gewoonlik maklik geadministreer en deur deelnemers voltooi kan word. Dit gee 'n direkte vergelyking tussen groepe en verskaf 'n basis vir voorbereiding op komende aktiwiteite. Nadele sluit in die tydsaamheid van analise (veral indien oop-eindevrae gevra word), diepgaande voorbereiding om duidelike en relevante vrae te kan vra, die geletterdheid van die respondent, moontlike

vrees vir direkte antwoorde en 'n poging om "regte" antwoorde te gee (Hopkins 2002: 118).

Agtergrond en demografiese vrae word volgens Merriam (1988: 79) gebruik om feitelike inligting te verkry omtrent deelnemers se ouderdom, opvoeding, woongebied, taal, ensovoorts. Met die opstel van 'n vraelys is dit belangrik dat eenvoudige en ondubbelsinnige taal gebruik word om inligting te verkry. Geslote vrae met slegs ja- of nee-antwoorde of veelvoudige keusevrae word nie aanbeveel nie (Merriam, 1988: 79; Hopkins, 2002: 117). Deur 'n vraelys te gebruik om agtergrondinligting te verkry, word die navorser in staat gestel om onderhoude beter te beplan. Tyd word ook so gespaar deur te fokus op oop-eindevrae in die onderhoude (Patton, 1990: 285).

Die vraelys wat vir die doel van hierdie studie gebruik gaan word sal hoofsaaklik fokus op die inwinning van feitelike inligting aangaande die deelnemers (sien BYLAE E). Die deelnemers sal die vraelys voltooi nadat toestemming verkry is.

Die doel van die vraelys is om kortliks biografiese inligting oor die deelnemers aan die fokusgroeponderhoude te verkry en sodoende moontlik enige inligting wat deur hulle verskaf is te belig (sien profiele BYLAE E). Dit het ook beoog om meer inligting oor die deelnemers se unieke gesitueerdheid te kry, wat strook met die kwalitatiewe aard van die studie. Die navorser wou nie in die vraelys te veel vrae aan die deelnemers vra nie, maar het gepoog om die deelnemers se denke oor die fenomeen voorlopig te stimuleer.

Een van die tekortkominge van die vraelys, is dat een van die vrae oor beroepe by die profiel van die primêre opvoeder vra *vader/moeder*, wat verwarring veroorsaak het of dit die primêre opvoeders self bedoel of



hulle eie vader of moeder. Een deelnemer het die navorser na voltooiing daarvan geskakel, waarna die navorser die inligting tydens die volgende fokusgroeponderhoud bevestig het. Die navorser het die ander deelnemers gekontak om die inligting te bevestig, aangesien sy gesien het dat een deelnemer dit verkeerd voltooi het.

‘n Verdere vraelys is aan die vier onderwysers uit wie se klasse die deelnemers gekies is, gegee. Hierdie vraelys poog om die onderwysers se opinies aangaande nie-formele leerondersteuning, primêre opvoeders se rol daarin, asook verwagtinge wat hulle daaromtrent koester en probleme wat hulle in hierdie opsig ervaar, te ondersoek (BYLAE F). Drie oop vrae is aan die onderwysers gevra met genoeg plek ten einde antwoorde nie te beperk nie. Die deelnemers is spesifiek gevra om om hul reaksies nie te fokus op die leerders wie se primêre opvoeders aan die fokusgroeponderhoude deelgeneem het nie. ‘n Profiel van die hierdie onderwysers volg in Hoofstuk Vyf (5.6.3).

Die data wat deur die vraelyste ingewin is, sal in Hoofstuk Vyf (5.5.1) bespreek word. Uit die analise van die vraelyste aan die primêre opvoeders, is die waarde en noodsaaklikheid van die fokusgroeponderhoude beklemtoon. Alhoewel die doel van die vraelys nie was om ‘n groot hoeveelheid oop vrae te vra waarop die deelnemers lang, geskrewe antwoorde moes verskaf nie, het vier uit die tien deelnemers gemeld dat nie hulleself of hul kinders enige probleme met huiswerk ervaar nie en ‘n verdere drie uit die tien het genoem dat hulle geen probleme ervaar nie. In retrospek het dit geblyk dat daar wel probleme is wat al die primêre opvoeders ervaar, maar eers binne die konteks van die gesprek aan gedink het.

#### 4.3.4.3 Onderhoude

Soos vermeld in Hoofstuk Een (1.6.2.2), sal die onderhoude in hierdie navorsingstudie, doelgerigte groeps gesprekke wees in semi-gestruktureerde en ongestruktureerde vorm, hoofsaaklik deur middel van fokusgroepe (vergelyk Cohen & Manion, 1994: 271; Merriam, 1998: 71; Vaughn *et al.*, 1996: 4). Oopeinde en minder gestruktureerde vrae is hoofsaaklik gebruik om getrou te bly aan die kwalitatiewe aard van die navorsingstudie. Gedeeltes van die onderhoude sal meer gestruktureerd wees ten einde spesifieke inligting in te win aangaande die primêre opvoeders en leerders se unieke gesitueerdheid, leerondersteuningsbehoefte en –verwagtinge en huidige leemtes in nie-formele leerondersteuning (vergelyk Merriam, 1998: 73-75; Mouton, 2001: 105; Cohen & Manion, 1994: 287).

Vir die doel van hierdie navorsingsprojek is twee fokusgroepe bestaande uit vyf deelnemers elk geïdentifiseer. Die onderskeie fokusgroepe is ingedeel word volgens grade, hoofsaaklik graad twee en drie. Die indeling word op hierdie wyse gedoen ten einde deelname so gerieflik as moontlik vir die primêre opvoeders te maak, aangesien die onderskeie grade se programme verskil. Dit is ook in belang vir kommunikasie, aangesien leerders van ongeveer dieselfde ouderdomme soms unieke probleme (soos byvoorbeeld aanpassing by formele onderrig, die volgende graad, ensovoorts) kan ervaar. Kleiner groepe bevorder ook 'n gevoel van sekuriteit en sal dit vir die navorser makliker maak om al die deelnemers se betrokkenheid te verhoog. Die deelnemers aan die fokusgroepe is nie noodwendig bekend aan mekaar nie, ten einde die dinamika van die onderhoud te verhoog (sien 4.3.3 vir seleksiekriteria). Die doel van die fokusgroeponderhoude is egter nie om konsensus te bereik of om 'n probleem op te los nie, maar om data in te win binne 'n permissiewe



atmosfeer waarin opinies gekoester word (Vaughn *et al.*, 1996: 4; 5; Patton, 1990: 335). Oop vrae sal gevra word om die deelnemers se persoonlike insette te verkry en die invloed van die navorser se teenwoordigheid te verlaag.

Rossmann en Rallis (1998: 135) noem dat die interaksie tussen die deelnemers in hierdie tipe onderhoudvoering kritiek is: **“This technique assumes that an individual’s attitudes and beliefs do not form in a vacuum: People often need to listen to other’s opinions and understandings to clarify their own”**. Hierdie aspek is uiteraard ook konstruktivisties van aard en erken die belangrikheid van sosiale interaksie.

Patton (1990: 335) meld dat die doel van fokusgroeponderhoude is om hoë kwaliteit data in sosiale konteks te kry – deelnemers kan hul eie siening oorweeg in die konteks van ander deelnemers se opinies. Ter voorbereiding vir die fokusgroeponderhoude is die algehele doelstelling vir die onderhoude geïdentifiseer, naamlik wat primêre opvoeders se begrip van leerondersteuning is en waar hulle en die leerders leemtes ervaar ten opsigte van nie-formele leerondersteuning. Die doelstelling is verder verfyn met die beplanning van vrae en hulpvrae ten einde meer data in te win (BYLAE G). Dit help die navorser ook om te weet wanneer om hulpvrae te gebruik en wanneer die doel met die onderhoude bereik is. ‘n Lys van inligting wat die navorser benodig en nie benodig nie word ook ingesluit, sowel as die uitkomst wat nodig is vir die fokusgroep om suksesvol te wees (Vaughn *et al.*, 1996: 38; 39; 40).

Die volgorde van die fokusgroeponderhoude is volgens die aanbeveling van Vaughn *et al.* (1996: 41) beplan. ‘n Volledige uiteensetting is in BYLAE H vervat. Die volgorde is soos volg:

- (a) Bekendstelling
- (b) Opsomming
- (c) Verduideliking van terminologie
- (d) Die vra van maklike en nie-bedreigende vrae
- (e) Die vra van moeiliker vrae
- (f) Opsomming
- (g) Deelnemerkontrole
- (h) Slotgedagtes

Rekord is van die fokusgroeponderhoude gehou deur middel van kassetopnames wat later volledig getranskribeer is. Kernnotas is tydens die onderhoude gemaak ten einde nie-verbale reaksies aan te teken (vergelyk Merriam, 1998: 87; Silverman, 1994: 11; Rossman & Rallis, 1998: 160). Bevindinge wat gemaak word is die resultaat van die analise van die transkripsies van die onderhoude, kernnotas en vraelyste (Vaughn *et al.*, 1996: 5).

Die doel van die fokusgroeponderhoude, naamlik om die primêre opvoeders se unieke gesitueerdheid, asook die verkenning van hulle kennis en begrip van die fenomeen, is as algemene fokus en beginpunt gestel. Hierdie induktiewe werkswyse bly getrou aan die kwalitatiewe aard van die studie. Die ekosistemiese en konstruktivistiese grondslag van die studie is deurlopend in ag geneem met die beplanning en die uitvoering van die fokusgroeponderhoude. Die deelnemers se eie perspektiewe is gerespekteer en waardeer. Gedurende een van die fokusgroeponderhoude het die navorser besef dat die primêre opvoeder se persepsie van 'n betrokke leerder verskil van haar eie en die klasopvoeder se belewenis van die leerder. By nabetrugting het die navorser egter besef dit die werklikheid is soos wat die spesifieke primêre opvoeder dit vir haarself konstrueer. Die navorser het dus nie die reg om die primêre opvoeder se persepsies te bevraagteken nie.



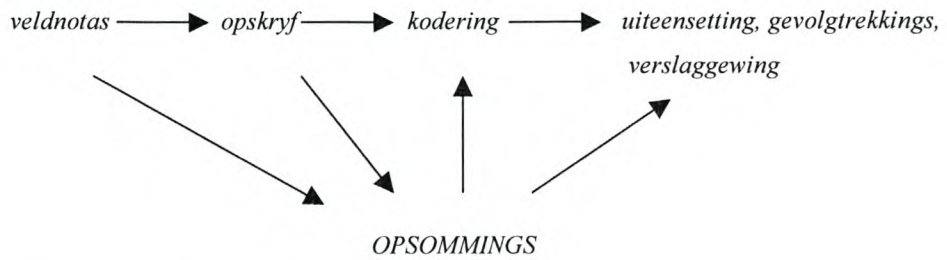
#### 4.3.5 Data-analise

Data-analise begin met die navorsingsvrae en die doel is die identifisering van patrone of temas deur die verhoudinge tussen konsepte, konstrakte en variante te ondersoek (Rossman & Rallis, 1998: 175; Mouton, 2001: 108; Hoofstuk Een, 1.6.2.4). Die konseptuele raamwerk van die navorsingsprojek lê die basis vir die identifisering van die patrone en temas (Rossman & Rallis, 1998: 179). Die identifisering van temas en patrone vind plaas deur middel van induktiewe data-analise waarin daar van die algemene na die spesifieke gewerk word. Kwalitatiewe data-analise vind plaas terwyl die data ingewin word (Merriam, 1998: 162). Hierdie aspek sluit aan by die aanpasbare en vloeibare aard van kwalitatiewe navorsing. Bogdan en Biklen (in Merriam, 1998: 162) maak die volgende voorstelle vir gelyktydige data-inwinning en –analise (vergeelyk ook Rossman & Rallis, 1998: 173; 175):

- Neem besluite wat die studie sal vernou en moenie alles ondersoek nie.
- Neem ‘n besluit omtrent die tipe studie wat onderneem wil word.
- Vra analitiese vrae.
- Beplan data-inwinning na aanleiding van vorige observasies.
- Skryf baie waarnemersnotas soos wat gevorder word.
- Maak eie notas oor wat geleer word.
- Pas idees en temas toe.
- Begin literatuur te ondersoek terwyl veldwerk gedoen word.
- Speel met metafore, analogieë en konsepte.
- Gebruik visuele hulpmiddels om dit wat geleer word te belig.

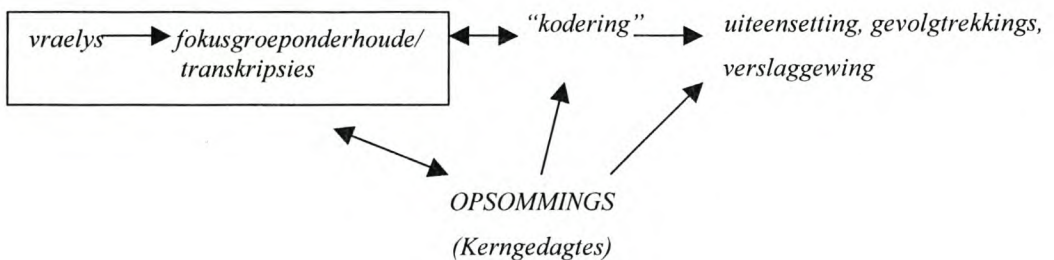
Miles en Huberman (1994: 79) se grafiese uiteensetting van die opsomming-ondersteunde analise (“Summary-Aided Approach to Analysis”) toon hoe opsommings gebruik kan word om data-analise te ondersteun. Dit gee ‘n logiese vloeiagram wat die analiseproses uitbeeld as ‘n proses van veldnotas neem,

skryf, kodeer en uiteensit. Alhoewel die proses ‘n simplistiese uiteensetting is, moet onthou word dat kwalitatiewe data-analise nie liniêr verloop nie, en dat daar reeds by data-inwinning met sekere analises begin word (Merriam, 1998: 162). Die grafiese uiteensetteing gee ‘n aanduiding van hoe die navorser die analiese-proses benader het. Figuur 4.1 sit dit soos volg uiteen, aldus Miles en Huberman (1994: 79):



Figuur 4.1 Grafiese uiteensetting van opsommingondersteunde analise

Elke navorsingstudie het egter sy eie verloop. In hierdie navorsingstudie kan die bogemelde figuur soos volg aangepas word om die verloop van die analiese-proses aan te toon (Figuur 4.2):



Figuur 4.2 Grafiese uiteensetting van opsomming-geondersteunde analise in hierdie navorsingstudie

Data-analise word, onder andere, gedoen deur middel van data-reduksie, data-konsolidasie en data-interpretasie. Wat hierdie prosesse behels en hoe dit in hierdie navorsingstudie gedoen is, sal vervolgens uiteengesit word.



#### 4.3.5.1 Data-reduksie

**The aim of analysis is to understand the various constitutive elements of one's data through an inspection of the relationships between concepts, constructs or variables, and to see whether there are any patterns or trends that can be identified or isolated, or to establish themes in the data (Mouton, 2001: 108).**

Data-reduksie behels dus die uitmekaarhaal van data en sortering in hanteerbare temas, patrone, tendense en verhoudings (Mouton, 2001: 108; Hopkins, 2002: 139; Oswald, 2001: 120). Deur induktiewe analise te gebruik kan onderliggende kategorieë of temas geïdentifiseer word wat gekoppel kan word aan die konseptuele raamwerk van die navorsingstudie (Patton, 1990: 306; Rossman & Rallis, 1998: 179; Vaughn *et al.*, 1996: 107). Die ontwerp van kategorieë is hoofsaaklik intuïtief, maar bly sistematies en ingelig deur die doel van die studie (Merriam, 1998: 179). Dit lei tot inheemse (“indigenous”) of analis-gekonstrueerde (“analyst constructed”) tipologieë. Eersgenoemde is temas wat deur die deelnemers uitgedruk is en word genereer deur die navorser se analise van hoe die deelnemers taal gebruik en wat hulle sê (Patton, 1990: 393). Analis-gekonstrueerde temas word geskep deur die navorser en stem nie noodwendig direk ooreen met die betekenis-kategorieë wat deur die deelnemers gebruik is nie (Rossman & Rallis, 1998: 179; Patton, 1990: 398). Kategorieë moet die doel van die studie reflekteer omdat dit in wese die antwoorde op die navorsingsvrae is (Merriam, 1998: 183). Dit moet ook uitgebrei word sodat alle data in ‘n tema of subtema geplaas kan word. Dit moet verder wedersyds uitsluitend wees sodat ‘n spesifieke data-eenheid slegs onder een kategorie kan pas. Kategorieë moet bowendien verfyn word sodat die naam van die kategorie die betekenis

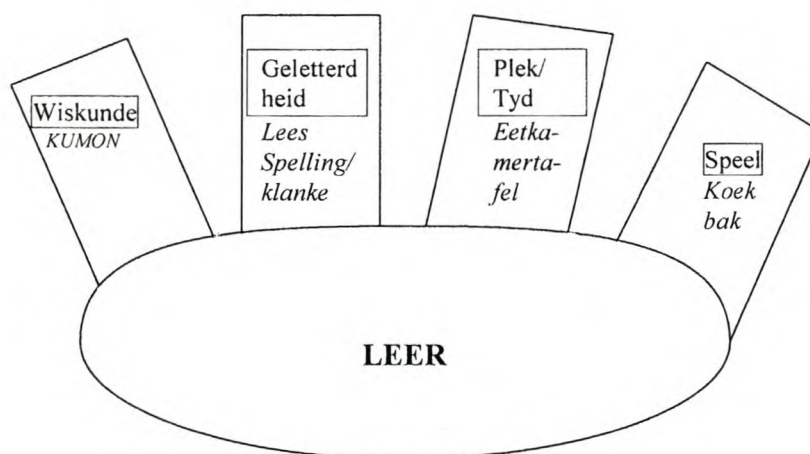
van die fenomeen so presies as moontlik ondervang. Die verskillende kategorieë behoort konseptueel gelyk te wees in die sin dat dieselfde vlak van abstraksie al die kategorieë op dieselfde vlak moet karakteriseer (Merriam, 1998: 184).

Een van die metodes van datareduksie wat in hierdie navorsingstudie gebruik is, is inhoudelike analise. Alhoewel dit histories as ‘n kwantitatiewe metode beskou is, meld Merriam (1998: 159-160) dat dit in enige induktiewe analise van kwalitatiewe data gebruik kan word. Die fokus is die kommunikasie van betekenis deur die analise van die inhoud van die onderhoude, veldnotas en dokumente. In hierdie navorsingsprojek het die navorser dit gedoen deur die herhaaldelike luister na die opnames van die fokusgroeponderhoude en die herhaaldelike lees en bedinking van die veldnotas, vraelyste en transkripsies van die fokusgroeponderhoude. Tydens die proses het die navorser die data deurlopend “gekodeer”. Kodering word spesifiek so aangehaal, aangesien die navorser nie spesifieke *kodes* vir die data gebruik het nie omrede syself nie gemaklik met *kodes* werk nie. Sy het daarenteen eerder kernwoorde as kodes gebruik en sekere gedagtes, kategorieë, temas en subtemas met kleure gekodeer. ‘n Voorbeeld van die navorser se veldnotas wat tydens die fokusgroeponderhoude geneem is, is aangeheg by BYLAE I. Die analise en kodering van een van die fokusgroeponderhoude word in BYLAE J uitgebeeld.

Die konstante vergelykende metode is verder gebruik om gebeure, observasies en deelnemers se woorde deurlopend te vergelyk (Merriam, 1998: 191; Oswald, 2001: 120; Vaughn *et al.*, 1996: 104). Rossman en Rallis (1998: 179) gaan verder deur te sê dat wyses deur logiese redenering gevind sal word om data te konseptualiseer en dan nuwe insigte of tipologieë vir verdere ondersoek te genereer. Die navorser het hierdie metode toegepas deur die kerngedagtes en –woorde (“kodes”),



asook spesifieke woorde van deelnemers, op verskeie los kaartjies te skryf en dit deurlopend te groepeer en hergroepeer. Die navorser het die kerngedagtes en –woorde wat op die los kaartjies geskryf is probeer evalueer en groepeer volgens moontlike verbande wat daartussen bestaan. Die proses was taamlik tydsaam, aangesien dieperliggende verbande ook by nabetraging geïdentifiseer is. Die navorser het Merriam (1998: 182) se voorstel vir die sortering van die data gebruik. Figuur 4.3 stel dit soos volg voor:



Figuur 4.3 Voorbeeld van sortering van data in kategorieë

#### 4.3.5.2 Data-konsolidasie

Data-konsolidasie is die samevoeging van data sodat 'n dieper (of nuwe) persepsie van die data waarmee begin is, gegee word (Oswald, 2001: 122). Dit is 'n georganiseerde samevoeging van inligting wat die maak van gevolgtrekkings en die neem van aksies toelaat en fasiliteer. Die navorser word so gehelp om gebeure te verstaan enoor te gaan tot, hetsy verdere analise of aksie (Hopkins, 2002: 139). Oswald (2001: 122) beveel aan dat die data weer eens bestudeer word en temas, verbande en kategorieë tot 'n samehangende geheel opgebou word. Die uitdaging hierin lê in die

versoening van die partikuliere en die universele – die uniekheid van gevalle word versoen **“met die behoefte aan insig in of begrip van generiese prosesse oor gevalle heen”** (Oswald, 2001: 122).

In hierdie navorsingstudie is data-konsolidasie gedoen deur die verfyning en sifting van die kategorieë en temas wat by data-reduksie gebruik is, met die navorsingsvrae steeds in gedagte. Alhoewel die navorser die primêre kategorieë geïdentifiseer het, bly sy erken dat kwalitatiewe navorsing en data deurlopend verander en ontluik en dat die vasstelling van kategorieë by herhaling kan verander. Die kategorieë wat in hierdie navorsingstudie geïdentifiseer is, is word in diepte in Hoofstuk Vyf bespreek.

#### **4.3.5.3 Data-interpretasie**

Interpretasie behels die sintese van data in groter samehangende gehele (Mouton, 2001: 109). Dit omsluit ‘n proses van betekenisgewing aan dit wat geleer is (data) sodat dit ‘n samehangende “storie” vorm (Rossman & Rallis, 1998: 88). Hierdie proses word gefasiliteer deur beskrywende data (Oswald, 2001: 125) en laat die navorser toe om betekenis te gee aan ‘n sekere observasie/reeks observasies wat positief tot aksie kan lei (Hopkins, 2002: 137).

Interpretasie bou op logiese verhoudinge tussen aannames wat gedokumenteer word deur bewyse en bied ‘n opsomming van die gevolgtrekkings wat betrekking het op wat te wete is in die literatuur (Rossman & Rallis, 1998: 182; Patton, 1990: 423). Die aanneemlikheid van die navorser se interpretasie word geëvalueer en getoets deur die data. Dit impliseer ook die assessering van die data vir geldigheid, bruikbaarheid en sentraliteit tot die navorsingstudie se hoofpunte (Rossman & Rallis, 1998: 182).



**“Die finale doelwit van die interpretasie van data is die formulering van ‘n holistiese perspektief wat die interafhanklikheid en die verwantskap van die komplekse fenomeen beskryf ten einde ‘n basis van aksie te voorsien”** (Oswald, 2001: 126). Rossman en Rallis (1998: 182) waarsku egter dat data-interpretasie met nederigheid benader moet word. Dit bly eie perspektiewe wat deur deelnemers in onderhoude weergegee is en wat die navorser waargeneem het. Algemene aannames wat sogenaamd die *Waarheid* reflekteer kan nie gemaak word nie. Opsigtelike patrone moet daarom uitgedaag word en ander aanneemlike verduidelikings moet ook geïdentifiseer, ondersoek en beskryf word (Rossman & Rallis, 1998: 181). Die bevestiging van dit wat deur die data ondersteun word, die ontbloting van wanpersepsies en die verheldering van belangrike aspekte wat nie geken is nie maar wetenswaardig is, staan gevolglik sentraal (Patton, 1990: 423). Dit gaan dus om die **“vanselfsprekende te bevestig, die twyfelagtige bloot te lê en die verborgene deursigtig te maak”** (Oswald, 2001: 126; vergelyk ook Patton, 1990: 423). Die interpretasie van die navorsingsbevindinge word in Hoofstuk Vyf weergegee.

#### **4.3.6 Geldigheid en betroubaarheid van die navorsing**

##### **4.3.6.1 Geldigheid**

In kwalitatiewe navorsing is die navorser die primêre bron van data-inwinning en interpretasie, soos reeds aangedui in Hoofstuk Een (1.6.2.1). Die geldigheid en betroubaarheid van ‘n navorsingstudie is daarom grootliks afhanklik van die metodologiese vaardigheid, sensitiwiteit en integriteit van die navorser (Patton, 1990: 11, 14; Hoofstuk Een, 1.6.2.5).

Die navorser kan die geldigheid en betroubaarheid van ‘n studie verhoog deur die gebruik van veelvuldige bronne, hulpbronne en metodes. Die

sterkte van een metode kan so gemaksimaliseer word terwyl swakhede van ander geminimaliseer word (Patton, 1990: 245). Die tydperk na 'n onderhoud is kritiek vir die geldigheid en betroubaareid van die data (Patton, 1990: 352). Gedurende hierdie periode behoort die navorser notas en observasies noukeurig na te gaan en aan te vul. Observasies wat tydens die onderhoud geneem is moet nagegaan word vir enige onduidelikhede en hersien word vir die kwaliteit van die inligting. Onsekerhede moet met die deelnemers gekontroleer word en daar moet vir foutiewe bandopnames gekompenseer word met deeglike en noukeurige aantekeninge. Notas oor die onderhoude sluit in waar dit plaasgevind het, wie teenwoordig was, observasies oor reaksies, die onderhoudvoerder se rol in die onderhoud en enige addisionele inligting wat die konteks vir interpretasie en sinmaking kan vestig. Tyd vir refleksie en uitbreiding is belangrik vir die kwaliteitskontrole oor die bruikbaarheid, betroubaarheid en geldigheid van die data (Patton, 1990: 352).

Soos reeds in Hoofstuk Een in 1.6.3.5 bespreek, is daar binne navorsingskringe nie eensgesindheid oor die verwysing na die geldigheid en betroubaarheid van data nie. Vir die doel van hierdie navorsingstudie word met interne geldigheid verwys na geloofwaardigheid en eksterne geldigheid na veralgemeenbaarheid (Oswald, 2001: 127; Sagor, 1999: 86; Merriam, 1998: 201). **Eksterne geldigheid** is die toepasbaarheid van 'n studie se bevindinge op ander situasies, asook die herhaalbaarheid van die bevindinge (Merriam, 1998: 207). Veralgemening is egter nie die doel van kwalitatiewe navorsing nie (Merriam, 1998: 207, 61; Vaughn *et al.*, 1996: 59)

**Interne geldigheid** behels die mate waartoe die navorsingsbevindinge aansluit by die realiteit van die deelnemers. Aangesien mense een van die primêre instrumente van data-inwinning in kwalitatiewe navorsing is, is hulle interpretasie van (hul) realiteit dus direk toeganklik (Merriam, 1998:



201; 203; Seale, 1999: 38). Strategieë wat in hierdie navorsingstudie gebruik is om die interne geldigheid daarvan te verhoog, is triangulering, deelnemerkontrole, portuurgroepevaluering en die verduideliking van die navorser se vooroordele, teoretiese oriëntasie en wêreldsiening (sien 4.3.1 vir laasgenoemde) (Merriam, 1998: 204; Rossman & Rallis, 1998: 45; Stake, 1995: 108).

- **Triangulering**

Die triangulering wat in hierdie studie gebruik is, is die triangulering van bronne. Triangulering van bronne verwys na die konsekwentheid van verskillende databronne binne dieselfde metode (Merriam, 1998: 204; Patton, 1990: 464; Stake, 1995: 112). Dit word gedoen deur die vergelyking en kruiskontrolering van inligting wat op verskillende tye en deur verskillende metodes ingewin is (Patton, 1990: 467; Stake, 1995: 112). In hierdie studie is inligting wat deur middel van vraelyste, fokusgroeponderhoude en die literatuuoroorsig verkry is, deurlopend vergelyk. Patton (1990: 467) noem egter dat triangulering van kwalitatiewe databronne selde tot 'n enkele, konsekwente beeld lei en dat dit vir die navorser beter is om nie te verwag dat alles dieselfde sal uitkom nie. Dit bly in pas met die komplekse aard van die mens en erken elke individu se unieke gesitueerdheid en beklemtoon dat kwalitatiewe data nie noodwendig veralgemeen kan word nie.

- **Deelnemerkontrole**

Enige onduidelikhede wat tydens die fokusgroeponderhoude na vore gekom het, is daartydens uitgeklaar (Vaughn *et al.*, 1996: 46). Onduidelikhede wat in die tydperk direk na die onderhoude voorgekom het, en wat na verdere luister van die bandopname steeds nie duidelik was nie, is ook met deelnemers opgeneem (Patton, 1990: 352). Die navorser se interpretasies en voorlopige bevindinge is met

die deelnemers gekontroleer en bespreek (Rossman & Rallis, 1998: 95).

- **Portuurgroepevaluering**

Die navorser het op 'n deurlopende basis met 'n onafhanklike navorser kontak gemaak en saam gereflekteer oor data, observasies en interpretasies (vergelyk Stake, 1995: 113; Patton, 1990: 468; Merriam, 1998: 204). Die navorser se eie interpretasies is nie altyd eerste weergee nie, ten einde 'n objektiewe opinie en onafhanklike interpretasie te verkry. Moontlike verskille is daarna bespreek ten einde die proses te verryk en verdiep.

Binne hierdie navorsingsprojek is gepoog om alles noukeurig te konseptualiseer en 'n duidelike spoor na te laat oor die wyse waarop die data ingewin, geanaliseer en geïnterpreteer is (vergelyk Merriam, 1998: 200). Hierdie duidelike spoor dra by tot die interne geldigheid (geloofwaardigheid) van die navorsingsprojek (Oswald, 2001: 127; Sagor, 1999: 86). Die interne geldigheid van die projek word verder verhoog deurdat die data wat deur die vraelyste en fokusgroeponderhoude ingewin is 'n duidelike beeld gee van die realiteit wat die deelnemers vir hulleself skep (vergelyk Merriam, 1998: 201; 203; Seale, 1999: 38).

Omdat interne geldigheid bereik is, is die eksterne geldigheid (veralgemeenbaarheid) van die navorsingsprojek verhoog (Merriam, 1998: 207; Seale, 1999: 40). Binne die kwalitatiewe raamwerk van die studie het die navorser egter nie gepoog om die bevindinge toepasbaar te maak op ander situasies nie (sien Merriam, 1998: 207; Oswald, 2001: 128).



#### 4.3.6.2 **Betroubaarheid**

**Betroubaarheid** verwys na die konsekwentheid van die data en die mate waarin die navorsingsbevindinge herhaalbaar is (Merriam, 1998: 205; Oswald, 2001: 129). Menslike gedrag verander egter deurlopend soos wat die individu se konteks sy of haar gedrag en persepsie beïnvloed en hierdie interpretasies kan nie noodwendig gedupliseer word nie (Merriam, 1998: 205; Seale, 1999: 42; sien ook 1.6.3.5). Die konsekwentheid en betroubaarheid van die data staan gevolglik binne 'n kwalitatiewe raamwerk primêr en nie die herhaalbaarheid daarvan nie (Merriam, 1998: 206). Stake (1995: 108) voer die argument verder deur te noem dat die akkuraatheid van die data wel belangrik is, maar dat logika in die interpretasie van die betekenis van die data kardinaal is.

Roux (1995: 23) koppel betroubaarheid aan by die vertrouenswaardigheid van die data en navorsingsresultate. Dit verwys na die geloof en vertroue wat in die navorsingsontwerp en –resultate gestel word. Vertrauenswaardigheid word onder andere verhoog deur die vestiging van 'n duidelike spoor van besluitneming, die kodering en herkodering (bepaling van kategorieë, sien 4.3.4.2) van die navorsingsgegevens en die beskikbaarstelling van die navorsingsresultate. Die navorser in hierdie navorsingstudie het deurlopend gepoog om aan hierdie kriteria te voldoen. Alle data is behou en gereed om beskikbaar gestel te word (vergelyk Oswald, 2001: 130).

Menslike gedrag bly dinamies en verander deurlopend. Realiteite verskil tussen deelnemers en die navorser kon slegs poog om die realiteit soos deur die deelnemers ervaar te beskryf. By verdere gesprekke mag dit blyk

dat die deelnemers hul realiteit anders ervaar. In hierdie opsig is dit gevolglik moeilik om die data en navorsingsbevindinge presies te herhaal.

Die navorser het die betroubaarheid van die data en data-inwinningsinstrumente probeer verhoog deur die gebruik van veelvuldige instrumente (triangulering), naamlik 'n literatuuroorsig, vraelyste en fokusgroeponderhoude. 'n Duidelik definieerbare wyse van data-insameling en data-interpretasie is geskep. Die konsekwentheid en betroubaarheid van die data is nagestreef deur die neem van veldnotas, 'n klankopname van die fokusgroeponderhoude en drie en tagtig bladsye transkripsies van die fokusgroeponderhoude. Die navorser se strewe was dat die resultate sin maak volgens die gegewe data, en nie soseer om dieselfde resultate te verky nie (Merriam, vergelyk 1998: 206).

#### **4.4 ETIESE RIGLYNE**

Etiese riglyne is nodig om die geldigheid en betroubaarheid van 'n navorsingsprojek te verhoog (Merriam, 1998: 198; Hoofstuk Een, 1.6.3). 'n Navorser se eie morele waardes beïnvloed ook sy of haar eie etiese praktyke (Merriam, 1998: 218; Rossman & Rallis, 1998: 48). Etiese dilemmas is nie noodwendig oplosbaar nie, maar kan uitgeredeneer word volgens morele beginsels. Die navorser moet net sy of haar redenasie kan verduidelik (Rossman & Rallis, 1998: 49). Stake (1995: 58) noem dat die navorser nie moet verwag dat sy of haar werk geadmireer moet word of toegang en toestemming probeer verkry deur te beweer dat die studie 'n probleem sal oplos of sosiale welstand sal bevorder nie. Merriam (1998: 214) sluit hierby aan deur te meld dat die navorser nie 'n regter, terapeut of selfs 'n "koue stuk graniet" mag wees nie. Kwalitatiewe navorsing behels die bou en onderhou van verhoudinge, maar die deelnemers moet ingelig wees oor wanneer die navorsing eindig (Rossman & Rallis, 1998: 50; vergelyk Oswald, 2001: 133). Die navorser se primêre taak is om data in te win en nie om mense te verander nie – hy of sy moet gevolglik so openlik as



moontlik wees (Merriam, 1998: 214; Patton, 1990: 354; Rossman & Rallis, 1998: 50).

Deur die deelnemers goed in te lig, sal dit hulle in staat stel om **ingeligte toestemming** tot deelname te gee (BYLAE L). Die deelnemers in hierdie navorsingsprojek is daarom ingelig omtrent die studie se doel en vir wie dit gedoen word. Daar is aan hulle gestel dat hulle deelname vrywillig is, asook wat van hulle verwag sal word. Die moontlikheid om te eniger tyd te onttrek is ook gebied (vergelyk Rossman & Rallis, 1998: 50; Oswald, 2001: 133). Die deelnemers is verder ingelig dat daar 'n verslag saamgestel sal word en wat die moontlike distribusie daarvan sal wees (Stake, 1995: 57). Dit is ook genoem dat die deelnemers se woorde in direkte aanhalings in die geskrewe verslag gebruik kan word (Rossman & Rallis, 1998: 50). Toestemming vir die data-inwinning is van die Wes-Kaap Onderwysdepartement verkry (BYLAE M). Ter verkryging van hierdie toestemming is die skool, betrokke onderwysers en primêre opvoeders, die aard van die studie, beoogde aktiwiteite, primêre belange, tydsduur en die las op die betrokke partye skriftelik uiteengesit (vergelyk Stake, 1995: 57).

Merriam (1998: 214; vergelyk ook Patton, 1990: 336) noem dat deelname aan onderhoude voor- en nadele vir die deelnemers kan inhou. Nadelige gevolge behels dat die deelnemers kan voel dat hulle privaatheid geskend is en dat hulle iets kan sê wat hulle nie beoog het om te deel nie. Die deelnemers kan ook in die verleentheid gestel word deur vrae. Die onderhoude kan ook positief ervaar word en die deelnemers kan tot waardevolle selfkennis kom – dit kan selfs as terapeuties ervaar word. Hierdie belewenisse was egter nie vir die navorser primêr nie (Merriam, 1998: 214).

Die navorser het gepoog om die onderhoude ten alle tye **sensitief** te benader. Die deelnemers se reg op **privaatheid** is derhalwe deurlopend in ag geneem en inligting is as **vertroulik** geag, met ander woorde dit wat gesê is, is nie herhaal

met die gebruik van die deelnemers se name nie (vergelyk Stake, 1995: 57; Rossman & Rallis, 1998: 49; Oswald, 2001: 133).

Die geldigheid en betroubaarheid van die navorsingsprojek word bevorder deur die etiese riglyne wat gedurende die navorsingsproses gevolg is (Merriam, 1998: 198). Die navorser het gepoog om deurlopend sensitief te wees vir die deelnemers se unieke gesitueerdheid en opinies. Alle fases van die navorsing is na die beste van die navorser se vermoë onbevooroordeeld, eerlik en akkuraat benader en volledige inligting en rekords van data is gehou vir enige verdere ondersoek deur ander navorsers.

Die privaatheid van die deelnemers is gerespekteer en alle inligting is as vertroulik beskou. Die deelnemers is ingelig dat hulle woorde in direkte aanhalings in 'n geskrewe verslag gebruik sal word. Die tipe navorsing, doel van die studie en vir wie dit gedoen word, wat die deelnemers se deelname aan die navorsingsprojek behels, die vrywilligheid van die deelname en dat hulle op enige tydstip kan onttrek is aan die deelnemers verduidelik voordat hulle skriftelike toestemming gegee het. Toestemming vir die gebruik van 'n kassetopnemer is voor die fokusgroeponderhoude verkry.



#### **4.5 SINTESE**

Hierdie hoofstuk het gefokus op 'n diepgaande bespreking van die navorsingsontwerp en metodologie wat in hierdie navorsingstudie gevolg is. Dit is gedoen aan die hand van 'n ondersoek na relevante literatuur oor kwalitatiewe navorsing en 'n beskrywing van hoe die literatuur in die navorsingspraktyk geïmplementeer is. Die navorsingsbevindinge, bespreking en interpretasie daarvan word in Hoofstuk Vyf uiteengesit.

## **HOOFSTUK VYF**

### **NAVORSINGSBEVINDINGE, BESPREKING EN KONTEKSTUELE RIGLYNE VIR NIE-FORMELE LEERONDERSTEUNING**

#### **5.1 INLEIDING**

Hierdie hoofstuk sal hoofsaaklik fokus op die beskrywing van die data wat ingewin is aan die hand van die vraelyste en fokusgroeponderhoude. Ontluikende kategorieë en temas sal aan die hand van die vraelyste, klankopnames en transkripsies van die fokusgroeponderhoude, die navorser se veldnotas en waarnemings, asook konsultasies met 'n onafhanklike navorser geïdentifiseer en bespreek word. Die data sal volgens hierdie kategorieë, temas en subtemas beskryf word ten einde dit meer gestruktureerd voor te lê. Die data en temas, die onderlinge verbande daartussen en betekenis daarvan sal daaropvolgend bespreek en geïnterpreteer word. Riglyne vir nie-formele leerondersteuning sal daarna aan die hand van die deelnemers se konteks en behoeftes voorgestel word.

#### **5.2 DEELNEMERS**

Daar was twee-groepe deelnemers wat aan die empiriese ondersoek deelgeneem het, naamlik vier onderwysers as sekondêre opvoeders en tien primêre opvoeders. Die onderwysers het die navorser onder andere gehelp om primêre opvoeders van leerders in hulle klasse te identifiseer wat moontlik gewillig sou wees om aan die navorsing deel te neem. Die onderwysers is verder versoek om 'n oop vraelys te voltooi oor hoe hulle nie-formele leerondersteuning sien (bespreek by 5.4.2.1). Die primêre opvoeders se deelname aan die empiriese ondersoek het die voltooiing van 'n biografiese vraelys en deelname aan fokusgroeponderhoude behels. Hulle is ook versoek om ander primêre opvoeders voor te stel wat moontlik aan die ondersoek sou kon deelneem.



### 5.2.1 Profiel van onderwysers

Vier onderwysers het aan die empiriese ondersoek deelgeneem en vraelyste oor nie-formele leerondersteuning voltooi. Twee onderwysers het graad twee-klasse en twee het graad drie-klasse. Hulle is vroulik en het tussen veertien tot ses en twintig jaar onderwyservaring. Die profiele van hierdie onderwysers word in Tabel 5.1 weergegee.

Tabel 5.1 Uiteensetting van profiele van onderwysers

DEEL-NEMER	GRAAD	KWALIFIKASIES	JAAR	JARE ONDERWYS-ERVARING
1	2	H.O.D. (Junior Primêr)	1989	14 jaar
2	2	H.O.D. (Junior Primêr)	1989	14 jaar
3	3	B. Prim. Ed.(Junior Primêr)	1988	15 jaar
4	3	P.O.D. III (Junior Primêr)	1979	26 jaar

### 5.2.2 Profiel van primêre opvoeders

Tien primêre opvoeders het aan die fokusgroeponderhoude deelgeneem, waarvan onderskeidelik vyf in elk van die fokusgroeponderhoude was. Die deelnemers was almal vroulik.

Die deelnemers aan die eerste fokusgroeponderhoud (graad drie) was almal huisvrouens. Die minimum kwalifikasies van die deelnemers is matriek. Vier van die deelnemers is getroud en een deelnemer is 'n weduwee. Hulle ouderdomme het nie meer as elf jaar verskil nie. Drie van die leerders in graad drie is die jongste in die gesin, terwyl twee leerders die oudste is. Van die leerders in graad drie was drie seuns en twee dogters. Tabel 5.2 verskaf 'n uiteensetting van die profiele van hierdie deelnemers.

Twee van die deelnemers aan die tweede fokusgroeponderhoud (graad twee) was huisvrouens, terwyl die ander drie onderskeidelik 'n apteker, beleggingsanalis en kosmetiekverspreider is. Die kwalifikasies van die deelnemers in hierdie groep het gewissel vanaf matriek tot 'n meestersgraad. Al vyf deelnemers is getroud en hulle ouderdomme het met nie meer as vyf jaar verskil nie. Drie van die leerders in graad twee is die jongste, terwyl twee leerders die oudste is. Van die leerders in graad twee is vier seuns en een is 'n dogter. Tabel 5.3 verskaf 'n uiteensetting van die profiele van hierdie deelnemers.



**Tabel 5.2 Uiteensetting van profiele van deelnemers aan fokusgroeponderhoud een (Graad drie)**

DEEL-NEMER	OUERDOM	HUWELIK-STATUS	KWALIFIKASIES	BEROEP	BEROEP EGGENOOT	OUERDOM EN GESLAG VAN LEERDER	VORIGE EN HUIDIGE ONDERSTEUNING	OUERDOM EN GESLAG VAN BROERS EN SUSTERS
1	42	Getroud	Diploma: Mode-ontwerp	Huisvrou	Tegnikus	9 Vroulik	Geen	12 Vroulik
2	38	Getroud	Diploma: Sekretarieel	Huisvrou	Direkteur	9 Vroulik	Spraakterapie	12 Manlik
3	39	Getroud	Diploma: (Medies) Sekretarieel	Huisvrou	Mediese dokter	9 Manlik	Geen	5 Manlik
4	43	Weduwee	Matriek	Huisvrou	-	9 Manlik	Geen	11 Manlik
5	31	Getroud	Matriek	Huisvrou	Waardeerder	9 Manlik	Leerondersteuning Aandagafleibaarheidgebrek Sindroom Ritalin Gehoorte probleme	6 Manlik

**Tabel 5.3 Uiteensetting van profiele van deelnemers aan fokusgroeponderhoud twee (Graad twee)**

DEEL-NEMER	OUERDOM	HUWELIK-STATUS	KWALIFIKASIES	BEROEP	BEROEP EGGENOOT	OUERDOM EN GESLAG VAN LEERDER	VORIGE EN HUIDIGE ONDERSTEUNING	OUERDOM EN GESLAG VAN BROERS EN SUSTERS
6	40	Getroud	B.Pharm	Apteker	Geoktrooieerde rekenmeester	8 Manlik	Arbeidsterapie Leerondersteuning Aandagafleibaarheidhiperaktiwiteitgebreksindroom Ritalin	11 Manlik
7	39	Getroud	Matriek	Huisvrou	Ekoonom	8 Vroulik	Geen	13 Manlik 13 Vroulik
8	35	Getroud	Matriek	Huisvrou	Besigheidsman	8 Manlik	Geen	5 Vroulik
9	41	Getroud	B.Comm. (Wisk)	Huisvrou (Beleggingsanalisis)	Siviele Ingenieur	8 Manlik	Geen	9 Vroulik 11 Manlik
10	38	Getroud	M.Mus. K.O.D. U.V.L.M.	Kosmetiek verspreider	Projekbestuurder: Logistiek	8 Manlik	Geen	6 Vroulik

### 5.3 PROSEDURE

Voordat met die empiriese ondersoek begin is, is die toestemming van die Wes-Kaap Onderwysdepartement verkry (BYLAE M). Daarna is die deelnemers aan die fokusgroeponderhoude geïdentifiseer en hulle is telefonies gekontak om hulle in te lig oor die aard van die studie en wat deelname sal vereis. Hulle skriftelike toestemming vir deelname aan die studie is verkry deur 'n toestemmingsbrief (BYLAE L) saam met die biografiese vraelys uit te stuur.

Die vraelyste en toestemmingsbriewe vir deelname aan die navorsing is na die telefoniese gesprek aan die primêre opvoeders gestuur vir voltooiing. Die deelnemers het die voltooide vraelyste en toestemmingsbriewe voor die aanvang van die fokusgroeponderhoude aan die navorser gegee. Een deelnemer aan die graad drie-onderhoud het die vraelys vergeet en dit na die onderhoud aan die navorser gestuur.

Die vraelyste vir die onderwysers is aan hulle gegee deur die loop van die skooldag. Die onderwysers is reeds by die identifisering van die deelnemers aan die fokusgroepe ingelig oor die aard van die studie. Die navorser het gevolglik net kortliks genoem wat van hulle benodig word. Hulle skriftelike toestemming vir deelname aan die empiriese ondersoek is tesame met die vraelyste gevra en verkry. Die vraelyste is na ongeveer vier dae aan die navorser terugbesorg.

Die eerste fokusgroeponderhoud was vir die deelnemers in die graad drie-groep. Die onderhoud het om 12: 30 vir 12: 40 begin sodat alles afgehandel kon word voordat die skool om 14: 00 sluit. Die onderhoud was bykans een en 'n half uur lank. Al die deelnemers het 'n positiewe bydrae gelewer. Een deelnemer is op 'n stadium deur die ander groeplede uitgesonder vir haar spesifieke benadering waarmee hulle nie heeltemal saam gestem het nie. Die navorser het egter hier beklemtoon dat elke leerder en situasie verskil en dat enige kommentaar dus geregverdig is.



Die tweede fokusgroeponderhoud was vir die deelnemers in die graad twee-groep. Die onderhoud het om 11: 30 vir 11: 40 begin sodat die onderhoud afgehandel kon word voordat die skool om 13: 00 vir die graad een- en twee-leerders sluit. Die onderhoud was ongeveer 'n uur lank.

## **5.4 NAVORSINGSBEVINDINGE**

### **5.4.1 Inleiding**

By reduksie en analise van die data wat deur middel van die vraelyste en fokusgroeponderhoude (veldnotas en transkripsies) ingewin is, het verskeie subtemas en temas na vore getree. Alhoewel die navorser die data onder hierdie temas geplaas het vir die bepaling van moontlike verbande, bly dit oop vir verskeie interpretasies soos beïnvloed deur 'n spesifieke navorser se eie verwysingsraamwerk. Enige “vasstelling” van temas behoort in hierdie lig beskou te word. Die proses wat gevolg is ten einde die kategorie, temas en subtemas te identifiseer, is in Hoofstuk Vier (4.3.4) bespreek.

In hierdie navorsingstudie is datakonsolidasie gedoen deur die verfyning en sifting van die kategorieë en temas wat by datareduksie gebruik is. Indien daar na die geïdentifiseerde kategorie, temas en subtemas gekyk word, sal gesien word dat dit in aansluit by die navorsingsvrae en die literatuuoroorsig. Tabel 5.4 bied 'n uiteensetting van die kategorie, temas en subtemas wat geïdentifiseer is. 'n Gedetailleerde uiteensetting sal in afdeling 5.4.2 gegee word (sien ook BYLAE K).

Tabel 5.4 Uiteensetting van primêre kategorie, temas en subtemas in hierdie navorsingstudie

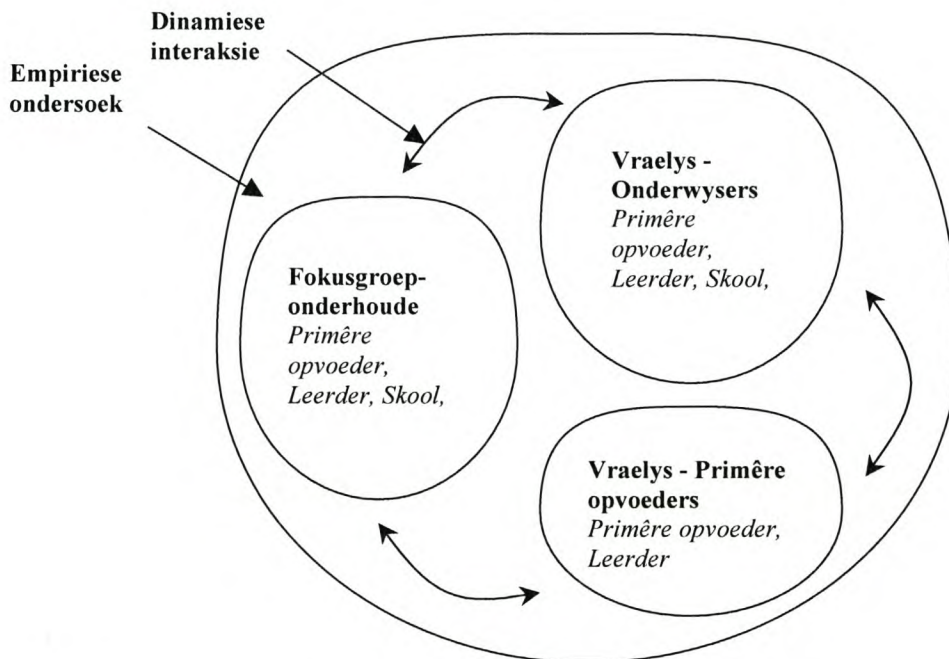
KATEGORIE	TEMAS	SUBTEMAS
<b>NIE-FORMELE LEERONDERSTEUNING IN DINAMIESE INTERAKSIE BINNE EKOSISTEMIESE PERSPEKTIEF</b>	• Die primêre opvoeder	- Huiswerk (plek, tyd) - Motivering - Roetine en dissipline - Uitkomsgebaseerde Onderwys (Wiskunde, geletterdheid) - Bykomende ondersteuning - Probleme/behoefte
	• Die leerder	- Uniekheid - Speel - Wiskunde - Geletterdheid - Motivering - Invloed van die omgewing - Buitemuurse aktiwiteite - Behoefte
	• Die skool	- Onderwysers - Huiswerk - Wiskunde - Geletterdheid - Behoefte

Nie-formele leerondersteuning in dinamiese interaksie binne ekosistemiese konteks is as die oorkoepelende kategorie in die empiriese ondersoek geïdentifiseer. Soos in Hoofstuk Een (1.5.7) vermeld, behels nie-formele leerondersteuning opvoedkundige aktiwiteite wat buite die formele onderwysstelsel plaasvind (Jarvis, 1990: 244; ongepubliseerde notas, Engelbrecht, 2003). Hierdie ondersteuningsaktiwiteite is daarop gerig om die leerder se leerondersteuningsbehoeftes aan te spreek. Dit impliseer dat die leerkonteks dikwels deur primêre opvoeders geïmproviseer moet word (Jarvis, 1990: 244; ongepubliseerde notas, Engelbrecht, 2003). Leerondersteuning, en dus nie-formele leerondersteuning, kan egter slegs effektief plaasvind indien dit in ekosistemiese perspektief, waar individuele mense en groepe op verskillende vlakke van die sosiale konteks verweef is in dinamiese, interaktiewe verhoudings,



benader word. Die rol wat die konteks op die leerder het, moet gevolglik by nie-formele leerondersteuning in ag geneem word. Buiten dat die behoeftes van die leerder binne die breër sosiale sisteem gesien moet word, moet die leerder ook as totaliteitswese aanvaar word (soos bespreek in Hoofstuk Een, 1.4.3).

Die temas wat tydens data-analise geïdentifiseer is, is die primêre opvoeder, die leerder, die skool en die gevolglike dinamiese interaksie wat tussen hierdie sisteme bestaan. Al die temas kom sterk na vore by die analise en konsolidasie van die data in die vraelyste aan die onderwysers en die fokusgroeponderhoude. Figuur 5.1 verduidelik die dinamiese interaksie tussen die temas.



Figuur 5.1 Dinamiese interaksie tussen die temas

#### 5.4.2 Bevindinge

Die navorsingsbevindinge poog om die data wat deur die vraelyste en fokusgroeponderhoude ingewin is aan die hand van temas en subtemas weer te gee. Die tematiese voorlegging van die data sal die agtergrond verskaf

waarvolgens die bespreking en interpretasie daarvan gedoen sal word (afdeling 5.5). Die onderskeie temas en subtemas sal vervolgens uit ekosistemiese en konstruktivistiese perspektief beskryf word.

#### 5.4.2.1 Vraelyste

By analise van die onderskeie vraelyste het die temas “die primêre opvoeder”, “die leerder”, “die skool” en “dinamiese interaksie” telkens na vore getree. Die data in die vraelyste sal vervolgens aan die hand van hierdie temas bespreek word, soos wat dit gepas geïdentifiseer is.

- **Vraelyste aan onderwysers**

- **Die primêre opvoeder**

Al die onderwysers is dit eens dat primêre opvoeders ‘n belangrike rol speel in nie-formele leerondersteuning. Hulle voel dat die primêre opvoeder se positiewe gesindheid die leerder sal help om sukses te behaal. Primêre opvoeders is in ‘n gunstige posisie om leerders te ondersteun, omdat primêre opvoeders die geleentheid het om een-tot-een met leerders te werk. Leerders floreer op individuele aandag.

Die leerder se eie verantwoordelikheidsbesef is belangrik en die primêre opvoeder en onderwyser moet die leerder help om hierdie eienskap te ontwikkel. In hierdie opsig moet die leerder weet dat die primêre opvoeder nie sy of haar huiswerkboek sal teken as **huiswerk** nie korrek uitgevoer is nie. Hulle moet vir die leerder ‘n roetine tuis skep en ook ‘n rustige omgewing waarin hulle goed kan funksioneer. So kan die leerder gehelp word om meer georganiseerd te wees en ‘n **roetine** te kry ten opsigte van



huiswerktyd en speelyd. Stabiele verhoudings, genoeg rus, slaap en oefening, asook 'n korrekte dieet moet deur die primêre opvoeders geskep en onderhou word.

Die primêre opvoeder moet die leerder  **motiveer** en positief saam met die onderwyser en leerondersteuningspersoneel werk. Goeie kommunikasie is belangrik en die primêre opvoeder moet weet hoe om begrippe volgens die onderwyser se metodes by die huis vas te lê. Die onderwysers noem verder dat, alhoewel leer in die klas geskied, vaslegging by die huis van kardinale belang is (veral vir leerders wat meer hulp nodig het). Die basiese vaardighede soos getalkombinasies, tafels, spelreëls en leeswoordskat het bykomende aandag by die huis nodig en sal die leerder help met 'n stewige fondament in die Grondslagfase. Een van die onderwysers is van mening dat leerders wat vaslegging tuis ontvang beter vorder as leerders "vir wie daar nie tyd is nie". Laasgenoemde vorder stadig en benodig formele leerondersteuning vir langer tydperke.

Vir  **bykomende ondersteuning** noem die onderwysers dat primêre opvoeders spelenderwys en nie-formeel kan help met Wiskunde (byvoorbeeld tel nommers op nommerplate bymekaar) en lees (kom ons lees *alles* langs die pad na Ouma se huis). Hulle kan die leerders ook na die biblioteek neem om leesboeke uit te neem en meer tyd vir gesels met die leerders inruim vir die uitbreiding van woordskat. Leesbegrip moet by die huis bevorder word en daar moet volgens een onderwyser doelgerig met die leerder in die verband gewerk word.

Spesifieke  **probleme** wat deur die onderwysers geopper is, is dat primêre opvoeders bloot net te besig is in hul eie beroepe en dat

tyd beperk is. Heelwat primêre opvoeders werk tot laat. Hulle is gevolglik saans moeg en het nie tyd vir vaslegging nie - hulle “jaag” dan deur die huiswerk. ‘n **Behoeft**e is ook uitgespreek dat primêre opvoeders meer konsekwent moet wees met betrekking tot dissipline, daaglikse roetine en pligte of werkies wat die leerders moet verrig. Primêre opvoeders moet verder ook probeer om hul opdragte eenvoudig te hou en nie dieselfde instruksie net aanhou herhaal nie.

#### o **Die leerder**

In aansluiting by die bogenoemde tema noem die onderwysers dat leerders afgeskeep word en nie die nodige nie-formele ondersteuning kry nie, omdat primêre opvoeders te besig is met hulle eie werk en programme. Leerders is dikwels moeg, eet verkeerd en toon gedragsprobleme (“weens die verkeerde hantering deur primêre opvoeders”).

Twee van die onderwysers is van opinie dat leerders nie meer effektief luister nie. Een noem spesifiek dat leerders se luistervaardighede, verantwoordelikeitsin en selfdissipline (konsentrasie) die afgelope agt jaar baie verswak het. Leerders vind dit oor die algemeen ook moeilik om effektief in groepe saam te werk, selfs al het elkeen in die groep ‘n taak om te verrig.

‘n Verdere aspek wat aangeraak is, is dat leerders soms nie **gemotiveerd** is nie en net wil speel. Hulle kan volgens haar nog nie ‘n balans tussen speel en leer kry nie.



- **Die skool**

Een van die onderwysers het genoem dat sy glo dat dit die onderwyser se primêre plig is om begrippe so deeglik as moontlik aan te leer en te onderrig. Sy wil egter staatmaak op primêre opvoeders se ondersteuning ten opsigte van huiswerkondersteuning soos lees, spel, tafels en getalkombinasies.

Samewerking tussen die onderwyser, primêre opvoeder en leerder is deur al die onderwysers beklemtoon. Primêre opvoeders moet leerders nie net motiveer nie, maar ook met die onderwyser saam stem sodat hulle “uit een mond praat”, met ander woorde die “primêre opvoeder/onderwyser teenoor leerder”.

Een van die onderwysers is van mening dat leerders te min kwaliteitaandag van primêre opvoeders kry en gevolglik gedragsprobleme in die klas openbaar. Sommige leerders gaan dan na sielkundiges, maar sy vind dat die *primêre opvoeders* eintlik meer “ouerleiding” nodig het sodat sulke gedragsprobleme kan verminder/afneem.

- **Vraelyste aan primêre opvoeders**

- **Die primêre opvoeder**

Die inligting wat aan die hand van die vraelys ingewin is, dui daarop dat al die primêre opvoeders die leerders self na skool versorg en met huiswerk help. Die huiswerk neem enige **tyd** vanaf tien minute tot ‘n uur in beslag. Die **plek** verskil volgens die individuele leerder se voorkeur, en huiswerk word onderskeidelik

by die kombuistafel, eetkamertafel, televisiekamer en in die primêre opvoeder se kamer by 'n lessenaar gedoen.

Vier deelnemers het spesifieke **probleme** geïdentifiseer wat hulleself in nie-formele leerondersteuning ervaar. Een noem motivering as problematies, twee noem tyd en die laaste een om dit wat die leerder nie verstaan nie op sy vlak te verduidelik. 'n Ander deelnemer het lees as problematies genoem, aangesien dit baie tyd in beslag neem.

Op die vraag wat die primêre opvoeders as die maklikste ervaar, het vyf deelnemers genoem dat alles maklik is (een noem "alles is maklik as die leerder verstaan"). 'n Volgende een het genoem dat alles goed gaan as die leerder eers met die huiswerk begin het. Twee het lees genoem as die maklikste, twee Wiskunde en die laaste een die oorsig van huiswerk.

○ **Die leerder**

Op die vraag waarmee die leerders die meeste **probleme** ervaar, het vier uit die tien deelnemers genoem dat die leerders niks as moeilik ervaar nie. Die probleme wat die ander deelnemers genoem het, is dat die leerder nie lief is vir lees nie, woorde (klanke/spelling), flitskaarte en om huiswerk na skool te doen, om werk te doen wat hy nie verstaan nie, probleemsonne en Engelse spel, asook somme. Drie uit laasgenoemde ses deelnemers noem Wiskunde as problematies, drie klanke/spelling, twee noem lees, een noem begrip en een motivering.

Twee leerders ervaar alles as maklik na aanleiding van die vraag wat die leerder as die maklikste ervaar. Ses van die oorblywende



agt leerders ervaar lees as die maklikste, vir drie is Wiskunde die maklikste en vir twee klanke/spelling. Vir die laaste leerder is enigiets wat hy verstaan die maklikste.

Uit die analise van die deelnemers se opmerkings kan spesifieke probleemareas, asook leerareas wat hulle makliker ervaar, geïdentifiseer word. Tabel 5.5 gee 'n uiteensetting van hierdie probleemareas, terwyl Tabel 5.6 die areas wat die maklikste ervaar word uitbeeld.

Tabel 5.5 Uiteensetting van probleemareas wat deur die deelnemers geïdentifiseer is.

PRIMÊRE OPVOEDERS		LEERDERS	
PROBLEEMAREA	AANTAL	PROBLEEMAREA	AANTAL
Niks	6	Niks	3 seuns 1 dogter
Motivering	1	Motivering	2 seuns
Lees (neem tyd in beslag)	1	Lees	1 seun
Tyd	2	Spelling (Afrikaans) Spelling (Engels)	1 seun 1 dogter
Verduideliking van werk op leerder se vlak	1	Wiskunde	2 dogters
		Begrip	1 seun
		Flitskaarte	1 seun

Tabel 5.6 Uiteensetting van maklike leerareas wat deur die deelnemers geïdentifiseer is.

PRIMÊRE OPVOEDERS		LEERDERS	
MAKLIKE LEERAREA	AANTAL	MAKLIKE LEERAREA	AANTAL
Alles	5	Alles	2 seuns
Lees	2	Lees	3 seuns 3 dogters
Klanke/Spelling	1	Klanke/Spelling (Afrikaans)	1 seun 1 dogter
Wiskunde	2	Wiskunde	2 seuns 1 dogter
Oorsig oor huiswerk	1		

Die inligting wat in die tabelle vervat is behoort in samehang met die data wat deur die fokusgroeponderhoude ingewin is beskou te word, aangesien die dinamika van die gesprekke verdere insigte by die deelnemers gestimuleer het. Bogenoemde inligting bly egter belangrik vir die proses van triangulering.

#### 5.4.2.2 Fokusgroeponderhoude

##### ○ Die primêre opvoeder

Die deelnemers aan die fokusgroeponderhoude sien **leer** as “dinge van buite af”. Dit sluit algemene kennis, speletjies en daaglikse aktiwiteite soos koekbak in. Selfleer is ook genoem as ‘n belangrike aspek van leer en dit is vir die deelnemers belangrik dat die leerders eers self antwoorde op vrae probeer vind deur die internet of in die biblioteek.



Leer word verder gesien as 'n ervaring en 'n leerproses wat alledaagse aktiwiteite behels. Hierdie proses van leer sluit die primêre opvoeder se eie leerervaring in, aangesien hy of sy ook uit die leerder se leerproses leer.

Televisie is genoem as 'n medium vir leer, alhoewel die meerderheid van die deelnemers nie leerders toelaat om baie televisie te kyk nie. 'n Deelnemer aan die graad twee-groep sê noem: "En natuurlik die programme op televisie, soms is dit so eenaardig, want ek laat nie graag toe dat hulle op hulle eie kyk nie, ek kyk die meeste van die tyd saam met hulle en dan ook vir beperkte tye. En dan sulke tye sal mens gebruik om by die huiswerk aan te pas". Die leerders word oor die algemeen beperk tot spesifieke, kort programme (soos "*Sewende Laan*").

**Huiswerk** word op verskillende plekke ondersteun na gelang van die individuele leerder se voorkeur. Een deelnemer verander die *plek* waar sy en haar seun huiswerk doen gereeld ten einde dit vir hom interessant te maak. 'n Ander deelnemer doen huiswerk ondersteuning met beide haar seuns apart in haar slaapkamer, aangesien daar 'n lessenaar is en sturnisse beperk word. Dit help haar ook om met die ondersteuning voort te gaan wanneer sy nie gesond is nie. Terwyl die een seun besig is met huiswerk, word die ander broer gewoonlik elders besig gehou met aktiwiteite soos koekbak of eende voer. Ander leerders doen hul huiswerk by die eetskamer- of kombuistafel, waar dit vir die primêre opvoeders maklik is om met hul daaglikse aktiwiteite aan te gaan en steeds die leerder by te staan. Van die leerders wissel die plek self af en doen dit net waar hulle lus het. Vir sommige leerders is dit beter om die plek waar hulle huiswerk doen dieselfde te hou.

Die deelnemers was dit eens dat **tyd** in die algemeen beperk is en dat tyd om individuele aandag aan leerders te gee skaars is, veral indien die leerder ouer is. Een deelnemer het genoem dat sy ervaar dat haar tweeling meer aanpasbaar is omdat hulle van vroeg af haar tyd en aandag moes deel. Tyd word verder beperk deur buitemuurse aktiwiteite, en sport neem dikwels meer tyd in beslag as huiswerk. Dit is ook genoem dat werkende primêre opvoeders tydsbeperkings moontlik nog moeiliker sal ervaar as hulleself. Indien tyd vir huiswerk baie beperk is, sal ouer leerders die jonger leerders daarmee probeer help.

Dit is vir die deelnemers makliker om dieselfde huiswerk met maats te doen wanneer hulle opgepas moet word, want almal doen dit saam en daar heers gewoonlik gesonde kompetisie. Dit is egter problematies wanneer die leerders uit verskillende klasse en grade kom. Een deelnemer het genoem dat dit vir haar belangrik is dat haar seun ontspan voordat hy sy huiswerk doen (sy tap vir hom 'n bad voor die tyd in).

Die deelnemers in die graad drie-groep is almal van mening dat hulle die huiswerk nog nie so ernstig opneem nie en dat daar nog min gedoen hoef te word. Die deelnemers voel dat leer in die Grondslagfase tans maklik is en dat leerondersteuning meer formeel sal raak indien die leerder probleme ervaar. Die basiese beginsels van die werk wat in die skool gedoen word, is vir hulle baie belangrik.

Volgens die deelnemers wys primêre opvoeders se betrokkenheid by die leerder se leerproses vir hom of haar dat die opvoeders geloof in hom of haar het en dat "Ma" belang stel. Die leerders wil dit dus reg doen vir "Ma". Dit is belangrik dat die primêre opvoeder die leerder  **motiveer**  en prys. Konsekwentheid deur die primêre opvoeders



bevorder 'n gevoel van veiligheid wat die leerder se motivering help. Die rol van "Pa" is beklemtoon, veral tydens oueraande, omrede dit ook belangrik is vir motivering en wys dat almal in die gesin ingelig is. Terugvoer aan die leerder is verder belangrik en bevorder die verhouding tussen die primêre opvoeder en die leerder.

Die leerders word binne die gesinsisteem gemotiveer deur hulle insette omtrent die leerproses te verkry en die werk vir hulle genotvol, interessant en bykomende werk nie verpligtend te maak nie. Die primêre opvoeder se teenwoordigheid en aanmoediging wys dat hy of sy op hoogte is van wat gedoen moet word. Dit help verder om 'n liefde vir huiswerk te kweek. Deur vir die leerder keuses te gee, help die primêre opvoeder hom of haar om meer tyd te hê, wat volgens die deelnemer sal lei tot groter geluk en meer geleentheid om self te ontwikkel.

Die deelnemers meen dat *roetine* belangrik is om dissipline en motiveringsvlakke te handhaaf, en dit sluit ook 'n vasgestelde slaaptyd in. Laasgenoemde kan problematies wees vir sekere leerders, veral vir van die seuns, want sommige van hulle is bang hulle "mis uit op gebeure". Een deelnemer het egter genoem dat hulle nie 'n vaste slaaptyd handhaaf nie en dat dit effektief is in hulle betrokke huishouding.

Van die deelnemers het genoem dat roetine met huiswerk, asook 'n vasgestelde tyd om dit te doen, vir hulle belangrik is en dat dit hulle motiveer. Die graad drie-groep het genoem dat die weekbeplanning wat die skool verskaf hulle help om 'n roetine te vestig en daarby te hou. Dit bevorder ook selfstandige werk by die leerders. Een deelnemer noem: "Dit leer hom om selfstandig te raak en dit leer vir hom om by die roetine te bly en elke week te beplan". Indien die

roetine omvergewerp word, is dit belangrik om by die neergelegde reëls te hou, want dit skep 'n gevoel van sekuriteit by die leerders. In sulke tye is dit egter nodig om aanpasbaar te wees en die leerders sal toeg te laat om later te gaan slaap.

Reëls is verder belangrik by die handhawing van *dissipline*. Volgens die deelnemers raak die leerders meer gedissiplineerd wanneer hulle ouer word, maar dit bly soms nodig om hulle te dissiplineer. Dit word gedoen deur raas en dreig, asook die onttrekking van voorregte soos televisie kyk en maats. Die opvoeders teken nie die leerders se huiswerkboeke indien die werk nie gedoen is nie. Hulle voel dat die leerders in die Grondslagfase dissipline met huiswerk moet aanleer ten einde dit later vir hulself makliker te maak.

Beide fokusgroepe het genoem dat daar 'n pertinente verskil is in die wyse waarop die primêre opvoeders self "skool gegaan" het en **Uitkomsgebaseerde Onderwys**. Hierdie verskille behels nie net die benadering en metodes nie, maar ook dat leerders hedendaags vroeër "formeel" leer en huiswerk kry. Die deelnemers het gevoel dat daar destyds meer vaslegging in die klassituasie plaasgevind het en dat hulle ouers hulle nie met huiswerk hoef te gehelp het nie. Die aard van die inhoud is tans meer kompleks en een deelnemer het gevoel dat leerders vandag meer inligtingsbronne tot hulle beskikking het en dat inligting makliker bekom kan word. Dit is verder genoem dat die leerders tans onder baie groter druk moet kan funksioneer en dat daar nie meer tyd is vir speel soos in die verlede nie. Die verskil in Wiskundige metodes is geïdentifiseer as een van die grootste verskille tussen die onderrig van primêre opvoeders en leerders.

Die deelnemers aan die graad drie-onderhoud het spesifiek geopper dat die rol van primêre opvoeders in Uitkomsgebaseerde Onderwys en die



eise wat die hedendaagse lewe stel, groter is. Die eise wat aan primêre opvoeders gestel word is hoog, aangesien hulle op hoogte moet bly van wat die leerders doen ten einde hulle te kan motiveer en ondersteun. Omdat die primêre opvoeders nie altyd vertrou in die nuwe kurrikulum het nie, voel hulle dat dit hulle eie verantwoordelikheid is om die leerders se leer “op standaard te bring” (soos byvoorbeeld met spelling). Die veranderde metodes verhoog ook die primêre opvoeders se druk, aangesien hulle moeite moet doen om self die nuwe onderrigmetodes te verstaan. Hierdie punt is deur al die deelnemers beaam, want almal voel dat enige werk of ondersteuning tuis moet aansluit by dit wat in die klas gedoen word.

Die primêre opvoeders ondersteun **Wiskunde** deur dikwels speletjies met die leerders te speel. Speletjies wat genoem is, is kaarte, bingo, nommerplate en nommers van huise, asook koekbak. Vier van die tien leerders (uitgesluit ander leerders binne die huishouding) gaan na KUMON toe vir ekstra Wiskunde-ondersteuning. Ten opsigte van **geletterdheid** is lees in beide onderhoude uitgesonder as ‘n vaardigheid wat bykomend gestimuleer word. Indien die leerder ekstra wil lees, besluit die leerder self wat hy of sy wil lees en hoeveel hy of sy wil doen. Hierdie tipe lees word by sommige leerders voor slaap tyd gedoen en word nie as deel van huiswerk gesien nie. Leerders word aangemoedig om te lees deur hulle om te koop (deur die graad-drie-groep “*bribe*” genoem) met maats, televisie kyk en “MacDonalds”. Een van die deelnemers verduidelik gereeld vir haar seun waarom dit belangrik is om te kan lees en dat ‘n mens niks daarsonder kan doen nie.

Die algemene gevoel onder die deelnemers was dat hulle nie te veel **bykomende ondersteuning** vir die leerders wil gee nie, want hulle moet meer tyd vir speel hê. Terwyl die werk min is en as leerders nie

skolasties sukkel nie, is daar nie nodigheid om hulle bykomend te ondersteun nie. Een deelnemer (primêre opvoeder) in die graad drie-groep sal dit egter in die vierde kwartaal oorweeg, om die leerder beter te probeer voorberei op graad vier. Vier leerders doen KUMON vir bykomende Wiskundige ondersteuning, en twee leerders, waarvan een ook KUMON doen, ontvang leerondersteuning binne die formele onderwysstelsel. Twee deelnemers het genoem dat hulle nie eintlik bykomende werk wil gee nie, want hulle wil nie te veel doen of die leerders verwar nie. 'n Ander deelnemer was van mening dat sy haar ouer kinders aan heelwat bykomende aktiwiteite blootgestel het, maar dat sy nie eintlik 'n verskil kon sien nie.

Een deelnemer aan die graad drie-onderhoud het genoem dat sy wel bykomend werk met haar seun en dat sy hom deurlopend blootstel aan 'n soort eksamensituasie om hom te help om te leer. Sy werk ook vooruit indien die leerder gereed is en verveeld raak met die huidige werk. 'n Deelnemer aan die graad twee-gesprek dink self ekstra aktiwiteite vir die leerder uit, aangesien sy voel dat hulle meer huiswerk kan kry (dit is genoem dat die betrokke onderwyser nie baie huiswerk gee nie). Sy dink wel dat dit makliker sal wees indien die bykomende werk van die klasopvoeder af kom. Riglyne hieroor sal verwelkom word. Die meerderheid deelnemers voel dat bykomende ondersteuning vrywillig moet wees en dat die leerder 'n keuse daarin moet hê.

'n **Probleem** wat deur die deelnemers geïdentifiseer is, is dat sommige primêre opvoeders werk vir leerders doen, aangesien die gemeenskap so kompetend is. Buiten vir die feit dat die betrokke leerders te na gekom word, word dit moeiliker om inherente belangstelling by hul eie kinders te wek omdat hulle nie self wil werk nie of werk inhandig as dit nie ook op rekenaar uiteengesit is nie. Volgens 'n deelnemer in



die graad twee-groep: “...maar nou sien hulle die ander ouers sit so in, dan sê hulle: ‘Weet Mamma, hulle kry alles op die internet, hulle mondelinge is baie mooi op ‘n rekenaar uitgedruk, en alles’ ”.

Een deelnemer het genoem dat sy nog nie voor die navorser se telefoonoproep werklik oor die onderwerp nagedink het nie. Sy noem dat primêre opvoeders se bewustheid van leerondersteuning laag is en baie (tyd en inhoud) so verlore gaan. Hierdie gebrek aan bewustheid word egter nie net toegeskryf aan die primêre opvoeder se ingesteldheid nie, maar ook aan die veranderde onderwysstelsel. In die woorde van ‘n deelnemer: “En dis waarskynlik waar baie langs die pad verloor word, want dit wat van hulle verwag word, deesdae, lyk anders as toe ons kinders was”. Sy noem ook dat dit vir haar voel asof baie van die wyses waarop leer en leerondersteuning benader word gebaseer is op gemaksugtigheid – “dis gemakliker as hulle ook maar leer soos ons leer”.

Verdere **behoeftes** en vrae wat spesifiek gevra is, is soos volg:

- Wanneer word leerondersteuning verlaag of gestaak (wanneer word leerders “gespeen”)?
- Moet leerders huiswerk alleen doen?
- Hoe kan leerders gehelp word om makliker te leer, byvoorbeeld deur Barok-musiek of die bepaling van breinprofiële of breindominansie?
- Wat moet in graad drie gedoen word om die leerder beter voor te berei op graad vier?
- Watter soort aktiwiteite behoort bykomend gedoen te word?

○ **Die leerder**

In beide fokusgroeponderhoude het die deelnemers genoem dat kinders uniek is en verskillend leer. Verskille wat deur die deelnemers geopper is, is:

- Party kinders wil met die radio aan huiswerk doen en leer en ander wil nie.
- Van die leerders het die vrymoedigheid om vrae in die klas te vra en ander nie.
- Sommige leerders het meer herhaling nodig as ander.
- Leerders verskil oor waar en wanneer hulle huiswerk doen.
- Seuns en dogters verskil. Seuns wil meer speel en sommige in die middelkinderjare is moeër in die aand (omdat hulle meer aktief is) en wil vroeër gaan slaap. Hulle gaan slaap makliker maar staan vroeër op om te speel. Ander seuns hou ook van speel, maar is onwillig om te gaan slaap, want hulle is bang hulle mis iets. Seuns is soms meer onwillig om huiswerk te doen en stimulerende aktiwiteite of “ekstra werk” (buiten lees) moet nie genoem word nie – dit moet deel wees van die huiswerk en meestal deur die onderwyser gegee word.
- Dogters is dikwels meer gewillig om hulle huiswerk te doen. Hulle hou dikwels van stimulerende aktiwiteite soos “ekstra werk”. Sommiges gaan slaap gewilliglik vroeër en slaap ook in die algemeen later in die oggend.
- Nie alle leerders hou daarvan om televisie kyk nie.
- Broers kan ook baie uiteenlopend wees met betrekking tot persoonlikhede, temperament en belangstellings (“Ek moet maar dink hierdie twee kan nie saam nie, want hulle het



botsende persoonlikhede. .... Ek kan nie hulle twee ooit laat saam huiswerk doen nie”).

- Sommige leerders wil aan baie buitemuurse aktiwiteite deelneem, terwyl ander leerders minder of glad nie betrokke wil wees nie.

‘n Subtema wat pertinent na vore gekom het by beide groepe, en ook aansluit by die data wat deur die onderwysers verskaf is (5.4.2.1), is dat die leerders in hierdie ouderdomsgroep lief is vir **speel**. Speel is volgens die deelnemers ‘n belangrike wyse waarop leerders, veral jonger leerders, leer. Hulle speel speletjies soos “Trivial Pursuit”, “Krabbel” (“Scrabble”), “Bingo”, kaarte, onthou-speletjies met nommerplate en huise se nommers wanneer hulle ry, en so meer. Speel word gesien as belangrik vir hulle verhoudings en hulle dink dit is belangrik dat pa’s veral oor naweke met hulle kinders speel (soos bal skop of krieket).

Beide groepe het by herhaling genoem dat die leerders nie genoeg tyd kry vir speel nie, alhoewel hulle graag wil. Die meerderheid leerders speel hoofsaaklik Vrydae en Saterdag met maats, aangesien daar nie in die week tyd is daarvoor nie. Hulle word deur die week toegelaat om sonder maats te speel indien hul huiswerk voltooi is. Die oorwegende gevoel is dat dit nie genoeg is nie en ‘n bron van frustrasie en konflik tussen hulle en die leerders is. Almal sou graag wil hê dat die leerders meer speel en meer tyd kry vir speel.

Die verskillende **Wiskunde**-metodes kan soms vir die leerders problematies wees. Indien ander metodes as die klasmetode verduidelik word, word hulle verwar. Die graad twee-leerders is oor die algemeen gewillig om binne die gesinsisteam gehelp te word, alhoewel een leerder, asook die meeste van die graad drie leerders,

meer gefokus is op die manier wat “Juffrou verduidelik”. Woordprobleme word uitgesonder as ‘n spesifieke probleemarea vir die leerders. Van die leerders het hulle eie boeke waarin hulle Wiskunde doen sodat hulle kan sien wat hulle gedoen het.

Ten opsigte van **geletterdheid** noem beide groepe, maar veral die graad twee-groep, dat seuns dikwels onwillig is om te lees. Een deelnemer in laasgenoemde groep het genoem dat haar seun sê dat klanke en lees die moeilikste is. Dit is ook die leerarea wat die meeste tyd in beslag neem. Die graad twee-groep het genoem dat die seuns probeer om so vinnig as moontlik klaar te lees. Hulle hou hul vingers by die laaste bladsy wat hulle moet lees en kontroleer deurlopend hoeveel nog gelees moet word. Hulle wil egter graag die storie vertel. Een van die deelnemers het genoem dat haar seun nie wil lees nie, omrede hy die storie reeds ken en dit dus vervelend is. ‘n Ander deelnemer wat die leerder toelaat om gedurende die week televisie te kyk, het genoem dat die leerder ook onwillig is om te lees vanweë die rekenaar en “*Play Station*”. Die graad drie-groep het genoem dat van die leerders nie meer hardop vir hulle wil lees nie en eerder self wil lees. Een deelnemer het egter genoem dat haar dogter nog hardop vir haar lees en ‘n ander deelnemer het genoem dat sy haar dogter hardop Engels laat lees sodat sy wil seker kan maak dat haar uitspraak korrek is.

Met die ondersteuning van spelling is dit vir die deelnemers belangrik dat die leerders die woorde moet skryf. Indien hulle ‘n fout maak, moet hulle dit tot vyf keer oorskryf. Ondersteuning van spelling word nie net beperk tot die nodige woorde nie, maar woorde vir fondsinsamelings soos spelolimpiades word ook gebruik om spelling te ondersteun.



Faktore wat die leerders se **motiveringsvlak** beïnvloed is besige programme, moegheid, vervelende werk wat reeds in die klas gedoen is, dat huiswerk moeitevol is, die wil om te speel en 'n emosionele dag. Die deelnemers spreek 'n gebrek aan motivering aan deur leerders "om te koop" met maats, televisie, betalings (byvoorbeeld vyf rand vir 'n drie in rugby) en ontspanningsaktiwiteite soos fietsry of kegelbal. Die doelwit hiervan is om die leerders mettertyd intrinsiek te motiveer en 'n inherente belangstelling te kweek.

Die **invloed van die leerder se omgewing** op die leerder se leer en ondersteuning is ook deur die deelnemers aangeraak. Ouer leerders binne die gesinsisteem help dikwels met die ondersteuning van jonger leerders indien tyd beperk is of die primêre opvoeder nie (byvoorbeeld) Wiskundige metodes verstaan nie. Jonger leerders leer dikwels uit die gesprekke tussen primêre opvoeders en ouer leerders, asook nie-formele leerondersteuning wat aan ouer leerders gegee word. Jonger leerders word dikwels blootgestel aan die ouer leerder se werk, en ervaar dit daarom dikwels makliker omrede die werk reeds bekend is. 'n Deelnemer sê: "... ek dink hy hoor maar... wat ons aan tafel sê vir die ander twee" en "hulle tel baie meer op as wat ons besef. Teen die tyd dat hulle dit moet doen, is dit ou nuus". 'n Ander noem: "... en sy lees die boekies deur en deur, want sy het dit verlede jaar by hom geleer. Sy het verlede jaar elke enkele boekie saam met hom deurgelees en alles dopgehou en gekyk". Een deelnemer het bygevoeg dat die jonger leerder se slaappatroon deur die ouer leerders beïnvloed word, en dat dit haar (die leerder) sal help om aan te pas indien die werksdruk verhoog en sy later sal moet gaan slaap. Nie-formele leerondersteuning word vergemaklik indien al die leerders in die gesin op skool is.

Die **buitemuurse aktiwiteite** waaraan die leerders deelneem, stel ook spesifieke eise aan hulle en aan nie-formele leerondersteuning. Deelnemers in beide groepe was van mening dat leerders te vroeg aan formele sport blootgestel word. Hulle word onder druk geplaas om te kompeteer, asook om te wen. In die woorde van 'n deelnemer in die graad twee-groep: “Ek dink ons stel ons verwagtinge vir hulle geweldig hoog. Dis mini-netbal, mini-hokkie, dis wel “mini”, maar ek meen hulle speel wedstryde en hulle wil wen. Dis dieselfde grootmensverstaan wat ter sprake kom op so 'n jong ouderdom. En ek dink ons dryf ons arme kinders totaal onnodiglik”. ‘n Ander noem: “Ek sukkel as ... byvoorbeeld rugby het of wedstryd speel. Dan weet ek as hy terugkom, is hy totaal..., hy kan nie. Hy kan glad nie konsentreer nie. ... As hy nie sport het nie, dan is dit beter”.

Alhoewel hulle sport as belangrik sien, neem dit dikwels meer tyd in beslag as die huiswerk as sodanig. Die gevoel was dat die leerders 'n keuse moet maak ten opsigte van buitemuurse aktiwiteite indien hy of sy skolastiese probleme ervaar. ‘n Deelnemer het genoem dat haar dogters moet voortgaan met een sportsoort en viool en/of klavier (laasgenoemde omrede hulle dit as volwassenes kan gebruik) tot in graad twaalf, aangesien deursettingsvermoë vir haar belangrik is. Hierdie aspek is deur die ander deelnemers ondersteun. Hulle was dit eens dat die leerders nie net enige aktiwiteit kan begin en staak nie – klaar maak is belangrik. Een deelnemer het gevoel dat sport goed is vir die leerder se selfvertroue, selfs al het hy aanvanklik gesukkel, en dat dit hom help om sosiaal meer aanvaar te word.

Verdere probleme met nie-formele leerondersteuning wat die leerder se **behoefte**s binne die gesinsisteam behels is onderbrekings, hetsy deur ander leerders in die gesin, of die feit dat ondersteuningsaktiwiteite onderbreek word deur buitemuurse



aktiwiteit of verpligtinge. Werk wat vervelend is en nie gedifferensieer word nie is verder problematies. Daarenteen voel een deelnemer dat die moeilikheidsgraad van sekere werk nie in ag geneem word nie, en dat sommige leerders nie in staat is om dit alleen te doen nie. Werk word onder andere in graad twee baie herhaal, maar nie in graad drie nie. Hierdie aspek is beaam ten opsigte van temas en mondelinge.

○ **Die skool**

**Onderwysers** het uiteraard nie net verskillende benaderings tot leer nie, maar bring ook unieke leerervarings na die onderrig- en leersituasie. Hierdie aspekte het gevolglik ook 'n impak op die wyse waarop die onderwyser oor leer dink en onderrig gee. Die deelnemers aan die fokusgroeponderhoude het in hierdie verband genoem dat nie al die onderwysers dieselfde benadering tot **huiswerk** het nie. Onderwysers gee nie almal dieselfde hoeveelheid huiswerk nie en doen ook hul huiswerkbeplanning verskillend. Die weekbeplanning wat die graad drie-onderwysers gebruik vergemaklik nie-formele leerondersteuning en bevorder die aansluiting hiervan by leerondersteuning binne skoolverband. Die deelnemers in die graad drie-groep het genoem dat die **huiswerk** gedoen moet word volgens die klasmetode, sodat die leerder meer vertrouwe in die klassituasie kan kry. “Dit moet vir ‘n kind wees: ‘Ek geniet wat ek doen’. Al is dit huiswerk, dis tog ‘n leerproses, en deurdat hy self daardeur werk, verryk hy homself en kan hy met soveel selfvertroue in die klas gaan sit”.

Primêre opvoeders wat ook ouer leerders in hulle sorg het, voel dat hoe ouer die leerders word, hoe minder huiswerk kry hulle. Een leerder in graad drie meen dat die hoeveelheid huiswerk die moeite

werd moet wees en doen alle werk op sy eie. Sy klas kry hoofsaaklik Dinsdae tot Donderdae huiswerk en hy wil soms alles op een slag klaar doen. Nie al die deelnemers deel egter hierdie opinie nie. Een van die deelnemers in die graad twee-groep het genoem dat die moeilikheidsgraad van die huiswerk soms van so ‘n aard is dat haar kind dit nie alleen kan doen nie. Dit dien gemeld te word dat hierdie leerder ook leerondersteuning binne skoolverband ontvang.

Die graad twee-groep het genoem dat hulle nie veel probleme met die **Wiskunde**-metodes het nie. Die enigste inhoudelike aspek wat tot dusver moeiliker was, was halvering en verdubbeling. Die leerders was oor die algemeen gewillig dat die primêre opvoeders dit vir hulle verduidelik en daarna kon hulle dit beter doen. Een deelnemer het egter gesê dat haar seun dit verkieslik nie met haar wil doen nie, want “Juffrou sal vir my help”. Sy is ook huiwerig om metodes met hom te doen omdat sy “bang” is dat sy hom gaan verwar. Sy en die ander deelnemers voel desnieteenstaande dat dit belangrik is dat die leerders blootstelling kry aan verskillende metodes sodat hulle later kan besluit watter metode hulle verkies.

Die graad-drie-groep het genoem dat die nuwe metodes soms verwarrend kan wees vir beide die leerders en die primêre opvoeders. Een deelnemer het gesê: “Verlede jaar se Wiskunde was anders gewees as hierdie jaar se Wiskunde. Volgende jaar se Wiskunde is weer anders as hierdie jaar se Wiskunde. Ek voel daar verloor ons tyd. ... soos verlede jaar het hulle die somme op ‘n heel ander basis gedoen en dis moeilik om te verstaan”. Indien die deelnemers nie weet wat om te doen nie, vra hulle die leerder om die metode te verduidelik, ofouer leerders help of ‘n briefie word na die klasopvoeder gestuur. Hulle kyk ook in werkboeke om die metodes te probeer uitpluis. Een primêre opvoeder het gesê: “...ek is nie op datum met die nuwe



Wiskunde nie. Ek doen dit op die ou manier..... Die kinders weet nie *wat* ek doen nie”. Hierdie stelling is deur die ander deelnemers beaam. Daar is verder genoem dat die metodes in graad drie verskil van die metodes wat in graad twee gevolg word.

Kommer is in die graad drie-groep uitgespreek oor die wyse waarop **spelling (geletterdheid)** in die skool (en Uitkomsgebaseerde Onderwys) benader word. Daar is genoem dat verkeerde spelling nie konsekwent gekorrigeer word nie en die leerders se spelvaardighede oor die algemeen baie verswak het. Hulle is van mening dat spelling net geleer en onthou kan word deur die woorde (en sinne) te skryf. Hulle laat die leerders dan ook verkeerde woorde uitskryf. Die rol van die ouer is volgens hulle hier bepalend, omdat hulle glo dat Uitkomsgebaseerde Onderwys te kort skiet wat hierdie vaardigheid betref.

Aspekte wat heelwat na vore gekom het in beide fokusgroeponderhoude, is dat tyd oor die algemeen beperk is, hoë eise deur die samelewing gestel word en dat die lewe te gejaagd en vol sperdatums is. Die gevoel is dat die leerders te vroeg met “formele” onderwys begin en kompetierend ingestel word. Laasgenoemde aspek beklemtoon ook groeperinge tussen leerders. Een deelnemer in die graad drie-groep het genoem dat die leerders se program eintlik gelykstaande aan ‘n “grootmens-werksdag” is. Daarbenewens kry hulle te min tyd vir speel en te veel werk in skoolvakansies.

Die primêre opvoeders se gevoel omtrent Uitkomsgebaseerde Onderwys was dat dit baie verskil van die wyse waarop hulle skool gegaan het. Dit veroorsaak verskeie onsekerhede en **behoefte**s by hulle en laat hulle “negatief” en “deurmekaar” voel. ‘n Deelnemer het haar gevoelens soos volg verwoord: “Nou met al hierdie nuwe

Kurrikulum ... ek wil die woord *gemors* bysit, is dit 'n deurmekaarspul". Hulle is dit eens dat hulle verdere riglyne hieromtrent benodig. Volgens hulle kan die leerders se swak spelling onder andere aan die nuwe kurrikulum toegeskryf word. Die deelnemers het gevoel dat "standaarde geval het" en dat dit meer druk op primêre opvoeders plaas om leerders te leer. Hierdie stelling is sterk beaam. In hierdie opsig het een van die deelnemers genoem dat dit die rede is waarom sy haar seun "eksamen" tuis laat skryf, sodat hy later voorberei kan wees op wat ook al gaan verander of gebeur.

Twee deelnemers in die graad drie-groep het, met betrekking tot ouer leerders in hulle gesin, gesê dat die nuwe kurrikulum so gefokus is op navorsing en projekte dat die leerders nie weet hoe om te leer en opsommings te maak nie. Dit is genoem dat een deelnemer by 'n inligtingsaand van 'n hoërskool was waar die skoolhoof gesê het dat die nuwe kurrikulum (Uitkomsgebaseerde Onderwys) die leerders lui maak en dat hulle daarom die ou en die nuwe kurrikulum by die skool volg. Hierdie was 'n lokale en nie departementele besluit nie. Die hele groep het hul kommer uitgespreek oor hoe die leerders die oorbrugging na tersiêre onderwys gaan bemeester. Een deelnemer sê: "... dit maak my baie bekommerd vir my kinders. Hoe gaan hulle na graad twaalf universiteit toe? En die lewe vorentoe? So ek dink daar rus baie meer op die ouers met die nuwe kurrikulum as in die ou kurrikulum".

Die deelnemers het by verskeie geleenthede genoem dat die verskillende omgewings waarbinne die leerders beweeg 'n invloed op hulleself en die gesinsisteme het, wat weer eens verwys na die **dinamiese interaksie** tussen sisteme. Wanneer leerders 'n moeilike dag by die skool gehad het, is hulle byvoorbeeld minder gemotiveerd om huiswerk te doen, of werk wat reeds in die klas gedoen is, is vervelend. Op dieselfde wyse het ander



aktiwiteite, byvoorbeeld sport, ook 'n invloed op die leerder, soos reeds bespreek onder die opskrif "leerder". By die analise van die data is hierdie interaksie verder verfyn deur vier rolspelers in die **kommunikasieproses** te identifiseer, naamlik die leerder, die primêre opvoeder, die onderwyser en ander onderwysers. Ter wille van duidelikheid word die kommunikasieproblematiek hiervolgens bespreek.

*Primêre opvoeder – onderwyser:* Al die deelnemers is dit eens dat kommunikasie met die onderwyser baie belangrik is. Briefies in die huiswerkboek en kontak met leerondersteuningspersoneel word meerendeels gebruik om met die onderwyser kontak te maak. Kommunikasie in graad drie word vergemaklik deur die Wiskunde-weekbeplanning. Die deelnemers kontak die onderwysers ook soms telefonies.

Uit die fokusgroeponderhoude blyk dit dat kommunikasie tussen hierdie twee rolspelers egter nie deurlopend konsekwent is nie, aangesien van die primêre opvoeders genoem het dat hulle nie vooruit wil werk of bykomende werk wil gee nie, want hulle wil nie die leerders deurmekaar maak nie. Daar is ook nie altyd sekerheid oor hoe huiswerk gedoen moet word nie en wat die primêre opvoeder se rol hierin is nie (byvoorbeeld by mondelinge). Riglyne oor wat van primêre opvoeders verwag word, is nie altyd duidelik nie. Wanneer inligtingaande gehou word, voel die primêre opvoeders oorweldig deur die werkslading en werkskompleksiteit wat geprojekteer word. Baie van die inligting gaan verlore soos wat die jaar vorder en die primêre opvoeders sou aantekeninge en kwartaallikse klaspraatjies verkies het. Gebrekkige inligting vanaf die skool laat dit lyk asof die primêre opvoeder nie weet wat in die leerder se lewe gebeur nie.

*Primêre opvoeder – leerder:* Kommunikasie met die leerder word vergemaklik indien die kommunikasie tussen die primêre opvoeder en die

onderwyser goed is. Wanneer “Pa” oueraande bywoon, weet die leerder dat almal binne die gesin op hoogte is van wat by die skool gebeur. Laasgenoemde help die deelnemers om leiding aan die leerders te verskaf. Dit help ook met roetine en dissipline. In die Grondslagfase is dit belangrik dat die primêre opvoeder met die leerder moet praat oor die tyd wanneer huiswerk gedoen moet word.

Indien kommunikasie tussen die primêre opvoeder en die onderwyser nie na wense is nie, kan die leerder nie effektief ondersteun en begelei word nie. Een deelnemer noem: “Dit klink asof ek nie weet wat hy doen nie en ek wil hom voorsê”. Roetine en dissipline word gevolglik ook so negatief beïnvloed, asook die leerder se motiveringsvlak.

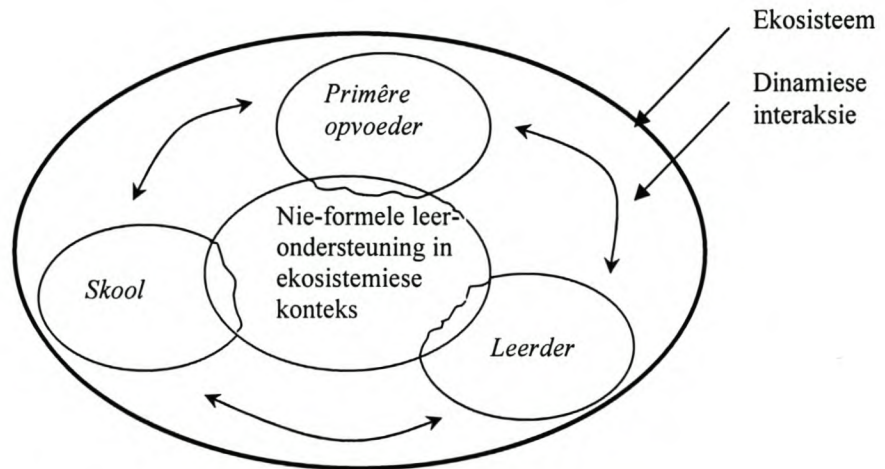
*Leerder – onderwyser:* Kommunikasie tussen die leerder en die onderwyser moet openlik en vrymoedig geskied sodat ‘n positiewe onerrig- en leersituasie geskep kan word. Die onderwyser het hier ‘n primêre verantwoordelikheid om ‘n gemoedelike atmosfeer te skep.

Nie alle leerders het die vrymoedigheid om die onderwyser te nader indien hy of sy nie verstaan nie. Dit is die onderwyser se taak om toeganklik te wees sodat ‘n gees van vrymoedigheid onder leerders geskep kan word. Dit stel ook ‘n voorbeeld vir die ander leerders in die klas wat self nie die werk verstaan nie.

*Onderwyser – onderwyser:* Goeie kommunikasie tussen onderwysers sal ‘n eweredige verspreiding van werkslading en keerdatum bevorder, en dit gevolglik makliker vir die leerders maak. Alhoewel hierdie aspek meer van toepassing is op die Intermediêre en Senior Fases, het die deelnemers genoem dat hulle die indruk kry dat opvoeders nie altyd met mekaar kommunikeer nie. Dit gebeur dikwels dat toetsdatums baie na aan mekaar is, of dat projekte gelyktydig ingehandig moet word.



Wanneer na die temas gekyk word wat na vore gekom het, naamlik die primêre opvoeder, die leerder, die skool en dinamiese interaksie, kan gesien word dat dit wedersyds uitsluitend is. Tydens die bespreking van die subtemas by die fokusgroeponderhoude het dit egter moeiliker geraak om “grense” vas te stel, aangesien die onderskeie subtemas mekaar wedersyds beïnvloed. Die navorser het bevind dat die geïntegreerde aard daarvan nie ontken kan word nie – die geheel is inderwaarheid groter as die som van die dele. ‘n Skematiese uiteensetting soos Figuur 5.2 sal daarom moontlik meer reg laat geskied aan hierdie dinamiese en geïntegreerde aard van die data (subtemas).



Figuur 5.2 Skematiese uiteensetting van die dinamiese en geïntegreerde aard van die subtemas.

Die data wat deur die vraelyste en fokusgroeponderhoude ingewin is, verskaf die agtergrond waarteen dit geïnterpreteer kan word. Die bespreking en interpretasie van die data sal vervolgens uiteengesit word.

## 5.5 **BESPREKING EN INTERPRETASIE VAN DATA**

Die bespreking en interpretasie soos hieropvolgend uiteengesit, is gedoen teen die agtergrond van die ekosistemiese en konstruktivistiese raamwerke wat in Hoofstuk Een (1.4.2 en 1.4.3) bespreek is. Die literatuuroorsigte in Hoofstukke Twee en Drie dien as verdere verwysing.

Soos reeds verskeie kere genoem, bring die primêre opvoeder, asook die leerder en onderwyser, bepaalde voorafkennis en ervaringe (verwysingsraamwerke) na die onderrig- en leersituasie. Hierdie verwysingsraamwerke het nie net 'n impak op die onderrig- en leersituasie nie, maar beïnvloed ook die wyse waarop hulle inligting verwerk (Poplin, 1996) en medieer (Feuerstein, 1994: 3). Konsepte word deur hierdie sosiale interaksie tussen die leerder, primêre opvoeder en onderwyser opgebou (Donald, *et al.*, 1997: 40; Eloff, 2001: 64). Die empiriese ondersoek het hierdie ekosistemiese en konstruktivistiese aard van leer bevestig deurdat die deelnemers aan die fokusgroeponderhoude spesifiek genoem het dat jonger leerders baie deur die primêre opvoeder se interaksie met ouer leerders asook hulle alledaagse aktiwiteite leer. Dit veroorsaak dat werk wat reeds deur die ouer leerders gedoen is dikwels aan die jonger leerder bekend is en dat hy of sy dit makliker verstaan. Hierdie effek rig unieke uitdagings aan leerondersteuners, aangesien hierdie leerders nuwe werk dikwels ervaar as “ou nuus”. Dit beklemtoon net weer eens dat alle leerders as unieke individue met eie verwysingsraamwerke aanvaar moet word. Dit bly dus belangrik dat nie-formele leerondersteuning direk aansluit by elke leerder in die gesin se eie verwysingsraamwerk en sy of haar sone van proksimale ontwikkeling (Vygotsky). Die primêre opvoeder en onderwyser moet gevolglik aanvaar dat sommige leerders se verwysingsraamwerke wyer kan wees as ander leerders van dieselfde ouderdom en nie-formele leerondersteuning moet ook aansluit by inligting wat reeds deur die leerder geprosesseer is (inligtingsverwerkingsteoretici).



Die bogenoemde aspekte beïnvloed individue se belewenis van sosiale verhoudinge en ook nie-formele leerondersteuning as sodanig, aangesien ondersteuning wat buite die leerder se sone van proksimale ontwikkeling val en nie aansluit by inligting wat reeds geprosesseer is nie, negatief deur die leerder beleef sal word. Beide die onderwysers en die primêre opvoeders het by herhaling beklemtoon dat die leerder gemotiveer moet word en “leer” en “huiswerk” as genotvol en interessant moet ervaar. Mense is verder uniek ten opsigte van, onder andere, persoonlikheid en temperament en het ook sekere voorkeure met betrekking tot die wyses waarop hulle leer (Green, 2001: 86). Die mate waarin hierdie uniekheid in die nie-formele leerondersteuningsituasie geakkommodeer word, sal ‘n noodwendige invloed hê op die leerder se leerervaring. Aangesien konstruktivisme ‘n leerdergesentreerde benadering is en die leerder volgens Piaget ‘n aktiewe rol in die leerproses moet speel, is die leerder se leervoorkeure en positiewe betrokkenheid by nie-formele leerondersteuning van kardinale belang.

Uit die data wat deur die fokusgroeponderhoude ingewin is, blyk dit dat die primêre opvoeders leerders se unieke persoonlikhede en leervoorkeure probeer akkommodeer deur byvoorbeeld sturnisse soos onderbrekings en geraas te beperk, en die omgewing waarin hulle “huiswerk” doen konsekwent dieselfde te hou. Ander leerders het weer verandering nodig om die leerervaring vir hulle meer interessant te maak.

Soos reeds in Hoofstuk Twee bespreek, hou leerders in die middelkinderjare van fisieke beweging en gebruik hulle al ses hulle sintuie wanneer hulle leer (Pluckrose, 1993: 13). Aangesien speel ‘n aktiwiteit is wat oor die algemeen die meeste sintuie betrek, kan ook gesê word dat speel ‘n kenmerkende eienskap van die leerder in die middelkinderjare is. Beide die primêre opvoeders en onderwysers het genoem dat die leerders, veral die seuns, geneig is om meer te wil speel. Hulle sukkel ook om ‘n onderskeid te tref tussen “speeltyd” en “(klas)werktyd”.



Alhoewel die deelnemers die belangrikheid van leer deur speel genoem het, gebruik hulle spel egter selde om hulle te help om “huiswerk” of nie-formele leerondersteuning te doen. (Nie-formele) leerondersteuning word tans hoofsaaklik op ‘n gegewe tydstip en op spesifieke plekke gefokus. Gesien in die lig dat al die primêre opvoeders genoem het dat leerders nie meer genoeg tyd vir speel het nie, kan daarvoor gekompenseer word deur speletjies meer by nie-formele leerondersteuning te benut. Deur spel as ‘n medium vir leer meer te gebruik, en so ook die leerder fisies, kognitief en emosioneel by ‘n aktiwiteit te betrek, kan dit die “huiswerk-proses” lekkerder vir beide die leerder en die primêre opvoeder maak. Speletjies het ‘n genotvolle aard omdat dit vrywillig is. Dit is daarom ook ‘n aktiwiteit wat intrinsieke motivering ondersteun en persoonlike groei fasiliteer (vergelyk Grobler, 1995: 4, 5, 32).

Die primêre opvoeders het by verskeie geleenthede genoem dat leerders op ‘n baie vroeë ouderdom druk ervaar vanweë die eise wat die samelewing stel en dat daar nie baie tyd vir speel is nie. Laasgenoemde aspek veroorsaak volgens hulle frustrasie en konfliktsituasies binne die gesinsisteem. Buiten vir individuele spel het die deelnemers genoem dat daar ook nie meer tyd vir speel met maatjies is nie. Soos in Hoofstuk Twee bespreek, is die belangrikheid van sosialisering en “leer-deur-sosialisering” deur Vygotsky uitgesonder. Volgens hom vind kognitiewe ontwikkeling juis deur sosiale interaksie plaas (Phillips, 1997: 186). Taal is van nature ook sosiaal en speel ‘n mediërende rol in kognitiewe ontwikkeling (Green, 2001: 83). Hoe minder geleenthede die leerder dus kry om te sosialiseer en sy of haar taalstrukture uit te brei, hoe minder geleenthede tot kognitiewe ontwikkeling is daar. Aangesien verbalisering volgens Vygotsky ook belangrik is in die leerder se kognitiewe ontwikkeling, is minder geleenthede vir sosialisering met maats problematies en kan moontlik tot leerhindernisse lei. Die effektiwiteit van koöperatiewe leer, wat op Vygotsky se benadering geskoei is (Botha, 1996: 231), sal verder bemoeilik word indien die leerders se sosiale vaardighede verarm. Met inagneming van een van die onderwysers se kommentaar dat leerders oor die



algemeen nie effektief in groepe kan saamwerk nie, ontstaan die vraag of dit nie juis 'n uitvloeisel is van die verminderde speel en sosialisering met maats nie.

Een van die sisteme wat moontlik veroorsaak dat leerders minder geleentheid tot sosialisering het, is die waardes en norme van die betrokke gemeenskap. Die deelnemers het dit duidelik gestel dat die gemeenskap waarin hulle bly baie kompetender ingestel is, en dat die leerders vroeg bewus gemaak word van groeperinge. Met die toenemende druk om te presteer word gevoelens veroorsaak dat die leerders te vroeg "formeel" onderrig word. Eise wat aan primêre opvoeders gestel word en die gejaagdheid van die lewende dra volgens die deelnemers daartoe by dat primêre opvoeders (en onderwysers) meer "gemaksugtig" raak en die leerders ondersteun op 'n wyse wat vir die primêre opvoeder die (ge-)maklikste is en nie wat noodwendig die beste vir die leerder is nie. Indien dieselfde benadering met nie-formele leerondersteuning gevolg word, sal dit noodwendig faal. Die konstruktivistiese aard van nie-formele leerondersteuning sal so ook misken word, want die benadering sal dan nie meer leerdergesentreerd wees nie.

Die belangrike rol wat die primêre opvoeders in onderrig en leer vervul, is deur beide die deelnemers aan die fokusgroeponderhoude en die onderwysers beklemtoon. 'n Verskil in opinie van wat hierdie rol behels en teweeg gebring het, kan egter opgemerk word. Die onderwysers sien die primêre opvoeders se rol as motiveerders en ondersteuners. Hulle beklemtoon die primêre opvoeders se verantwoordelikheid om huiswerk met leerders te doen en vaardighede vas te lê. Daarenteen voel die deelnemers dat basiese kennis en vaardighede in die klas vasgelê moet word. Dit lyk gevolglik asof daar nie duidelike kommunikasie tussen die onderwysers en die primêre opvoeders is ten opsigte van vaslegging en basiese vaardighede nie. So 'n leemte kan 'n pertinente invloed op die leerder se leeraktualisering hê, omrede dit 'n leerhindernis kan veroorsaak indien die leerder se basiese vaardighede te kort skiet. Hierdie beklemtoning van die belangrikheid van basiese vaardighede sluit aan by die kognitiewe benadering van die



inligtingsverwerkingsteoretici. Volgens hierdie benadering moet laerordevaardighede inge oefen word sodat hoërordevaardighede soos probleemoplossing, metakognisie, beplanning en evaluering uitgevoer kan word (Sternberg, 1995: 395; Green, 1996: 135). Dit bly egter belangrik om in gedagte te hou dat kennis nie deur middel van rigiede voorafbepaalde roetines of meganiese prosesse outomaties gekonstrueer word nie (Phillips, 1996: 161), maar ook deurlopend en insidenteel kan plaasvind.

Die primêre opvoeders is verder van mening dat hulle rol in leerondersteuning genoodsaak word deur die tekortkominge en “verlaagde standaarde” van Uitkomsgebaseerde Onderwys. Hulle sien hul rol gevolglik nie as aanvullend tot die sisteem soos wat dit blyk die onderwysers die rol van primêre opvoeders sien nie. Hulle beskou hulle rol eerder as kompensasie vir die leemtes binne die formele onderwysstelsel.

Die primêre opvoeders se rol in roetine en dissipline is deur beide die onderwysers en die primêre opvoeders beklemtoon en is veral van waarde wanneer die balans binne die gesinsisteem versteur word deur ander sisteme en subsisteme. Hierdie aspekte behels meer as net die doen van huiswerk en dit sluit ook dieet, verantwoordelike aanvaarding, selfdissipline, organisasie, genoeg rus, slaap en oefening in. Roetine help nie net die primêre opvoeder in die gesinsisteem nie, maar ook die leerder om meer georganiseerd in die klassisteem te werk.

Dieselfde geld vir dissipline. Dissipline help om grense vir aanvaarbare en onaanvaarbare gedrag te stel, aldus met Gottman en DeClaire (1997: 34). Die konsekwente toepassing van roetine en dissipline bevorder volgens die deelnemers ‘n gevoel van sekuriteit by die leerders. Roetine en dissipline ondersteun die leerders verder om take te voltooi, wat weer die moontlikheid van suksesbeleving vergroot en bevorderlik is vir intrinsieke motivering. Die vyf sleutelstappe vir emosionele begeleiding (en in dissipline) van Gottman en



Declaire (1997: 34), naamlik empatie, 'n geleentheid vir intimiteit en onderrig, luister, die etikettering van emosies en die stel van grense, sal die primêre opvoeder help om konfliktsituasies in leersituasies te omskep. Soos in Hoofstuk Twee bespreek, ontwikkel die kind in die middelkinderjare tydens hierdie fase 'n gedifferensieerde sin vir identiteit en leer hy of sy om hom- of haarself positief of negatief te sien (Green, 2001: 80). Hierdie eienskap maak positiewe dissipline soos wat Gottman en Declaire (1997: 34) voorstel des te meer belangrik. So sal leerders ook ondersteun word om 'n beter begrip van hulle leefwêreld te vorm deur die uitbreiding van hul sosiale en emosionele vaardighede (Louw *et al.*, 1994:325).

In die lig van die deelnemers aan die fokusgroeponderhoude se opmerkings dat werk in die Grondslagfase taamlik maklik is en dat hulle nie werklik bykomende ondersteuning wil gee nie, lyk dit asof primêre opvoeders nie altyd die waarde en belangrikheid van nie-formele leerondersteuning besef nie. Alhoewel hulle leer as 'n alledaagse aktiwiteit/proses sien, toon die data dat hulle nie noodwendig leer en nie-formele leerondersteuning aan mekaar koppel nie. Nie-formele leerondersteuning begin volgens hulle, onder andere, op 'n gegewe tydstip en plek en eindig op 'n gegewe tydstip. Daarenteen behoort nie-formele leerondersteuning eerder 'n leefwyse te wees.

Die data suggereer gevolglik dat nie-formele leerondersteuning nie tans 'n prioriteit vir die primêre opvoeders/deelnemers is nie. Hierdie tendens as sodanig kan problematies wees en leerhindernisse veroorsaak. Bempechat (1998: 79) se bevinding dat leerders soms swakker (in Wiskunde) presteer wanneer primêre opvoeders ewe skielik met ondersteuning begin as 'n probleem ervaar word, kan die positiewe bydrae van primêre opvoeders belemmer. Die leerder ervaar dus dat die primêre opvoeders slegs by sy of haar skoolwerk betrokke raak indien dit sleg gaan. 'n Bewustheid van die rol en belangrikheid van deurlopende nie-formele leerondersteuning, by beide die primêre opvoeder en die leerder, sal so 'n aksie en reaksie verhoed. Nie-formele leerondersteuning is juis nie spesifiek



gerig op die aanspreek van leerhindernisse nie, maar eerder die voorkoming daarvan. Daar moet dus nie met nie-formele leerondersteuning gewag word totdat 'n leerhindernis teengekom word nie.

Die bogenoemde effek wat Bempechat (1998: 79) beskryf, kring egter verder uit as net die opsigtelike. Die deelnemers aan die fokusgroeponderhoude het leerders se swak spelvaardighede hoofsaaklik aan Uitkomsgebaseerde Onderwys toegeskryf. Indien spelvaardighede egter nie deurlopend nie-formeel ondersteun word nie, kan leerders moontlik ook swakker presteer wanneer dit probleemgesentreerd en geïsoleerd deur die primêre opvoeder benader word. Die oorsaak van die sogenaamde verswakking in spelvaardighede behoort daarom verder as net Uitkomsgebaseerde Onderwys gesoek te word – dit kan net sowel weens die gebrekkige bewustheid van die belangrikheid van nie-formele leerondersteuning wees.

Een van die uitdagings wat primêre opvoeders moet oorbrug, is dat die manier waarop hulle kinders leer verskil van die manier waarop hulle geleer het. Hierdie verskille word nie net beperk tot onderrigmetodes nie, maar die kompleksiteit van leerders se werk verskil ook en verwagtinge wat aan leerders gestel word is volgens die deelnemers hoër. Die onderwyser het in hierdie opsig 'n spesifieke verantwoordelikheid as medieerder. Deurlopende goeie kommunikasie tussen die onderwyser, primêre opvoeder en die leerder is onontbeerlik. Indien die onderwyser die primêre opvoeder nie help om die veranderde onderrigmetodes en werkskompleksiteit te oorbrug nie, sal hierdie verskille in hindernisse ontaard.

Die data wat tydens die fokusgroeponderhoude ingewin is, suggereer dat die deelnemers nie altyd die nodige kennis van die kenmerke van leerders in die middelkinderjare het nie. In hierdie opsig het van die deelnemers genoem dat hulle nie weet hoe om werk “op die leerder se vlak” te verduidelik nie, dat hulle bang is hulle maak die leerders deurmekaar of dat hulle te ver vooruit werk. Indien die deelnemers kennis van die kenmerke van hierdie leerders gehad het,



soos wat in Hoofstuk Twee uiteengesit is, sou dit vir hulle makliker gewees het om hul kinders te ondersteun. 'n Opmerking van een van die onderwysers, naamlik dat ouers nie net instruksies moet herhaal nie en dat leerders die eerste keer moet luister, laat die navorser twyfel of die onderwysers self altyd goed ingelig is aangaande die kenmerke van die middelkinderjarige leerder. Uit die literatuuroorsig in Hoofstuk Twee het dit geblyk dat een van die eienskappe van die kognitiewe ontwikkeling van leerders van ongeveer agt jaar juis is dat instruksies soms herhaal moet word (Duff, 1993: 18). Hierdie moontlike gebrek aan kennis of inligting kan veroorsaak dat leerondersteuning nie effektief kan geskied nie. Effektiewe onderrig en ondersteuning moet altyd die leerder se vlak van funksionering in ag neem.

Die dinamiese interaksie tussen die verskillende sisteme en sub sisteme kom na vore in die kommunikasie tussen die primêre opvoeder, leerder en onderwyser. Kommunikasie verwys in hierdie opsig na die kommunikeer van boodskappe en inligting tussen die gesin- en skoolsisteem. Die mesosisteem in die studie, wat na die skakels tussen mikrosisteme en die interaksie tussen sisteme verwys (Hoofstuk Een, 1.4.3), word onder andere aangeraak deur die kommunikasiepatrone wat tydens die data-analise geïdentifiseer is. Indien enige een van die kommunikasiepatrone ontwig word, sal die samewerking tussen die gesinsisteem en die skoolsisteem nie genoegsaam verwesenlik kan word nie. Dit het weer 'n direkte invloed op die sub sisteme, aangesien beide die leerder en die primêre opvoeder, asook die onderwyser, die effek hiervan ervaar. Swak kommunikasie tussen byvoorbeeld die primêre opvoeder en die onderwyser kan volgens die deelnemers aan die fokusgroeponderhoude die verhouding tussen die primêre opvoeder en die leerder negatief beïnvloed, aangesien die leerder kan ervaar dat die primêre opvoeder nie genoeg kennis het van dit wat in die skoolsisteem gebeur nie. So kan die primêre opvoeder gevoelens van ontoereikendheid om die leerder te help en isolasie ervaar. Die leerder kan op sy of haar beurt ervaar dat ondersteuning onderbreek en verdeeld voel tussen die gesin- en skoolsisteem. Terselfdertyd kan die wankommunikasie 'n indruk by die



onderwyser skep dat die leerder geen ondersteuning in die gesinsisteem ontvang nie. Dieselfde effek word verkry wanneer kommunikasie tussen van die ander subsisteme ontwig word. Positiewe kommunikasie tussen al die sisteme en subsisteme is dus noodsaaklik.

Die dinamiese interaksie tussen sisteme word verder beklemtoon deurdat beide die primêre opvoeders en die onderwysers ervaar het dat gebeure in die skool- of gesinsisteem ook 'n invloed het binne die ander betrokke mikrosisteem. Die primêre opvoeders het in hierdie opsig spesifiek genoem dat dit wat gedurende die skooldag met die leerder gebeur 'n direkte invloed het op nie-formele leerondersteuning. So is werk wat reeds by die skool gedoen is vir sommige leerders vervelend. Indien dit 'n moeilike en besige dag was, is leerders oor die algemeen minder gemotiveerd en hulle neem langer om die werk af te handel. Die onderwysers noem weer dat ontwigtings in die leerder se gesinsisteem dikwels resulteer in gedragsprobleme in die skoolsisteem. Die invloed wat ander mikrosisteme en subsisteme op die gesinsisteem het, word verder weerspieël deur die ontwigting wat voorkom indien maats deur die primêre opvoeder opgepas moet word of die negatiewe invloed van onderbrekings deur buitemuurse aktiwiteite. Elke situasie veroorsaak gevolglik 'n reaksie – al die sisteme waarin die leerder, primêre opvoeder en onderwyser beweeg is in dinamiese interaksie en beïnvloed mekaar wedersyds.

'n Makrosisteem wat 'n groot invloed binne die konteks van hierdie studie het, is die Nasionale Departement van Onderwys se beleid en implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys. Dit het duidelik uit die fokusgroeponderhoude geblyk dat die primêre opvoeders nie werklik weet waaroor Uitkomsgebaseerde Onderwys gaan nie en wat die rasionaal daaragter is nie. Die woorde van Sullivan (1991: 101) word hier herhaal: **“Too often, demands are made on parents to support a curriculum and a system of organisation and management that they don't really understand”**. Die primêre opvoeders wat aan die empiriese ondersoek deelgeneem het word tans gefrustreer deur die



“nuwe” wyse waarop leerders leer. Hierdie aspek laat hulle magteloos, minder bevoeg en toegerus voel om die leerders te ondersteun (soos met byvoorbeeld die nuwe metodes in Wiskunde). Die vooruitsigte vir die leerders se formele onderrig word nie in hierdie opsig as positief ervaar nie. Hulle voel genoodsaak om te kompenseer vir Uitkomsgebaseerde Onderwys se tekortkominge en ervaar dat hulle rol in die ondersteuning van leerders se leer belangriker word. Dis belangrik om weer eens op te merk dat hierdie verhoogde betrokkenheid nie ‘n positiewe beginpunt het nie, maar wel ‘n opsigtelike negatiewe vertrekpunt, naamlik ‘n tekortkoming in die formele onderwysstelsel. Dit ondersteun dus nie die positiewe “ouerbetrokkenheid” soos wat voorgestaan word deur die Suid-Afrikaanse Skolewet, 1996 (Wet 84 van 1996) nie.

Hierdie negatiewe gevoel word verder aangevuur deur stellings, wat (moontlik verwronge) deur persone binne die formele onderwysstelsel gemaak word, dat Uitkomsgebaseerde Onderwys leerders lui maak en dat hulle daarom beide die “ou” en die “nuwe” kurrikulum volg. Die gevoel word ook nie tot die huidige situasie en tydsgleuf beperk nie en vrese is geopper oor hoe die leerders sal aanpas by tersiêre onderrig. Met die verhoogde rol van primêre opvoeders wat selfs deur die Suid-Afrikaanse Skolewet, 1996 (Wet 84 van 1996) verplig word, behoort daar indringend hierna gekyk te word. Sonder die ondersteuning van die primêre opvoeders kan geen nuwe stelsel effektief geïmplementeer word nie.

Indien die primêre opvoeders negatief ingestel is teenoor Uitkomsgebaseerde Onderwys, sal dit noodwendig ‘n negatiewe gevolg hê op die leerder se leerervaring. ‘n Negatiewe leerervaring sal nie net die leerder se vordering hinder nie, maar verrykende implikasies inhou vir nie-formele leerondersteuning as leefwyse en ook vir lewenslange leer. Gevolglike ekonomiese implikasies kan daarom nie uitgesluit word nie, aangesien die land se kennis- en kundigheidsbasis nie voldoende uitgebrei sal kan word indien leerders “leer” nie as waardevol en positief ervaar nie. Die provinsiale Minister van Onderwys van die Wes-Kaap noem (soos aangehaal in Beyers, 2003):



**Slegs as ons ‘n geletterde bevolking het, kan ons ‘n goed ingeligte en hoogs funksionerende land wees.**

## **5.5 RIGLYNE VIR NIE-FORMELE LEERONDERSTEUNING AAN DEELNEMERS**

### **5.5.1 Die primêre opvoeder en leerder**

Nie-formele leerondersteuningstrategieë is reeds in diepte in Hoofstuk Drie bespreek. Die riglyne wat hier bespreek sal word, poog nie om ‘n verlenging van die reeds bespreekte strategieë te wees nie, maar dien slegs as ‘n voorbeeld van strategieë wat moontlik in die deelnemers se unieke situasie van waarde sal wees. Die strategieë sal nie hier by herhaling bespreek word nie, maar slegs na verwys word. Dit bly altyd noodsaaklik dat elke deelnemer en leerder se eie unieke situasie en behoeftes in ag geneem moet word, asook die feit dat behoeftes dalk kan verander.

Volgens die vraelys het die deelnemers drie primêre probleemareas geïdentifiseer, naamlik Wiskunde (ook probleemsomme), spelling en motivering. Hierdie probleemareas is ook deur die fokusgroeponderhoude bevestig. Een deelnemer het genoem dat sy nie weet hoe om werk op die leerder se vlak te verduidelik nie. Met verwysing na laasgenoemde stelling, sal dit van waarde wees om met die deelnemer in gesprek te tree oor hoe kinders in die middelkinderjare fisies, emosioneel, sosiaal en kognitief ontwikkel. Die gesprek kan verder gevoer word deur aan haar in gepaste taal te verduidelik hoe leerders in die middelkinderjare leer. Die belangrikheid van die leerder se eie ervaringsagtergrond is kardinaal en dit is belangrik dat die leerder aktief (Piaget) is wanneer hy leer. Die primêre opvoeder behoort te begin met werk wat die kind verstaan en van daar af probeer beweeg na dit wat hy nie verstaan nie (Vygotsky, sone van proksimale ontwikkeling). Sy moet ook probeer om begrippe volgens sy eie woordeskat te verduidelik (Vygotsky – taal, Feuerstein – mediasie). Die gesprek moenie poog



om 'n volledige teoretiese agtergrond aan die deelnemer te verduidelik nie. Inligting wat benodig word sal tydens die gesprek aan die lig kom en hierdie navorsingstudie kan as verwysing vir die gesprek gebruik word.

Motivering sluit nou aan by die kategorie "Verskille". Dit is belangrik dat elke leerder se uniekheid en individualiteit erken word. 'n Leerder sal juis nie gemotiveerd wees om te leer indien hy of sy dit moet doen op 'n wyse of in 'n modaliteit waarmee hy of sy nie gemaklik is nie. Dit bly hier van kardinale belang om binne die leerder se sone van proksimale ontwikkeling te werk. Dit wat die leerder reeds kan doen moet gevolglik die beginpunt wees. 'n Leerder wat werk nie verstaan nie, sal oor die algemeen minder gemotiveerd wees om dit te doen. Dieselfde geld vir 'n leerder wat verveeld is met huiswerk. Primêre opvoeders kan moontlik probeer om die konteks waarin huiswerk gedoen word te verander, nie net in die huis nie, maar ook buite in die tuin. Voordat met die werk begin word kan die leerder byvoorbeeld aan 'n geheime plek dink waar hy of sy die huiswerk wil doen en die geheim moet ontsyfer word om die plek te bepaal. Hierdie proses moet nie tydsaam wees nie en slegs 'n paar minute in beslag neem. Die leerder se keuse van plek en volgorde van werk/aktiwiteite sal hom of haar help om eienaarskap van die werk te neem. Speel bly vir hierdie leerders belangrik en sal beslis help met motivering. Woorde kan so in die tuin met 'n stokkie geskryf word, of in 'n bakkie sand. Op dieselfde wyse kan teloefeninge maklik ook in die tuin, motor of winkel gedoen word. Vir die leerders wat nie soseer buite wil speel nie, kan huiswerk of vaardighede deur middel van "skool speel" of "ek leer my teddiebere" vasgelê word.

Die navorser ondersteun die deelnemers se opinie dat roetine en dissipline belangrik is en help met motivering. Dit vestig gewoontes wat bevorderlik is vir 'n positiewe ingesteldheid teenoor lewenslange leer. Gotman en Declaire (1997: 70) se vyf sleutelstappe in emosionele begeleiding kan verder benut word om 'n gebrek aan motivering aan te spreek. Positiewe bydraes en reaksies moet beloon



word en geleentheid vir suksesbeleving is 'n belangrike aspek wat die ontwikkeling van intrinsieke motivering sal meehelp.

Vir die ondersteuning van spelling/klanke, kan beeld-, analogie- of ouditiewe strategieë, of die multisensoriese tegniek (Hoofstuk Drie, 3.3.2.) aan die deelnemers voorgestel word. Sorg behoort hier gedra te word om nie soseer te fokus op die teorie van die tegnieke nie, maar eerder op die rasionaal daarvan. Andersins kan die primêre opvoeders net verwar word. Speel is weer eens hier belangrik en woorde kan in verskillende kontekste en deur verskillende mediums geskryf word. Segmentering (lettergrepe) kan maklik mondeling in die motor op pad na buitemuurse aktiwiteite gedoen word. Foute moet gesien word as 'n geleentheid vir ondersteuning, eerder as mislukking. Leerders kan moontlik self hul eie woorde nasien, wat die primêre opvoeder tyd sal bespaar. Positiewe beleving bly primêr.

Volgens die fokusgroeponderhoude blyk die grootse probleem met Wiskunde die veranderde ("nuwe") metodes in graad drie te wees. Die deelnemers spreek hierdie probleem hoofsaaklik aan deur self te kyk na die leerder se werkboeke of deur op ouer leerders staat te maak. Die navorser voel egter dat die onderwyser as vennoot ook hierin geken moet word, want dit kan 'n aanduiding wees dat iets in die klassituasie die leerder moontlik ontwrig. Dit sal die onderwyser ook in staat stel om sy of haar persoonlike benadering en verwagtinge te verduidelik. Vir die ondersteuning van probleemsomme is dit belangrik dat die leerder die probleem in konteks sien (Hoofstuk Drie, 3.3.3). Dit behels dikwels dat die probleem eers op konkrete of semikonkrete vlakke uiteengesit of verduidelik moet word. Konkrete objekte of die teken van prentjies sal die probleem beter belig. Dit sal die leerder ook help om patrone raak te sien en vas te lê. Hierna moet die prosedure of metode geïdentifiseer word. Op hierdie vlak sal dit die leerder help om 'n plus-, minus-, maal- of deelteken neer te skryf en deur 'n proses van eliminasië die regte bewerking te kies en dan uit te voer. Die leerder moet ook praktiese blootstelling kry aan wiskundige probleemsituasies. So kan hy of sy



byvoorbeeld self in die winkel betaal, lekkers gelyk opdeel vir 'n partytjie, bepaal hoeveel eiers hy of sy nog moet koop om tien te maak, ensovoorts.

Alhoewel die deelnemers gevoel het dat hulle positiewe kommunikasie met die onderwysers het, voel die navorser dat daar tog indikasies is dat hierdie aspek kan verbeter. Die verwarring oor Wiskunde-metodes, mondelinge, aktiwiteite wat bykomend gedoen kan word (asook riglyne hieroor) en 'n vrees dat hulle leerders gaan verwar, dui daarop dat kommunikasie met die onderwysers kan verbeter. Al drie die rolspelers, naamlik die primêre opvoeder, leerder en onderwyser, het 'n verantwoordelikheid om tot positiewe kommunikasie by te dra. Die navorser voel egter dat dit onbillik sal wees om die leerder gelyke verantwoordelikheid of aanspreeklikheid hierin te gee, alhoewel sy of haar behoeftes die primêre doelwit bly. Kommunikasie moet dikwels eers deur die primêre opvoeder of onderwyser geïnisieer word sodat die leerder kan sien hoe goeie kommunikasie verwesenlik word. Dit sal die deelnemers baat om 'n persoonlike afspraak met die betrokke onderwyser te reël (nie 'n kort, toegekende tyd by oueraande nie), en 'n gepaste kommunikasiesisteam uit te werk. 'n Vennootskap tussen almal kan so net bevorder word en sekuriteit by die leerder skep.

Die verdere probleemvrae wat geopper is, kan soos volg aangespreek word. Die staking al dan nie van leerondersteuning en hulp met huiswerk kan nie lukraak beantwoord word nie. Dit hang alles af van die individuele leerder. Dit is nodig om strukture vir die leerder te verskaf, maar dis noodsaaklik dat hy of sy leer om self te werk ten einde mettertyd onafhanklik te kan funksioneer. Hierdie proses moet egter stelselmatig geskied en alle ondersteuning moet nie op 'n gegewe stadium of met die aanbreek van 'n nuwe jaar gestaak word nie. Kommunikasie met die onderwyser bly steeds hier belangrik sodat hy of sy ingelig is oor wat beoog word en dat die primêre opvoeder weer ingelig kan word aangaande die effek van die verminderde ondersteuning. Bykomende werk en aktiwiteite vir voorbereiding op die volgende graad hang af van die betrokke leerder en moet ook met die onderwyser bespreek word. Die algemene en spesifieke eise wat in



Hoofstuk Twee (2.3.3) bespreek is, kan hier bespreek word, aangesien grade en vaardighede by mekaar aansluit en nie sommer geïsoleerd en nuut begin word nie. Die uitkomst vir graad vier is gevolglik 'n voortsetting van die uitkomst vir graad drie.

### 5.5.2 Die skool en makrosisteem

In aansluiting by die behoeftes wat deur die primêre opvoeders geopper is, behoort die skool toe te sien dat kommunikasie tussen die skool en die primêre opvoeders, asook die primêre opvoeders en onderwysers, duideliker geskied. Alhoewel klaspraatjies aan die begin van die jaar reeds gevestig is, het die primêre opvoeders 'n behoefte om hierdie inligting op 'n kwartaallikse grondslag te verkry. Dit blyk dat die hoeveelheid inligting wat aan die begin van die jaar aan primêre opvoeders verskaf word te veel is en dat die leerders se geprojekteerde vaardighede en kennis spanning by die primêre opvoeders veroorsaak. Die primêre opvoeders het die behoefte uitgespreek dat skriftelike riglyne vir hulle tydens hierdie praatjie beskikbaar gestel word, omdat hulle nie al die inligting kan onthou nie. Aanvullend hiertoe kan ook voortgebou word op die weekbeplanning wat reeds deur die graad drie-onderwysers gebruik word. Die primêre opvoeders het dit in totaliteit as positief en waardevol geag.

'n Verdere probleem wat deur die primêre opvoeders genoem is, is dat hulle voel dat die Wiskunde-metodes van jaar tot jaar verskil. Kommunikasie tussen die onderwysers in die verskillende grade sal hierdie behoefte aanspreek. Inligting en metodes wat gesamentlik deur die vorige, huidige en volgende graad-onderwysers saamgestel is kan dan aan die primêre opvoeders beskikbaar gestel word. Dit sal kommunikasie tussen die twee sisteme verbeter en die aansluiting van nie-formele leerondersteuning by die "klas" bevorder.

Wanneer onderwysers primêre opvoeders begelei, is dit belangrik dat hulle in gedagte sal hou dat primêre opvoeders nie dieselfde gespesialiseerde kennis het



as wat hulleself veronderstel is om te hê nie. Primêre opvoeders het egter in diepte kennis van hulle kinders en watter ondersteuningstrategie gepas in die gesinsisteem sal wees. Onderwysers moet primêre opvoeders daarom aanmoedig om insette oor ondersteuning te lewer en in hul eie vermoëns te glo. Die onderwyser moet ook leiding aan die primêre opvoeder verskaf oor hoe en waar inligting bekom kan word om hulleself te bemagtig. Dit bly desnieteenstaande belangrik dat die onderwyser nie net 'n lys van bronne aan die primêre opvoeder moet verskaf nie, maar ook spesifieke bronne sal voorstel wat volgens sy of haar opinie in die unieke situasie toepaslik sal wees. Tydens die navorsingsproses het die navorser verskeie bronne gevind wat gebruik kan word in die begeleiding van primêre opvoeders, en ook vir onderwysers self. Hierdie lys van bronne is slegs voorstelle en poog nie om 'n volledige literatuurlys te verskaf nie. Die bronne is vervat in BYLAE K.

Die onderwyser het verder 'n opgawe om die klaskameromgewing en –kultuur so positief as moontlik vir die leerder te maak. Buiten dat 'n positiewe klaskameromgewing 'n bemoedigende atmosfeer vir die leerder sal skep, sal dit die leerder aanmoedig om probleme met die onderwyser te bespreek, wat gevolglik weer goeie kommunikasie bevorder. Eloff (2001: 76) noem dat die kwaliteit van 'n responsiewe leeromgewing gesien kan word in die aandag wat aan die leerder gegee word. Sy stel voor dat die onderwyser aktief na die leerder luister, oogkontak met die leerder maak en op dieselfde hoogte as die leerder sit.

Die makrosisteem, naamlik die Nasionale Departement van Onderwys, behoort te fokus om primêre opvoeders in te lig aangaande die rasionaal, waarde en implementering van Uitkomsgebaseerde Onderwys. Die sal egter moeilik wees om dit vanaf makrovlak aan te spreek indien onderwysers (subsisteme binne die skoolsisteem) nie dieselfde visie deel en aan primêre opvoeders weergee nie. 'n Daadwerklike inisiatief is nodig om 'n vennootskap tussen die Nasionale Departement van Onderwys, die onderwysers, die primêre opvoeders en die

leerders te stig, sodat Uitkomsgebaseerde Onderwys effektief geïmplementeer kan word.

## **5.6 SINTESE**

Die data wat in hierdie hoofstuk weergegee is, is ryk en gedetailleerd beskryf, in oorleg met die vereistes van kwalitatiewe navorsing. Die temas en kategorieë wat uit datareduksie en –analise ontluik het, bevestig die ekosistemiese en ekologiese aard van die gemeenskap waarbinne die studie gedoen is. Hierdie temas en kategorieë kan vanuit die literatuuroorsig as veralgemeenbaar beskou word, alhoewel die inhoud van die data in verskillende gemeenskappe wesenlik kan verskil. Die volgende hoofstuk behels die gevolgtrekkings, leemtes in die studie en aanbevelings vir verdere navorsing.



## **HOOFSTUK 6**

### **GEVOLGTREKKINGS, LEEMTES IN DIE ONDERSOEK EN AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING**

#### **6.1 INLEIDING**

Hierdie studie het gepoog om leer en nie-formele leerondersteuning in die Grondslagfase vanuit 'n ekosistemiese en konstruktivistiese raamwerk te ondersoek en te beskryf. Vanuit hierdie ondersoek is strategieë vir nie-formele leerondersteuning verder nagevors en beskryf. Die teikengroep vir die studie was primêre opvoeders, onderwysers en enige persoon wat leerbegeleiding in terme van nie-formele leerondersteuning wil verskaf.

Hierdie hoofstuk sal 'n opsomming van die studie verskaf en die gevolgtrekkings en leemtes in die studie beskryf. Aanbevelings vir verdere navorsing sal daarna gedoen word.

#### **6.2 OPSOMMING VAN DIE STUDIE**

Soos reeds in **Hoofstuk Een** (1.2) vermeld, word ouerbetrokkenheid as so belangrik geag dat dit deur die Suid-Afrikaanse Skolewet, 1996 (Wet 84 van 1996) verplig word. Alhoewel die belangrike rol van die primêre opvoeder erken word, word daar nie genoeg gedoen om hom of haar spesifiek te bemagtig om die leerder tuis te ondersteun nie. Die probleem wat hierdie studie aanspreek is *hoe* die primêre opvoeder tot nie-formele leerondersteuning bemagtig kan word. Hierdie probleem word ondersoek en benader vanuit 'n ekosistemiese en konstruktivistiese raamwerk. Die studie is gerig op enige primêre opvoeder wat 'n leerder nie-formeel wil ondersteun, op onderwysers wat ouerbegeleiding hieroor wil verskaf en enige persoon wat agtergrond of verwysingsmateriaal soek oor nie-formele leerondersteuning of inligting benodig vir die samestelling van leerondersteuningsmateriaal.

Ten einde die leerder in die Grondslagfase effektief te kan ondersteun, is dit belangrik dat enige ondersteuner kennis het van die fisiese, emosionele, sosiale en kognitiewe ontwikkeling van die kind in die middelkinderjare. Hierdie kennis word uitgebrei deur kennis van hoe die leerder leer, hoe leer in die Grondslagfase plaasvind en die eise wat in hierdie fase aan die leerder gestel word. Hoofstuk Twee van die studie het op die bogenoemde aspekte gefokus.

Die onderskeie konsepte wat die onderrig-leerproses onderlê word in **Hoofstuk Twee** bespreek. Die interaktiewe verhouding tussen die sisteme waarbinne die leerder beweeg, die faktore wat leer beïnvloed, asook moontlike leerhindernisse is vanuit 'n ekosistemiese en konstruktivistiese perspektief omskryf. Die konteks waarin die leerder beweeg skep die ruimte waarbinne nie-formele leerondersteuning plaasvind. Leerondersteuning steun op die leerder se bevoegdheids (sterk eienskappe) en is daarop gerig om leerhindernisse te verhoed of aan te spreek. Die kognitiewe benaderings van Piaget, Vygotsky, die inligtingsverwerkingsteoretici en konstruktivisme vorm 'n deurlopende skakel in leergereedheid en leerondersteuning. Die leerder word binne die sosiale konteks (Vygotsky) blootgestel aan sekere leerervaringe wat gemedieer word (Feuerstein). Die empiriese ondersoek het aangedui dat hierdie mediasie nie net deur middel van 'n volwassene hoef te geskied nie, maar dat ouer leerders binne die gesinsisteme ook inligting kan medieer. Hierdie inligting word aktief (Piaget) deur die leerder verwerk wat dit dan by sy of haar bestaande kennis en ervaring (inligtingsverwerkingsteoretici) laat aansluit. Die kenmerke van die leerder in die middelkinderjare hou verder sekere onderrig- en leerondersteuningsimplikasies in. Hierdie kenmerke behoort ekosistemies benader te word. Dit impliseer dat daar 'n dinamiese interaksie tussen die sisteme waarbinne die leerder beweeg bestaan. Sekere sisteme en subsisteme kan gevolglik leer en ontwikkeling hinder. Dit veroorsaak dat elke individu, met inagneming van sy of haar unieke verwysingsraamwerk, teen 'n individuele tempo en op unieke wyses leer en ontwikkel.



Die praktiese problematiek van hoe primêre opvoeders bemagtig kan word om leerders nie-formeel te kan ondersteun, word in **Hoofstuk Drie** aangespreek. In hierdie opsig is die rol van primêre opvoeders in die ondersteuning van emosionele, fisiese en kognitiewe ontwikkeling bespreek. Hierdie bespreking is gevolg deur die omskrywing van nie-formele leerondersteuningstrategieë.

Bogenoemde besprekings dui aan dat die primêre opvoeder 'n bepalende rol in die leerder se leer en ontwikkeling vervul. Die primêre opvoeder kan die leerder help om optimaal baat te vind by onderrigsituasies deur die verskaffing van deurlopende stimulerende en gepaste leerervaringe. 'n Veilige omgewing word ook so geskep waarin die leerder sy of haar potensiaal kan aktualiseer. Begeleiding deur die onderwyser help dat nie-formele leerondersteuning effektief aansluit by die formele onderrigsituasie. Groter harmonie binne die geheelstelsel word bevorder deur samewerking in die vorm van 'n vennootskap tussen al die sisteme.

Die aard van die navorsingstudie is kwalitatief en 'n induktiewe werkswyse is deurentyd gevolg. Die navorsingsontwerp en metodologie wat gevolg is, is in **Hoofstuk Vier** bespreek. 'n Ryk en gedetailleerde beskrywing van die data wat deur middel van vraelyste en fokusgroeponderhoude ingewin is, word in **Hoofstuk Vyf** weergegee. Hierdie data is daarna vanuit 'n ekosistemiese en konstruktivistiese raamwerk en aan die hand van kategorieë, temas en subtemas bespreek en geïnterpreteer. Hierdie proses is geïntegreer met die literatuuroorsigte in Hoofstukke Twee en Drie. Kort riglyne vir nie-formele leerondersteuning is vervolgens binne die konteks van die deelnemers aan die empiriese ondersoek verskaf.

## 6.3 GEVOLGTREKKINGS

### 6.3.1 Nie-formele leerondersteuning

Die belangrike rol wat die primêre opvoeder in die leerder se leer en ontwikkeling speel, blyk telkens in die studie. Dit is opvallend dat praktiese riglyne vir die verbetering van leerders se geletterdheid en syfervaardighede hoofsaaklik op die skoolsisteem fokus. Met inagneming van die geïntegreerde en dinamies interaktiewe aard van die verskillende sisteme, is hierdie benadering reduksionisties. Die belangrike en dikwels bepalende rol wat die primêre opvoeder in leerders se leer, ontwikkeling en ondersteuning vervul, kan egter nie net by erkenning bly nie. Daadwerklike inisiatiewe moet in plek gestel word om primêre opvoeders hierin te bemagtig en by die leerder se onderrig en ondersteuning te betrek.

Die bedoeling van die Suid-Afrikaanse Skolewet, 1996 (Wet 84 van 1996) is duidelik dat die primêre opvoeder by die skoolsisteem betrek *moet* word. Hierdie bedoeling gaan egter verlore indien die primêre opvoeder nie by die daaglikse leerondersteuning van die leerder betrokke nie. Daar bestaan dus geen ander lewensvatbare en wettige opsie as om die primêre opvoeder by die leerder se leerproses te betrek nie.

Primêre opvoeders hoef nie in professionele onderwysers “omskep” te word om ‘n bydrae tot hul kinders se leer en ondersteuning te lewer nie. Hulle beskik trouens reeds oor die vaardighede wat nodig is om hul kinders te ondersteun aangesien hulle die wêreld van geboorte af aan hulle kinders medieer (Kriegler & Farman, 1996: 46; Meadows, 1993: 315; Donald *et al.*, 1997: 48). Primêre opvoeders wil ook van nature hê dat kinders hulself moet verstaan en aanvaar, dat hulle aktiewe lede van hul gemeenskap moet wees, ander se regte respekteer, goeie besluite neem en hul potensiaal as gesonde en gebalanseerde individue aktualiseer (Spady, 1999: 91).



Die navorsingstudie het beoog om te bepaal hoe primêre opvoeders bemagtig kan word ten einde leerders binne die gesinsisteam te kan ondersteun (vergelyk 1.2). Die vrae en behoeftes van die deelnemers aan die fokusgroeponderhoude gee 'n aanduiding van wat hierdie spesifieke primêre opvoeders nodig het om hulle te bemagtig. Die vrae het nie net sentreer daarom hoe leerders nie-formeel ondersteun kan word nie, maar was ook gerig op hoe leerders leer en ontwikkel. Hierdie vrae word onder andere beantwoord deur afdelings 1.4.2 (Hoofstuk Een, konstruktivisme) en 2.2 (Hoofstuk Twee, Die kind in die Grondslagfase). Alhoewel kinders elkeen teen 'n unieke tempo ontwikkel en dit nie vasgestel kan word in rigiede fases nie, is kennis van hoe leerders ontwikkel en leer tog belangrik (sien Piaget en inligtingsverwerkingsteoretici, Hoofstuk Twee, 2.2.5.1). Die faktore wat leer teweeg bring en beïnvloed, naamlik taal en die sosiale konteks (Vygotsky, 2.2.5.1), is daarenteen net so belangrik. Een benadering kan egter nie voorkeur bo 'n ander geniet nie en die toepaslike eienskappe van elke teorie behoort gekombineer te word in nie-formele leerondersteuning. Hierdie werkswyse kan nie noodwendig lei tot die skep van 'n nuwe, gekombineerde teorie nie. Leersituasies verskil binne sosiaal-kulturele kontekste en die leerder (en primêre opvoeder) se eie verwysingsraamwerke sal telkens die klem op ander toepaslike eienskappe van die teorieë laat val. Leer en leerondersteuningsbenaderings moet gevolglik deurlopend aangepas word.

Die studie het in hierdie opsig verder nie-formele leerondersteuningstrategieë omskryf, asook voorstelle maak aangaande die primêre opvoeder se rol in emosionele, fisiese en kognitiewe ontwikkeling (Hoofstuk Drie, 3.2). Dit het ook aangedui dat ontwikkeling teen verskillende tempo's geskied en dat emosionele, fisiese en kognitiewe ontwikkeling geïntegreerd en binne 'n sosiaal-kulturele konteks plaasvind (Vygotsky, Hoofstuk Twee, 2.2.5.1).

Die omvang van die studie maak dit moontlik vir beide primêre opvoeders en onderwysers om die inligting hierin vervat te gebruik vir nie-formele

leerondersteuning, ouerbegeleiding of die samestelling van leerondersteuningsmateriaal. Die studie toon ook dat die onderskeie komponente daarvan, soos 'n geheelbeeld van die leerder in die Grondslagfase se ontwikkeling en leer, hoe leer in hierdie fase plaasvind en die eise wat binne die skoolsisteem gestel word, belangrike aspekte is wat by nie-formele leerondersteuning ingesluit behoort te word.

Die belangrikheid van 'n oop en gevestigde kommunikasieverhouding en dinamiese interaksie tussen sisteme en subsisteme is telkens bevestig. Hierdie kommunikasieverhouding kan slegs verwesenlik word deur die vestiging van 'n triargiese vennootskap tussen die leerder, primêre opvoeder en onderwyser. Die kommunikasiepatrone wat binne hierdie vennootskap tot stand kom, is die kommunikasie tussen die leerder en die primêre opvoeder, die leerder en die onderwyser, die primêre opvoeder en die onderwyser, en kommunikasie tussen onderwysers. Gesonde en gevestigde kommunikasie sal positiewe en dinamiese interaksie tussen mikrosisteme en ander sisteme bevorder, asook die belange van subsisteme soos die leerders. Positiewe samewerking op mikrosistemiese vlak skep 'n gesonde basis waarvolgens die makrosisteem effektief tot die sistemiese interaksie kan toetree.

Die belangrikheid van kommunikasie word deur beide die literatuuoroorsig en die deelnemers aan die empiriese ondersoek (onderwysers en primêre opvoeders) beklemtoon. Die empiriese ondersoek het egter getoon dat goeie kommunikasie nie altyd in praktyk verwesenlik word nie. Dit verg soms bykomende moeite en tyd van beide primêre opvoeders en onderwysers om 'n oop kommunikasiekanaal te vestig. Goeie kommunikasie sluit dit wat die onderskeie rolspelers (subsisteme) se verwagtinge van mekaar in, asook hoe dit gedoen kan word. Die waarde van goeie kommunikasie blyk daaruit dat 'n beter vennootskap (sien Hoofstuk Twee, 2.3.5.5) tussen die subsisteme so gevestig sal word dat dit uiteindelik ook die onderwyser se werkslas kan verlig en leer (formeel en nie-formeel) beter kan ondersteun.



Die vestiging van 'n vennootskap kan verder nie tot die leerder, primêre opvoeder en onderwyser beperk word nie. Die Departement van Nasionale Onderwys behoort ook in 'n vennootskap met die primêre opvoeder te tree. Sonder die samewerking en ondersteuning van primêre opvoeders kan nuwe beleid en benaderings in onderwys nie effektief geïmplementeer word nie. Primêre opvoeders het nodig om 'n geloof te hê in dit wat in die skoolsisteem gebeur. Sonder hierdie geloof sal leerders self nie in hul eie leerproses glo nie. Aangesien leerders die leerproses nie as waardevol en genotvol sal ervaar indien hierdie vennootskap verwing word nie, is die kans goed dat hulle nie ondersteuners van lewenslange leer sal word nie. Hierdie aspek het ekonomiese implikasies, aangesien leerders moontlik hulle na-skoolse opleiding sal wil verkort of beperk. Kundigheid sal gevolglik nie gekweek kan word nie en die land se kundigheds- en kennisbasis sal sodoende mettertyd verswak.

Die empiriese ondersoek het verder getoon dat primêre opvoeders se bewustheid van nie-formele leerondersteuning laag is. Die deelnemers aan die fokusgroeponderhoude het genoem dat hulle nie eintlik voor die ondersoek oor hulle kinders se leer en die ondersteuning daarvan gedink het nie, alhoewel hulle dit onbewustelik toegepas het. Van die deelnemers het verder genoem dat hulle eerder met nie-formele leerondersteuning sal begin wanneer die werk meer formeel raak of wanneer die leerder 'n probleem ervaar. Hierdie verlaagde bewustheid van leer en (nie-formele) leerondersteuning dra nie by tot die voorkoming van leerhindernisse nie, soos wat deur leerondersteuning voorgestaan word (Hoofstuk Twee, 2.3.5).

### **6.3.2 Die ekosistemiese en konstruktivistiese benaderings in die navorsingstudie**

Sonder 'n ekosistemiese en konstruktivistiese benadering sal leerondersteuning reduksionisties en oneffektief bly. Leer en beide formele en nie-formele leerondersteuning moet die leerder se verwysingsraamwerk en sosiaal-kulturele

konteks in ag neem. Indien formele en nie-formele leerondersteuning nie hierby aansluit nie sal die leerder se leerpotensiaal moeilik ten volle geaktualiseer kan word. Elke rolspeler (subsisteem), ook die leerder, het unieke ervarings wat kan veroorsaak dat verskillende kontekste verskillend geïnterpreteer word. Om hierdie rede is dit ook noodsaaklik dat ondersteuning moet geskied binne die leerder se sone van proksimale ontwikkeling en dat inligting gemedieer word in 'n taal (insluitend woordeskat) wat hy of sy kan verstaan. Indien dit nie gedoen word nie sal die nuwe leerervaring moeilik by die leerder se bestaande verwysingsraamwerk gevoeg kan word. Betekeniskonstruksie sal gevolglik gehinder word. Leerders en primêre opvoeders is uniek ten opsigte van temperament en ook hul eie leerervaringe. Dit is net deur die erkenning van elke individuele leerder se behoeftes en voorkeure dat 'n leerder se leerpotensiaal verwesenlik kan word.

Die sosiale en interaktiewe aard van leer is deur die empiriese ondersoek beklemtoon. Leerders leer nie net deur sosiale interaksie met ander individue in die gesinsisteem nie, maar ook uit die ander persone se interaksie met mekaar. Een deelnemer het genoem dat 'n jonger leerder 'n behoefte het aan hierdie interaksie en gedurig in die omgewing te wil wees waar die ouer leerders besig is om te leer. Sosiale interaksie het gevolglik ook emosionele implikasies vir leerders.

Die deelnemers aan die fokusgroeponderhoude het genoem dat leerders vroeg aan prestasiedruk en kompetisie blootgestel word. Dit verhoog die bewustheid van groeperinge, en gevolglike etikettering van leerders. Hierdie verhoogde druk veroorsaak, onder andere, dat daar min tyd vir speel is. Aangesien die kind in die middelkinderjare baie van aktiwiteite hou wat al ses sinne betrek, asook fisiese bewegings, kan gesê word dat speel ook 'n kenmerk van hierdie kinders is. 'n Belangrike leerwyse gaan gevolglik verlore met verminderde geleentheid tot speel. Op die wyse word 'n kenmerkende eienskap van hierdie leerders misken.



Speel is ook sosiaal van aard en sluit aan by die sosiale en interaktiewe aard van leer soos deur die konstruktivisme, Vygotsky en Feuerstein voorgestaan.

Dis net deur ekosistemiese samewerking dat 'n situasie geskep kan word wat bevorderlik is vir die leerder se totale ontwikkeling en leer. Dit sluit ook die samewerking van die makrosisteem (in hierdie studie die Nasionale Department van Onderwys) in. Hierdie sisteem het nie net 'n verantwoordelikheid ten opsigte van beleid vir uitmuntende onderwys nie, maar moet beide onderwysers en primêre opvoeders ten volle inlig en bemagtig sodat hierdie beleid/benadering effektief in al die sisteme geïmplementeer kan word. Samewerking op mikro-, makro- en mesosistemiese vlakke kan slegs geskied deur die verantwoordelikhedaanvaarding en aanspreeklikheid van al drie rolspelers (subsisteme), naamlik die leerder, primêre opvoeder en onderwyser. Die stigting van 'n vennootskap betrek nie net die onderwyser en die primêre opvoeder nie – die leerder moet 'n gelyke aandeel hierin hê. Kommunikasie gaan dus nie net *oor* die leerder nie, maar ook *met* hom of haar.

Die interne geldigheid van die studie verwys na die mate waarin die studie aansluit by die realiteit wat deur die deelnemers geskep is (Hoofstuk Een, 1.6.2.5). Die navorser het spesifiek gefokus om die perspektiewe van die deelnemers te aanvaar en respekteer. Selfs toe sy besef het dat haar en die onderwyseres se ervaring van 'n spesifieke leerder van die primêre opvoeder se persepsie verskil, het sy steeds die primêre opvoeder se realiteit weergee. Die data is ook op hierdie wyse geanaliseer en geïnterpreteer. Die gevolgtrekking wat so gemaak kan word, is dat die studie wel intern geldig is.

#### **6.4 LEEMTES IN DIE STUDIE**

'n Leemte wat die eksterne geldigheid van die studie beïnvloed is dat die fokusgroeponderhoude gevoer is met primêre opvoeders wat hoofsaaklik in die middag tuis by die leerders is. In die huidige samelewing werk die meerderheid

primêre opvoeders voltyds en die leerders is in die middag hoofsaaklik in naskoopsentrums of in die sorg van huiswerkers. Alhoewel hierdie primêre opvoeders moontlik soortgelyke frustrasies as die deelnemers aan die fokusgroeponderhoude mag beleef, bestaan die moontlikheid dat hulle meer hindernisse en behoeftes kan ervaar, wat nie deur die studie ondersoek is nie. Die veralgemeenbaarheid van die navorsingsbevindinge word verder ook beïnvloed deur die feit dat die deelnemers beperk was tot 'n klein groepie.

Die unieke eise wat die metabletiese aard van die moderne samelewing aan primêre opvoeders stel, is nie in hierdie navorsingstudie ondersoek nie. Alhoewel die navorser aanvanklik gevoel het dat dit nie binne die spesifieke grense van die studie val nie, het die analise van die fokusgroeponderhoude die teendeel getoon. Met inagneming van die ekosistemiese grondslag van die studie, moet erken word dat hierdie eise 'n invloed op die leerder se leervoltrekking en ook nie-formele leerondersteuning het. So 'n bespreking sou bygedra het tot 'n meer holistiese benadering tot nie-formele leerondersteuning. Die navorser wou egter nie die fokus weg van die leerder skuif nie – die studie gaan juis oor die leerder in die Grondslagfase se behoeftes, asook die uitdagings wat aan die primêre opvoeder gestel word ten opsigte van die nie-formele leerondersteuning van die leerder.

## **6.5 AANBEVELINGS**

### **6.5.1 Aanbevelings vir die praktyk**

Die betrekking van die primêre opvoeder by die leerder se leer en ondersteuning buite die skoolsisteem is nie net opvoedkundig verantwoordbaar nie, maar is ook 'n wetlike plig. Inisiatiewe op mikro- en makrosistemiese vlakke om onderwys te verbeter, moet die primêre opvoeder aktief betrek. Dit gaan verder as net bemagtiging tot leerondersteuning – primêre opvoeders moet opgevoed en oortuig word van die rasionaal en waarde van veranderinge in onderwys, soos Uitkomsgebaseerde Onderwys, en hoe dit sistemies geïmplementeer word.



Die stigting van 'n triargiese vennootskap tussen die leerder, primêre opvoeder en onderwyser is van kardinale belang vir suksesvolle formele en nie-formele leerondersteuning. Deur die stigting van 'n vennootskap kan die primêre opvoeder reeds in die Grondslagfase bewus gemaak word van die belangrikheid van nie-formele leerondersteuning. So sal leerhindernisse nie net in wese voorkom kan word nie, maar 'n gunstige omgewing waarin leer 'n lewenswyse kan word (gerig op lewenslange leer), so geskep word.

'n Vennootskap sal nie gevestig kan word indien kommunikasie tussen die onderskeie mikrosisteme en subsisteme nie onbelemmerd plaasvind nie. Die onderwyser moet sorg dra dat sy of haar kommunikasie op dieselfde vlak as die primêre opvoeder en leerder geskied en 'n algemene en gemeenskaplike woordeskat insluit. Kommunikasie behels ook dat daar na die ander subsisteme geluister moet word sodat hulle unieke behoeftes in leer en nie-formele leerondersteuning in ag geneem kan word.

Die belangrikheid van die leerder se behoeftes is al by verskeie geleenthede genoem. Die feit bly egter staan dat sisteme en subsisteme (primêre opvoeder, leerder en onderwyser) mekaar wedersyds beïnvloed. Die behoeftes van beide die primêre opvoeder en die onderwyser moet gevolglik ook in ag geneem word. Nie-formele leerondersteuning sal faal indien onredelike eise aan primêre opvoeders of onderwysers gestel word en hulle sal die leerervaring dan noodwendig as negatief ervaar.

Primêre opvoeders (asook onderwysers) behoort verder bewus gemaak te word van die belangrikheid van "leer-deur-speel" vir die kind in die Middelkinderjare. Aangesien dit 'n natuurlike leerwyse vir hierdie leerders is, kan hulle meer ontvanklik wees vir hierdie wyse van leer. Aangesien die leerders minder tyd het vir speel en dit dikwels tot konfliktsituasies tussen leerders en primêre opvoeders lei, sal dit waardevol wees om begeleiding in hierdie opsig te verskaf. Speel is

verder sosiaal van aard en sluit gevolglik nou aan by die benadering van Vygotsky en die konstruktivisme.

### **6.5.2 Aanbevelings vir verdere navorsing**

Uit die empiriese ondersoek blyk dit dat die primêre opvoeders nie positief ingestel is jeens Uitkomsgebaseerde Onderwys nie. Ten einde maksimale betrokkenheid van alle rolspelers (sisteme en subsisteme) te bewerkstellig, is dit noodsaaklik om vas te stel wat presies hierdie gevoelens veroorsaak en hoe dit aangespreek kan word. Sonder positiewe ondersteuning binne al die betrokke sisteme en die subsisteme se geloof in die kredietwaardigheid van Uitkomsgebaseerde Onderwys, sal dit moeilik effektief geïmplementeer kan word.

Die deelnemers aan die fokusgroeponderhoude het genoem dat sekere rolspelers (skoolhoofde en onderwysers) binne die formele onderwysstelsel negatief is teenoor Uitkomsgebaseerde Onderwys. Daar behoort ondersoek ingestel te word om te bepaal of dit 'n geïsoleerde voorval is, en of dit meer algemeen voorkom. Indien dit algemeen voorkom, moet indringend bepaal word wat dit veroorsaak en hoe soortgelyke insidente vermy kan word. Primêre opvoeders word verwar indien boodskappe vanuit die formele onderwysstelsel nie konsekwent is nie, en die sukses van die eersgenoemde aanbeveling sal hiervan afhang.

Die studie het hoofsaaklik gefokus op hoe nie-formele leerondersteuning gedoen kan word. Primêre opvoeders se bewustheid van nie-formele leerondersteuning en leerders se leer is egter laag. Die rol en belangrikheid van nie-formele leerondersteuning moet gevolglik onder hulle aandag gebring word. 'n Studie behoort gedoen te word oor hoe die belangrikheid van nie-formele leerondersteuning by primêre opvoeders tuisgebring kan word en hoe hulle bewustheid daarvan verhoog kan word.



Onderzoek behoort verder ingestel te word na die eise wat deur die moderne samelewing aan primêre opvoeders gestel word. Die invloed van hierdie eise op die aktualisering van leerders se leerpotensiaal kan hierby ingesluit word.

‘n Moontlike korrelasie tussen die mindere geleentheid vir speel en sosialisering, veral met maats, en die opmerking van een van die onderwysers dat leerders nie altyd goed in groepe saamwerk nie, behoort ondersoek te word. Dit behoort veral met die oog op koöperatiewe leer, wat ‘n belangrike komponent van Uitkomsgebaseerde Onderwys vorm, gedoen te word.

In erkenning van die uniekheid van leerders, is dit voor die hand liggend dat leerders se “leerstyle” ook uniek sal wees. Alhoewel die leerders in die middelkinderjare nog besig is om hul modaliteite en kognitiewe voorkeure te ondersoek, is dit nodig dat leervoorkeure in die Grondslagfase nagevors word. Dit sal gevolglik die identifisering daarvan insluit, asook die aanpassing van formele en nie-formele leerondersteuning daarby.

Die data in hierdie navorsingsprojek kan as inleidend tot verdere studies gebruik word. Hierdie inligting kan aangepas word volgens die behoeftes van ‘n spesifieke gemeenskap of vir die doel van die betrokke studie.

## **6.6 SINTESE**

Die dringendheid van transformasie in die onderwys in Suid-Afrika word aangespoor deur ‘n histories hoë uitvalsyfer en die miskenning van die unieke regte en behoeftes van leerders. Transformasie is gevolglik noodsaaklik op mikro-, meso-, ekso- en makrosistemiese vlakke. Die effek van so ‘n sistemiese transformasie behoort nie net gesien te word in verbeterde sistemiese samewerking en omstandighede nie, maar ook in verbeterde onderwysvoorsiening en ‘n meer welvarende ekonomie.

Transformasie kan egter nie plaasvind sonder die samewerking van die individue binne die onderskeie sisteme nie. Hierdie aspek beklemtoon die belangrikheid van formele en nie-formele leerondersteuning, sowel as die primêre opvoeder se betrokkenheid by die ondersteuning van die leerder se totale ontwikkeling en leer. Dit is slegs deur die stigting van ekosistemies en konstruktivisties verantwoordbare vennootskappe dat ons kan uitsien na 'n toekoms waarin alle leerders se potensiaal verwesenlik kan word.



## BRONNELYS

Ackermann, C.J. Engelbrecht, P. Smit, A.G. (1998). Departement Opvoedkundige Sielkunde en Spesialiseringsonderwys: Handleiding vir nagraadse studente. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Alexander, P.A. Murphy, P.K. Kulikowich, J.M. (1998). What responses to domain-specific analogy problems reveal about emerging competence: A new perspective on an old acquaintance. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 404.

Ashman, A.F. Conway, R.N.F. (1989). Cognitive strategies for special education. London: Routledge.

Askew, M. (2001). On target for numeracy: Preparing for the National Tests. *Junior Education*, 25(3), 41-48.

Barell, J. (1995). Teaching for thoughtfulness. Classroom strategies to enhance intellectual development. (2nd edition). New York: Longman Publishers.

Belknap, M. Roberts, R. Nyewe, K. (1999). Informal sources of learning support. In Engelbrecht, P. Green, L. Naicker, S. Engelbrecht, L. (Eds). Inclusive education in action in South Africa. Pretoria: J.L. van Schaik.

Bempechat, J. (1998). Against the odds. How "at risk" students exceed expectations. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Bender, W.N. (1998). Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies. (3rd ed). Boston: Allyn & Bacon.

Bennett, N. Dunne, E. (2001). How children learn: Implications for practice. In Moll, I. Gultig, J. Bradbury, J. Winkler, G. Learners and learning: Reader. Oxford, New York: SAIDE Oxford University Press.

Berk, L.E. (1994). Infants and children: Prenatal through middle childhood. Boston: Allyn and Bacon.

Beyers, Y. (2003). Handleidings help kinders tel, lees. *Die Burger*, 22 November.

Björklund, D.R. Harnishfeger, K.K. (1990). Children's strategies: Their definition and origins. In Björklund, D.R. (Ed). Children's strategies: Contemporary views of cognitive development. London: Lawrence Erlbaum.

Blagg, N. (1991). Can we teach intelligence? New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Blignaut, D.J. (1992). Die geletterdheidswording van die landelike swart kind: 'n Opvoedkundige-sielkundige perspektief. Ongepubliseerde verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Bogdan, R.C. Biklen, S.K. (1992). Qualitative Research for Education: An introduction to theory and methods. (2nd edition). Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Boran, S. Comber, C. (eds). (2001). Critiquing whole language and classroom enquiry. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Botha, R. (1996). Motivation and learning. In Engelbrecht, P. Kriegler, S.M. Booyesen, M.I. (Eds). Perspectives on learning difficulties. International concerns and South African realities. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Bottge, B.A. (1999). Effects of contextualized math instruction on problem solving of average and below-average achieving students. *Journal of Special Education*, 33(2), 90.
- Burden, R. (1996). Meaningful questions or meaningful answers: Worthwhile assessment in a changing world. In Engelbrecht, P. Kriegler, S.M. Booyesen, M.I. (Eds). Perspectives on learning difficulties. International concerns and South African realities. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Campbell, J. (1998). Individualizing instruction for the educationally handicapped. Teaching strategies in remedial and special education. Springfield: Charles C Thomas Publisher.
- Carl, A.E. (1998). Intreerede: Relevante kurrikulumontwikkeling vir skoolonderwys: Op pad na die nuwe millenium. Stellenbosch: Universiteitsdrukkery: Universiteit van Stellenbosch.
- Castle, J.M. (1999). Learning and teaching phonological awareness. In Thompson, G.B. Nicholson, T. (eds). Learning to read: Beyond Phonics and Whole Language. New York: Teachers College Press.
- Church, S.M. (2001). The journey from Pedagogy to Politics: Taking Whole Language seriously. Boran, S. Comber, C. Critiquing whole language and classroom enquiry. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Cohen, L. Manion, L. (1994). Research methods in education. (4th edition). New York: Routledge.
- Cook, R.E. Tessier, A. Klein, M.D. (2000). Adapting Early childhood curricula for children in inclusive settings. (5th edition). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Corbett, P. (2001). Syntactic gymnastics. *Junior education*. 25(9), 26-27.



- Cornelissen, A. (2002). Slim Simei toe nie na graad 1. Rapport, 20 Januarie.
- Cunningham, D. Duffy, T.M. Knuth, R. (1993). Textbook of the future. London: Ellis Horwood Publishing.
- Department of National Education (RSA). (1997). Quality education for all: Overcoming barriers to learning and development. Report of the National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) and National Committee on Education Support Services (NCESS). Pretoria: Government Printer.
- Departement van Nasionale Onderwys. (2001). Teikenstandaarde: Grondslagfase: Geletterdheid, Syferkundigheid, Lewensvaardighede. Beleidsdokument, 13-14. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Nasionale Onderwys. (2001). Onderwys Witskrif 6: Special needs education: Building an inclusive education and training system. Pretoria: Staatsdrukker.
- Department van National Education. (2002). Revised National Curriculum Statement Grades R-9 (Schools). Policy: Languages: Mathematics. Pretoria: Government Printer.
- Department van National Education. (2002). Revised National Curriculum Statement Grades R-9 (Schools). Policy: Languages: English Home Language. Pretoria: Government Printer.
- Dole, J. Duffy, G. Roehler, L.R. Pearson, P.D. (1991). Moving from the old to the new: research in reading comprehension. *Review of Educational Research* 61, 2: 239-264.
- Donald, D. Lazarus, S. Lolwana, P. (1997). Educational psychology in social context. Challenges of development, social issues & social issues in Southern Africa. Cape Town: Oxford University Press.
- Doran, C. Cameron, R. J. (1995). Learning about learning: Metacognitive approaches in the classroom. *Educational Psychology in practice*. 11(2), 15-23.
- Duff, J. (1993). Aspects of Junior Primary Teaching. Johannesburg: Lexicon
- Du Toit, P. (1996). A remediation model for the teacher in mainstream education. Unpublished thesis. Pretoria: University of Pretoria.
- Du Toit, L. (1996). An introduction to specialised education. In Engelbrecht, P. Kriegler, S.M. Booysen, M.I. (Eds). Perspectives on learning difficulties. International concerns and South African realities. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Dwivedi, K.N. (1997). Enhancing parenting skills: A guide book for professionals working for parents. Chichester, West Sussex: Wiley.

Dwyer, B. (2001). Some half-truths about learning. In Moll, I. Gultig, J. Bradbury, J. Winkler, G. Learners and learning: Reader. Oxford, New York: SAIDE Oxford University Press.

Ebbutt, S. (2001). On target for numeracy: Addition and subtraction. *Junior Education*, 25(2), 41- 48.

Ebbutt, S. (2001). On target for numeracy: Word problems. *Junior Education*, 25(4), 41- 48.

Ebbutt, S. (2001). On target for numeracy: Division. *Junior Education*, 25(6), 41- 48.

Eloff, I. (2001). Promoting development during the early years. In Engelbrecht, P. Green, L. (Eds). Promoting learner development: Preventing and working with barriers to learning. Pretoria: Van Schaik.

Engelbrecht, P. Kriegler, S.M. Booysen, M.I. (Eds). (1996). Perspectives on learning difficulties. International concerns and South African realities. Pretoria: J.L. van Schaik.

Engelbrecht, P. (1999). A theoretical framework for inclusive education. In Engelbrecht, P. Green, L. (Eds). Promoting learner development: Preventing and working with barriers to learning. Pretoria: Van Schaik.

Engelbrecht, P. Green, L. Naicker, S. Engelbrecht, L. (1999). Inclusive education in action in South Africa. Pretoria: J.L. van Schaik.

Engelbrecht, P. Green, L. (Eds). (2001). Promoting learner development: Preventing and working with barriers to learning. Pretoria: Van Schaik.

Engelbrecht, P. (2001). Changing roles for education support professionals. In Engelbrecht, P. Green, L. (Eds). Promoting learner development: Preventing and working with barriers to learning. Pretoria: Van Schaik.

Englert, C., Hiebert, E., Stewart, S. (1985). Spelling unfamiliar words by an analogy strategy. *Journal of Special Education*, 19, 291- 306.

Feuerstein, R. Klein, P.S. Tannenbaum, A.J. (Eds). (1994). Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, psychosocial and learning implications. London: Friend Publications.

Fox, B.J. (1996). Strategies for word identification. Phonics from a new perspective. New Jersey: Prentice-Hall.



Genis, E.M. (1997). The implications of a National Qualifications Framework for curriculum development in Technikon education. Ongepubliseerde PhD-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Gottman, J. Declaire, J. (1997). The heart of parenting: How to raise an emotionally intelligent child. London: Bloomsbury.

Green, L. (1996). Notions of intelligence: Implications for identification, assessment and intervention. In Engelbrecht, P. Kriegler, S.M. Booysen, M.I. (Eds). Perspectives on learning difficulties. International concerns and South African realities. Pretoria: J.L. van Schaik.

Green, L. Forrester, J. Mvambi, N. Janse van Vuuren, E. Du Toit, S. (1999). Classroom support for inclusion. In Engelbrecht, P. Green, L. Naicker, S. Engelbrecht, L. (Eds). Inclusive education in action in South Africa. Pretoria: J.L. van Schaik.

Green, L. (2001). Promoting development in middle childhood. In Engelbrecht, P. Green, L. (Eds). Promoting learner development: Preventing and working with barriers to learning. Pretoria: Van Schaik.

Grobler, M. (1995). Die bruikbaarheid van speletjies in pedoterapie. Ongepubliseerde tesis. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Grossen, B. Carnine, D. (1993). Phonics instruction: Comparing research and practice. *Teaching Exceptional Children*, 25(2), 22-25.

Grove, M.C. Hauptfleisch, H.M.A.M. (1992). Remedierende inderwys in die primere skool. (6de uitgawe). Pretoria: HAUM.

Hall, R. Campher, E. Smit, A.G. Oswald, M. Engelbrecht, P. (1999). Formal support in inclusion. In Engelbrecht, P. Green, L. Naicker, S. Engelbrecht, L. (Eds). Inclusive education in action in South Africa. Pretoria: J.L. van Schaik.

Hargreaves, M. Shorrocks-Taylor, D. Threlfall, J. (1998). Children's strategies with number patterns. *Educational Studies*, 24(3), 315.

Hopkins, D. (2002). A teacher's guide to classroom research. (3rd edition). Buckingham: Open University Press.

Howe, M.J.A. (1999). A teacher's guide to the psychology of learning. (2nd edition). Massachusetts: Blackwell Publishers.

Hunt, E. (1997). Constructivism and cognition. *Issues in Education: Contributions from educational psychology*, 3(2), 211-224.

- Hunt, N. Marshall, K. (1994). Exceptional children and youth. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Jansen, D.J. Sayed, Y. (2001). Implementing education policies: the South African experience. Landsdowne: UCT Press.
- Jansen, J. Christie, P. (1999). Changing curriculum. Studies on Outcomes-based Education in South Africa. Kenwyn: Juta.
- Jarvis, P. (1990). International Dictionary of Adult and Continuing Education. Routledge: London.
- Jordaan, W.J. Jordaan, J.J. (1992), Mens in konteks. (2de uitgawe). Johannesburg: Lexicon Uitgewers.
- Kriegler, S.M. Farman, R. (1996). Redistribution of special education resources in South Africa: Beyond mainstreaming towards effective schools for all. In Engelbrecht, P. Kriegler, S.M. Booyesen, M.I. (Eds). Perspectives on learning difficulties. International concerns and South African realities. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Kriegler, S.M. Skuy, M. (1996). Perspectives on psychological assessment in South African schools. In Engelbrecht, P. Kriegler, S.M. Booyesen, M.I. (Eds). Perspectives on learning difficulties. International concerns and South African realities. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Lazarus, S. Daniels, B. Engelbrecht, L. (1999). The inclusive school. In Engelbrecht, P. Green, L. Naicker, S. Engelbrecht, L. (Eds). Inclusive education in action in South Africa. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Lazarus, S. Davidoff, S. Daniels, B. (2000). Developing health promoting and inclusive schools within an integrated framework for understanding and developing schools. *Paper presented at the National Health Promoting Schools Task Team Meeting*. Johannesburg. In Engelbrecht, P. Green, L. (Eds). Promoting learner development: Preventing and working with barriers to learning. Pretoria: Van Schaik.
- LeCompte, M.D. Preissle, J., with Tesch, R. (1993). Ethnography and qualitative design in educational research. (2nd edition). Orlando: Academic Press.
- Lefrançois, G.R. (1995). Of children: An introduction to child development. (8th edition). Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Lewis, A. (1991). Supporting change and development – key themes. In Sullivan, M. Supporting change and development in the Primary School. Harlow, Essex: Longman.
- Lewkowicz, N.K. (1980). Phonemic awareness training: What to teach and how to teach it. *Journal of Educational Psychology*, (72), 686-700.



Lomofsky, L. Roberts, R. Mvambi, N. (1999). The inclusive classroom. In Engelbrecht, P. Green, L. (Eds). Promoting learner development: Preventing and working with barriers to learning. Pretoria: Van Schaik.

Louw, D.A. (Red.), Botha, A., Gerdes, L.C., Louw, A.E., Meyer, W.F., Piek, J.P., Raubenheimer, J.R., Schoeman, W.J., Thom, D.P. Van Ede, D.M. Wait, J.W. van S. (1994). Menslike ontwikkeling. (2de uitgawe). Pretoria: Haum Tersier.

Macdonald, C. Burroughs, E. (1991). Eager to talk learn and think. Bilingual primary education in South Africa. Cape Town: Maskew Miller Longman (Pty) Ltd.

Malan, B. (1997). Excellence through outcomes. Pretoria: Kagiso Publishers.

Malan, B. (1999). Discourse disempowerment in Curriculum 2005. *Proceedings: Curriculum 2005: Rhetoric and reality*. Stellenbosch: University of Stellenbosch.

Malan, T. (1999). From learning objectives and evaluation to outcomes-based education and assessment: Building on the past for a brighter future. *Proceedings: Curriculum 2005: Rhetoric and reality*. Stellenbosch: University of Stellenbosch.

Maree, J.M. (1996). Learning and teaching problems in Mathematics: A holistic approach. In Engelbrecht, P. Kriegler, S.M. Booyesen, M.I. (Eds). Perspectives on learning difficulties. International concerns and South African realities. Pretoria: J.L. van Schaik.

Martin, C.A. Colbert, K.K. (1997). Parenting: A life span perspective. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.

Mastropieri, M.A. Scruggs, T.E. (2000). The inclusive classroom. Strategies for effective instruction. New Jersey: Merrill.

McCombs, B.L. (1984). Processes and skills underlying continuing motivation to learn: Toward a definition of motivational skills training interventions. *Educational Psychologist*, 19(4), 199-218.

McCown, R. Driscoll, M. Roop, P.G. (1996). Educational Psychology: A learning-centered approach to classroom practice. (2nd edition). Boston: Allyn and Bacon.

Meadows, S. (1993). The child as a thinker. The development and acquisition of cognition in childhood. London: Routledge.

Mercer, C.D. Mercer, A.R. (1993). Teaching children with learning problems. New York: Macmillan Publishing Company.

- Merchant, G. Marsh, J. (1998). Co-ordinating primary language and literacy. The subject leader's handbook. London: Paul Chaplan Publishing.
- Merriam, S.B. (1988). Case study research in education: A qualitative approach. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S.B. (1998). Qualitative research and case study applications in education. Revised and expanded from Case study research in education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miles, M.B. Huberman, A.M. (1994). Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook. (2nd edition). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Moll, I. Gultig, J. Bradbury, J. Winkler, G. (2001) Learners and learning: Reader. Oxford, New York: SAIDE Oxford University Press.
- Monteith, J.L. de K. (1996). A self-regulated learning perspective on pupils with learning difficulties. In Engelbrecht, P. Kriegler, S.M. Booyesen, M.I. (Eds). Perspectives on learning difficulties. International concerns and South African realities. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Mouton, J. (2001). How to succeed in your Master's and Doctoral studies. A South African guide and resource book. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Muthukrishna, N. (2001). Changing roles for schools and communities. In Engelbrecht, P. Green, L. (Eds). Promoting learner development: Preventing and working with barriers to learning. Pretoria: Van Schaik.
- Naidu, E. (2002). Younger enrolment set to be a hot potato. *The Teacher*, 7(1), 1.
- Naicker, S. (1999). Inclusive education in South Africa. In Engelbrecht, P. Green, L. (Eds). Promoting learner development: Preventing and working with barriers to learning. Pretoria: Van Schaik.
- Naude, H. (1995). Fakulteit Opvoedkunde: Departement Ortopedagogiek: Studiegids: Verdere diploma in onderwys: Remedierende onderwys. Prakties: Psigometrie 401 (Deel 1). Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Newman. S. (1999). Small Steps forward: Using games and activities to help your pre-school child with special needs. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Newstead, K. Bennie, K. (1999). Obstacles to implementing a new curriculum. Proceedings: Curriculum 2005: Rhetoric and reality. Stellenbosch: University of Stellenbosch.



- Nicholson, T. (1999). Literacy in the family and society. In Thompson, G.B. Nicholson, T. (eds). Learning to read: Beyond Phonics and Whole Language. New York: Teachers College Press.
- Nickerson, R. Perkins, D. Smith, E. (1985). The teaching of thinking. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Norris, J. Hoffman, P. (1993). Whole Language intervention for school-age children. San Diego: Singular Publishing Group, Inc.
- Oglan, G.R. Elcombe, A. (2001). Parent to parent: Our children, their literacy. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Oswald, M.M. (2001). Die invloed van onderwysers se demokratiese waardes op hulle houding teenoor inklusiewe onderwys. Ongepubliseerde tesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Patton, M.Q. (1990). Qualitative evaluation methods. (2nd edition). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Peck, D. (2000). An approach to working with parents of children with language and communication difficulties. *Support for learning: British Journal of Learning Support*, 15(3), 173.
- Peters, M.L. (1985). Spelling: Caught or Taught? A new look. (2nd edition). London: Routledge.
- Phillips, D.C. (1997). How, why, what, when, and where: Perspectives on Constructivism in Psychology and Education. *Issues in Education: Contributions from educational psychology*, 3(2), 151-194.
- Pluckrose, H. (1993). Starting school: The vital years. Stockholm: Simon & Schuster Education.
- Plug, C. Meyer, W.F. Louw, D.A. Gouws, L.A. Psigologiewoordeboek. Johannesburg: McGraw Hill.
- Poplin, M.S. (1988). The reductionistic fallacy in Learning Disabilities: Replicating the past by reducing the present. *Journal of Learning Disabilities*, 21(7), 389-400.
- Poplin, M.S. Cousin, P.T. (Eds). (1996). Alternative views on learning disabilities. Austin: Pro-Ed.
- Pressley, M. Woloshyn, V. (1995). Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance. (2nd edition). Cambridge, Massachusetts: Brookline books.

- Radaker, L. (1963). The effect of visual imagery upon spelling performance. *The Journal of Educational Research*, 56, 370-372.
- Rademeyer, A. (2001). Beleid verslap oor ouderdom vir toelating tot staatskole. *Die Burger*, 27 November.
- Rademeyer, A. (2003). UGO: Bom of bate? *Die Burger*, 2 Oktober.
- Rossman, G.B. Rallis, S.F. (1998) Learning in the field. An introduction to qualitative research. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Roux, A. (1995). Voorligting en hulpverleningstrategie ten opsigte van algemene leerprobleme. Ongepubliseerde tesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Roux, C. (1999). Educators' perceptions on Outcomes-based Education and training programmes. *Proceedings: Curriculum 2005: Rhetoric and reality.* Stellenbosch: University of Stellenbosch.
- Rossouw, M.W. (1991). Die bruikbaarheid van die kognitiewe kontroletoetsbattery en kognitiewe kontroleterapie vir die spesifiek leergestremde junior primere leerling. Ongepubliseerde verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Sagor, J.K. (1999). Developing metacognitive awareness in junior primary teachers – a case study. Unpublished thesis. Stellenbosch: University of Stellenbosch.
- Schaffer, H.R. (1996). Social development. Oxford: Blackwell Publishers.
- Schostak, J.F. (2002). Understanding, designing and conducting qualitative research in education. Buckingham: Open University Press.
- Scott, M. (1996). Assessing the effects on learning motivation. In Engelbrecht, P. Kriegler, S.M. Booysen, M.I. (Eds). Perspectives on learning difficulties. International concerns and South African realities. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Seale, C. (1999). The quality of qualitative research. Introducing qualitative methods. London: Sage Publications.
- Seifert, K.L. (1999). Constructing a psychology of teaching and learning. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Short, K.G. Burke, C.L. (2001). Curriculum as inquiry. Boran, S. Comber, C. Critiquing whole language and classroom enquiry. Urbana: National Council of Teachers of English.



Simpson, R.L. (1996). Working with parents and families of exceptional children and youth. Techniques for successful conferencing and collaboration. (3rd ed). Austin: Pro-Ed.

Sibaya, P. (1996). A model for service delivery in rural areas. In Engelbrecht, P. Kriegler, S.M. Booysen, M.I. (Eds). Perspectives on learning difficulties. International concerns and South African realities. Pretoria: J.L. van Schaik.

Silverman, D. (1994). Interpreting qualitative data. Methods for analysing Talk, Text and Interaction. London: Sage Publications.

Sink, C.A. (1997). Is constructivism education's cold fusion? *Issues in Education: Contributions from educational psychology*, 3(2), 263-272.

Skuy, M. (1996). Cross-cultural and inter-dimensional implications of Feuerstein's construct of mediated learning experience. In Engelbrecht, P. Kriegler, S.M. Booysen, M.I. (Eds). Perspectives on learning difficulties. International concerns and South African realities. Pretoria: J.L. van Schaik.

Smit, M.J. Jordaan, A.S. (1999). Nasionale vakdidaktiek/leerarea-simposium. Kurrikulum 2005: Retoriek en Realiteit. Stellenbosch: Universiteitsdrukkery, Universiteit van Stellenbosch.

Smith, N.B. (1995). The many faces of reading comprehension. *Reading Teacher* 23, 3: 249-259.

Smith, T.E.C. Polloway, E.A. Patton, J.R. Dowdy, C.A. (1995). Teaching children with special needs in inclusive settings. Stockholm: Simon & Schuster Company.

Solso, R.L. (1991). Cognitive psychology. (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Spady, W.G. (1994). Choosing outcomes of significance. *Educational Leadership*, 51 (6): 18-22.

Spady, W. Schlebusch, A. (1999). Curriculum 2005: A guide for parents. Cape Town: Tafelberg.

Stake, R.E. (1995). The art of case study research. Thousand Oaks: Sage Publications.

Steffler, D.J. Varnhagen, C.K. Friesen, C.K. Treiman, R. (1998). There's more to children's spelling than the errors they make: Strategic and automatic processes for one-syllable words. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 503.

Sternberg, R.J. (1995). In search of the human mind. Orlando: Harcourt Brace college Publishers.

Sternberg, R.J. Torff, B. Grigorenko, E.L. (1998). Teaching triarchically improves school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 374-378.

Sullivan, M. (1991). Supporting change and development in the Primary School. Harlow, Essex: Longman.

Suid-Afrikaanse Skolewet, 1996 (Wet 84 van 1996). Pretoria: Staatsdrukker.

Tharp, R.G. Gallimore, R. (1985). The logical status of metacognitive training. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 455-466.

Thompson, G.B. Nicholson, T. (eds). (1999). Learning to read: Beyond Phonics and Whole Language. New York: Teachers College Press.

Tiley, J. Goldstein, C. (1997). Understanding Curriculum 2005. An introduction to outcomes-based education for foundation phase teachers. Sandton: Heinemann Publishers.

Tunmer, W.E. Chapman, J.W. (1999). Teaching strategies for word identification. In Thompson, G.B. Nicholson, T. (eds). Learning to read: Beyond Phonics and Whole Language. New York: Teachers College Press.

Van der Merwe, M.C. (1998). Die effektiwiteit van 'n informele skoolgereedmakingsprogram in die Malmesbury omgewing. Ongepubliseerde tesis. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Van Rensburg, C.J.J. Landman, W.A. (1994). Fundamenteel-pedagogiese begripsverklaringe. (5de uitgawe). Kaapstad: NG Kerkboekhandel.

Vaughn, S. Schumm, J.S. Sinagub. (1996). Focus group interviews in education and psychology. Thousand Oaks: Sage Publications.

Watson, J. (2000). Constructive instruction and learning difficulties. *Support for learning: British Journal of Learning Support*, 15(3), 135.

Wes-Kaap Onderwysdepartement (1999). Begeleidende gids tot die Grondslagfasedokument: Spesifieke Uitkomstes: Deel een: Kerngids vir die Kurrikulum-2005 beleidsdokumente. Kaapstad: WKOD.

Wes-Kaap Onderwysdepartement (2000). Omsendskrywe 115/2000. Beleidsdokument: Kaapstad.

Wes-Kaap Onderwysdepartement (2001). Omsendskrywe 76/2001. Beleidsdokument: Kaapstad.



Wes-Kaap Onderwysdepartement (2001). Omsendskrywe 145/2001. Beleidsdokument: Kaapstad.

Wes-Kaap Onderwysdepartement (2002). Omsendskrywe 3/2002. Beleidsdokument: Kaapstad.

Wes-Kaap Onderwysdepartement (2001). Teikenstandaarde: Syferkundigheid (a). Beleidsdokument: Kaapstad.

Wes-Kaap Onderwysdepartement (2001). Teikenstandaarde: Geletterdheid (b). Beleidsdokument: Kaapstad.

Westwood, P. (1993). Commonsense methods for children with special needs. London: Routledge.

Willig, C.J. (1990). Children's concepts and the primary curriculum. London: Paul Chapman Publishers Limited.

Wilson, B.G. (Ed). (1996). Constructivist learning environments: Case studies in instructional design. New Jersey: Educational Technology Publications.

Winebrenner, S. (1996). Teaching kids with learning difficulties in the regular classroom. Strategies and techniques every teacher can use to challenge and motivate struggling students. Minneapolis: Free Spirit Publishing.

Winer, Y. (1996). Enhancing the emerging literacy of young children. Perspectives on learning difficulties. International concerns and South African realities. Pretoria: J.L. van Schaik.

Wright, R.J. Martland, J. Stafford, A.K. 2000. Early numeracy: Assessment for teaching and intervention. London: Paul Chapman Publishing Limited.

**BYLAE A: Opsomming van perspektiewe ten opsigte van kognitiewe ontwikkeling**

	ALGEMEEN	KOGNITIEWE ONTWIKKELING	KONSEPTE	IMPLIKASIES VIR ONDERRIG
<b>Piaget</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Biologiese volwassewording is die basis vir kognitiewe ontwikkeling.</li> <li>• Die rol van die omgewing is belangrik, maar sekondêr.</li> <li>• Ouderdomsverwante afbakening van stadia.</li> <li>• Afbakening is meganisties.</li> <li>• Balans tussen omgewing en kognitiewe prosesse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vier fases:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensories-motories (0-2).</li> <li>- Pre-operasioneel (2-7).</li> <li>- Konkreet-operasioneel (7-12).</li> <li>- Formeel-operasioneel (vanaf 11/12).</li> </ul> </li> <li>• Ontwikkeling van binne na buite.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ekwilibrum.</li> <li>• Assimilasie.</li> <li>• Akkommodasie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktiewe onderrig.</li> <li>• Fase- en ouderdomsverwant.</li> <li>• Onderrig en leer vind plaas wanneer leerder aktief nuwe inligting aan bestaande konsepte koppel.</li> <li>• Wanbalans (leerhindernis) ontstaan weens tekortkominge in denke.</li> <li>• Ontwikkeling voor leer.</li> </ul>
<b>Vygotsky</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sosiale en fisiese omgewing is primêr.</li> <li>• Perspektief vanuit ontwikkelings- en sosiaal-konstruktivisme.</li> <li>• Rol van verbale en nie-verbale taal belangrik.</li> <li>• Erken nie geneties-bepaalde volgorde van ontwikkeling.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kognitiewe ontwikkeling deur sosiale interaksie.</li> <li>• Taal speel mediêrende rol in kognitiewe ontwikkeling.</li> <li>• Kognitiewe ontwikkeling van buite na binne.</li> <li>• Dinamiese toetsomgewing en -prosedures. Begeleidende leidrade op verkeerde antwoorde.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Internalisasie.</li> <li>• Sone van proksimale ontwikkeling.</li> <li>• Assimilasie.</li> <li>• Akkommodasie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer voor ontwikkeling.</li> <li>• Leer (en onderrig) is sosiaal van aard (interaktief).</li> <li>• Koöperatiewe leer.</li> <li>• Verbalisering van inhoud.</li> <li>• Leerder se taalagtergrond en -beheersing belangrik.</li> </ul>
<b>Inligtingverwerkingsteoretici</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leer vind plaas d.m.v. invoer-, prosesserings- en uitvoerfases.</li> <li>• Manipulasie, waarneming, inname, stoor, kombinasie, oproep en toepassing van inligting.</li> <li>• Kognitiewe ontwikkeling vergelyk met werking van 'n rekenaar (meganisties beskou).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verduidelik kognitiewe ontwikkeling i.t.v. inligtingverwerking op verskillende ouderdomme.</li> <li>• Triargiese model wys hoe prosesse saamwerk d.m.v. interne wêreld (inligtingverwerking i.t.v. meta-, uitvoerende en kennisverwerkingskomponente), ondervindings- en eksterne wêreld.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domein algemene en domein spesifieke benaderings.</li> <li>• Enkodering, kombinasie en koppeling ("chunking").</li> <li>• Gebruik van inligting deur probleemoplossing, deduktiewe en induktiewe redenasie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inoefening van laerorde-vaardighede sodat hoërorde-vaardighede soos probleemoplossing, metakognisie, beplanning en evaluering uitgevoer word.</li> <li>• Onderrig moet aansluit by inligting wat reeds geprosesseer is.</li> </ul>



**BYLAE B: Opsomming van die kognitiewe ontwikkeling van vyf- tot negejarige leerders**

OUERDOM	FISIES	KOGNITIEF	EMOSIONEEL	SOSIAAL
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wys voorkeur linker/regter hand</li> <li>Moet middellyn kan kruis.</li> <li>Hand-oogkoördinasie nie goed ontwikkel.</li> <li>Wil na groter prente/letters kyk.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Konkreet/simbolies.</li> <li>Konsepte &amp; simbole direk gekoppel aan werklikheid.</li> <li>Alle leer op praktiese vlak.</li> <li>Ernstig en dink voor praat.</li> <li>Metode van leer dikwels spel.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Band met moeder baie sterk.</li> <li>Verkies binnespel.</li> <li>Selfkontrole moet geleer word.</li> <li>Dogmatiese sienswyses.</li> <li>Neem self ernstig op.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Makliker om by een persoon aan te pas.</li> <li>Wil guns wen, hou van roetine.</li> <li>Lof nie so belangrik soos op 6 jaar.</li> <li>Differensiasie tussen reg &amp; verkeerd nie gevestig.</li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reageer met hele liggaam.</li> <li>Balans is beter.</li> <li>Fynmotoriek is ongemaklik.</li> <li>Maklik afgelei deur perifere bewegings.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Konkreet &amp; animisties.</li> <li>Beïndruk deur semi-abstrakte simbole.</li> <li>Praktiese ondervinding belangrik.</li> <li>Nie gereed vir formele instruksie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gebruik liggaam, gebare, spraak om emosies uit te druk.</li> <li>Argumenterend, veeleisend, huiwerig &amp; impulsief.</li> <li>Kontrole nie goed gevestig.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Besitlik op persoonlike besittings.</li> <li>Buitespel met maats.</li> <li>Spel is kooperatief &amp; rof.</li> <li>Bewus van goeie &amp; slegte gedrag soos deur onderwyser &amp; ouer gestel.</li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>Versigtig vir fisieke gevaar.</li> <li>Verloor vinnig belangstelling.</li> <li>Uiterstes in spelaktiwiteit.</li> <li>Minder afgelei deur eksterne gebeure.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Meer krities in denke.</li> <li>Neem tyd om te dink &amp; logiese gevolgtrekkings te maak.</li> <li>Wil self oriënteer t.o.v. tyd &amp; plek.</li> <li>Goeie luisteraar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Probeer ervarings organiseer</li> <li>Steeds oomblikke van teenkanting.</li> <li>Wil nie hê ander moet sien hy/sy huil.</li> <li>Leer uitwaartse wys van emosies.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kan nog nie onderskei tussen myne &amp; joune.</li> <li>In self geabsorbeer maar nie alleenloper.</li> <li>Nie goeie verloorder.</li> <li>Onderwyser baie belangrik.</li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fisies baie aktief.</li> <li>Dapper en waagmoedig.</li> <li>Meer simmetrie in bewegings.</li> <li>Groter bewustheid van proporsies.</li> <li>Akkommodasie van oe makliker vanaf skryfbord na bank.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kan meer onafhanklik werk.</li> <li>Instruksies moet herhaal word.</li> <li>Raak soms verveeld voor taak voltooi is.</li> <li>Sien gevolgtrekkings, implikasies &amp; verskille.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nie meer so sensitief.</li> <li>Ongeduldig met self.</li> <li>Aanmoediging nodig om take te voltooi.</li> <li>Bewus van ander se foute.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wil soos volwassene hanteer word.</li> <li>Eenvoudige straf effektief.</li> <li>Meer ontvanklik vir ander perspektiewe.</li> <li>Maats raak belangriker as onderwyser.</li> </ul>
9	<ul style="list-style-type: none"> <li>Visueel &amp; ouditief goed ontwikkel.</li> <li>Fynmotoriek goed ontwikkel.</li> <li>Tekeninge gedetailleerd.</li> <li>Hou van kompeterende sport.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Selfgemotiveerd, hou aan to sukses bereik word.</li> <li>Beter konsentrasie.</li> <li>Intrinsieke motivering</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Baie veranderende emosies, beweeg tussen uiterstes (bv. rustig teenoor baie aktief).</li> <li>Nie baie aggressief.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Maats baie belangrik, verkies bo familie.</li> <li>Meisies &amp; seuns skei.</li> <li>Etiese sin hoogs ontwikkel.</li> <li>Bang vir mislukking.</li> </ul>



**BYLAE C: Opsomming van spesifieke kognitiewe en vaardigheidsvereistes in die Grondslagfase: Geletterdheid (spelling/klanke, skryf en lees)**

Graad	Spelling en klanke	Skryf	Lees
<b>Een</b>	<p>Identifisering van begin-, middel- en eindklanke in woorde.</p> <p>Al ses en twintig letters in die alfabet (hoof- en kleinletters), name en klanke van klinkers.</p> <p>Afrikaans: Herkenning en skryf van alle enkelklanke en dubbelklanke, naamlik “aa, ee, oo, uu, oe en ie”.</p> <p>Engels: Woorde wat begin met twee en meer aanvangsmedeklinkers: “sh, ch, tch, th, wh”, ensovoorts.</p> <p>Engels: Woorde met twee eindmedeklinkers: “-ck”, “-dd”, “-ss”, “-ll”, “-ff”, “-zz”, ensovoorts.</p> <p>Samestelling en ontbinding van twee en drie bekende klanke.</p> <p>Drieletterwoorde.</p> <p>Onderskei tussen woorde wat rym en woorde wat nie rym nie.</p>	<p>Skryf reaksie op visuele middels en oor persoonlike ervaring, dikteer storie.</p> <p>Gebruik tegnieke soos idees neerskryf, organiseer ‘n reeks idees opeenvolgend, kies toepaslike woorde en hersien werk.</p> <p>Gebruik ‘n eenvormige grootte, vorm, helling en spasieëring vir letters, hoofletters, punktiasie, korrekte lettervorming in woorde, spasieëring in sinne, spelling van hoëfrekwensiewoorde.</p> <p>Skryf ‘n beperkte hoeveelheid woorde, frases en sinne wat persoonlike betekenis het en bekend is.</p>	<p>Lees deur te steun op geheue en prente.</p> <p>Lees bekende tekste vlot en met gevoel en korreger self.</p> <p>Integreer die drie aanleidingstelsels om betekenis te konstrueer, naamlik semantiese (betekenis en prente), sintaktiese (struktureel), grafo-fonetiese (visueel/foneties) leidrade.</p> <p>Oordele, gedagtes en begrippe uitspreek in reaksie op die teks.</p> <p>Gebeure en die agtergrond kan voorspel, identifiseer, analiseer karakters en storielyn, bespreek hoofgedagtes. Die storie met leidrade kan oorvertel.</p> <p>Reaksie op die storie kan gee (verbaal en skriftelik) en met behulp van ‘n stimulus toepaslike vrae kan vrae.</p>
<b>Twee</b>	<p>Analise van woorde met twee of drie lettergrepe of konsonantverbindings (begin- en eindklanke).</p> <p>Woorde met “f” en “v”, asook woorde wat eindig op “t” en “d”, kappies, meervoude en verkleinwoorde.</p> <p>Diftonge: Afrikaans: “eu, ui, oe, ou, ei, ie, ooi, oei, eeu, aai”. Engels: “oa, oo, ay, ea, ee, or, ow, ai, oi, ar, all, ou, aw, au, ey, ir, ur, er, oe”, lang “e” soos in “me”, sagte “e” soos in “hat” teenoor “hate”, “ph” en “gh” wat as “f” uitgespreek word, “-ing” en “-ed”.</p> <p>Korrekte gebruik van eindklanke en twee en drie aanvangsmedeklinkers, soos byvoorbeeld “br-, kl, pl, skr-, scr-” ensovoorts, asook twee eindmedeklinkers, soos byvoorbeeld “-lk, -nd, -mp”, ensovoorts.</p>	<p>Kies ‘n toepaslike onderwerp, skryf ‘n reaksie, storie, dagboek/joernaal verse en/of informele stukke wat verband hou met belangstellings, temas of gebeure.</p> <p>Opstelling van konsepidees en reekse idees.</p> <p>Die keuse van toepaslike woorde om betekenis oor te dra.</p> <p>Redigering deur besonderhede uit te laat of by te voeg.</p> <p>Redigering met die portuurgroep of leerkrag.</p> <p>Gebruik die korrekte spelling van bekende woorde, asook die korrekte gebruik hoofletters, punktiasie, en grammatika (sinskonstruksie en gebruik van tye).</p>	<p>Lees onbekende tekste vlot en met gevoel, terwyl onbekende tekste woord-vir-woord gelees mag word.</p> <p>Integreer semantiese, sintaktiese, grafo-fonetiese leidrade om betekenis te konstrueer en probleme op te los (ook deur herhaling en lees tot die einde van ‘n sin).</p> <p>Vertel die storie en skryf ‘n reaksie daarop.</p> <p>Identifiseer hoof- en ondersteunende gedagtes.</p> <p>Monitor vordering deur parafrasering, stel van vrae, selfkorreksie en herhaling.</p> <p>Verbind persoonlike ervaringe en kennis met die storie.</p> <p>Voorspel uitkomst en orden gebeure.</p> <p>Opsporing van spesifieke inligting.</p> <p>Aanbeveling en verskaf van redes vir voor- of afkeur.</p>
<b>Drie</b>	<p>Proeflees van geskrewe werk.</p> <p>‘n Woordeboek kan lees, herkenning van verkeerd-gespelde woorde en korreksie daarvan.</p> <p>Geluidlose “e” (bv. “ge-, be-, ver-”), middelklanke “-ng-, -nk-”.</p> <p>Samestellings en verdubbeling van medeklinkers, lettergrepe, woorde wat op “f” eindig maar na “-we” verander in die meervoud, kappies, deeltkens en woorde met “ae”, asook verkleinwoorde.</p> <p>Engels: Vokale met “er”, finale “y”, “-air” en “ear”.</p> <p>Geluidlose konsonante, byvoorbeeld “lamb”, “knife”, uitspraak van “c” in byvoorbeeld “ice”, “g” as “j” in byvoorbeeld “age” asook “-tion, -sion, -cian” as “shun” “i” before “e” except after “c”.</p> <p>Woordeindes “-bble, -ttle, -ffle en -tle”.</p>	<p>Produseer gepaste en logiese skryfstukke met ‘n verloop van begin, middel en einde (byvoorbeeld ‘n fiktiewe of persoonlike inligtingstuk, storie, brief, uitnodiging, bedankingsnota, vers, dagboek of opsomming).</p> <p>Korrekte toepassing van hoofletters en punktiasie.</p> <p>Gebruik gepaste selfstandige naamwoorde, werkwoorde, byvoeglike naamwoorde en bywoorde.</p> <p>Orden idees en inligting op logiese wyse volgens tydsverloop, agtergrondveranderings en oorsaak en gevolg.</p>	<p>Lees ‘n verskeidenheid tekste uit eie perspektief, voorspel uitkomst en weet dat verskillende tekstevorms vir verskillende doeleindes gebruik word.</p> <p>Gebruik verskeie leesstrategieë om betekenis te gee, soos semantiese leidrade, taal- of agtergrondervaring, homonieme, homofone en woordassosiasies.</p> <p>Lees gepaste tekste vlot en met intonasie en integreer die drie aanduidingsstelsels om betekenis te bou, asook die oorvertelling van die verhaal.</p> <p>Identifiseer karakter, intrige en milieu, beantwoord begripvrae deur analise, afleidings, opsomming, evaluering en sintesering.</p> <p>Identifiseer inhoudsopgawe, sleutelwoorde, opskrifte.</p> <p>Monitor deur parafrasering, bevraagtekening en herlees indien betekenis nie duidelik is nie.</p> <p>Vind inligting oor ‘n onderwerp of tema.</p>



**BYLAE D: Opsomming van spesifieke kognitiewe en vaardigheidsvereistes in die Grondslagfase: Wiskunde**

Graad	Tel en skatting	Bewerkings	Lengte, massa en tyd	Vorms, breuke, posisie
<b>Een</b>	Lees, skryf, orden: nul tot twintig. Tel vorentoe en terug in ene en enkele tiene (klein nommers). Skatting en benoeming, ook een of tien meer as-, nul tot dertig.	Verstaan werking van optel en aftrek, ook terme “neem weg, verskil en hoeveel meer om ... te maak”. Getalpare tot tien. Oplossing van probleme (ook geld) deur tel, optel, aftrek, halveer en verdubbel.	Vergelyking van twee lengtes, massas en meting deur meetinstrumente. Ordering van gebeure in tyd. Ken dae van die week en seisoene. Lees tyd op uur en halfuur op wyserhorlosies.	Versamel, bespreek en produseer twee- en driedimensionele objekte (blok, kubus, kubusvormig, tregger, silinder en sfeer).
<b>Twee</b>	Tel vorentoe en terug in ene en tiene vanaf enige tweesyfergetal. Herken ewe en onewe getalle. Lees, skryf en orden heelgetalle tot ten minste honderd. Weet wat elke syfer in 'n tweesyfergetal verteenwoordig, insluitende nul as 'n plekhouer. Skatting van ten minste vyftig objekte. Afronding van getalle onder honderd tot die naaste tien.	Verstaan dat aftrek die teenbewerking is van optel. Getalpare tot tien. Verstaan dat vermenigvuldiging dieselfde is as herhaalde optelling. Ken en gebruik halvering as teenbewerking van verdubbeling Ken twee- en tienmaaltafels. Keuse van toepaslike bewerking om probleme op te los. Herken en voorspel patrone. Herken alle muntstukke, gebruik regte noterings, kry totale, gee kleingeld.	Gebruik en lees woordeskat vir lengte, massa en kapasiteit. Skat, meet en vergelyk lengte, massa en kapasiteit deur gebruik van standaard eenhede en instrumente. Lees eenvoudige skaal, liniaal. Gebruik en lees woordeskat vir tyd. Orden maande van 'n jaar. Lees tyd tot die uur, halfuur of kwartuur op wyserhorlosies en verstaan notering op digitale horlosies.	Begin om een halwe en een kwart van vorms, klein getalle en objekte te herken en vind. Begin om te besef dat twee halwes en vier kwarte een hele maak en dat twee kwarte en een halwe gelykwaardig is. Gee en verstaan instruksies deur die draai van regte hoeke (kwart/halwe draai, kloksgewys). Herken en benoem vier punte op 'n kompas. Simmetrie.
<b>Drie</b>	Tel vorentoe of terug in tiene of honderde vanaf enige twee- of driesyfergetal. Lees, skryf en orden heelgetalle tot ten minste duisend. Weet watter waarde elkeen verteenwoordig. Afronding van enige tweesyfer getal tot die naaste tien en enige driesyfer getal tot die naaste honderd.	Verstaan dat meer as tweesyfergetalle opgetel kan word. Getalpare tot twintig. Hoofreken (+, -) van tweesyfergetalle en veelvoude van tien. Verstaan deling as groepering (herhaalde aftrek) of verdeling. Herken deling as teenbewerking van vermenigvuldiging. Ken twee-, drie-, vyf- en tienmaaltafels. Vermenigvuldiging met tien en honderd. Kontroleer aftrek met optel, deel met maal en verdubbel met halveer. Gerbuik tabelle en grafieke om inligting weer te gee.	Meet en vergelyk standardeenhede. Ken die verhouding tussen km en m, m en cm, kg en g, l, en ml. Begin die gebruik van desimale notering vir meter en sentimeter. Lees skale tot die naaste verdeling. Gebruik tydeenhede en ken die verhoudinge tussen eenhede. Gebruik 'n kalender. Lees tyd tot vyf minute op 'n wyserhorlosie en op 'n digitale horlosie. Gebruik digitale noterings.	Herken enkele breuke en gebruik dit om breuke in vorms en nommers te vind. Versamel, bespreek en maak twee- en driedimensionele vorms. Identifiseer tweedimensionele vorms binne driedimensionele vorms en andersom. Beskryf hoofeienskappe van 'n bekende reis of roete. Herken en werk met simmetriese vorms. Weet 'n regte hoek is negentig en gestrekte hoek honderd en tagtig grade. Gebruik woorde soos regte, skerp en stomp om hoeke te beskryf.

## BIOGRAFIESE VRAELYS

### U PROFIEL

NAAM: .....

U GEBOORTEDATUM: .....

HUISTAAL: .....

HUWELIKSTATUS: .....

U OPVOEDKUNDIGE KWALIFIKASIES: .....

BEROEP (VADER): .....

BEROEP (MOEDER): .....

HUISADRES: ..... POSADRES: .....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

### ANDER KINDERS

NAAM: ..... GESLAG ..... OUDERDOM .....

NAAM: ..... GESLAG ..... OUDERDOM .....

### PROFIEL VAN U KIND IN DIE GRONDSLAGFASE (Gr 1-3)

HUIDIGE GRAAD: .....

GRADE HERHAAL: .....

ENIGE HUIDIGE MEDIKASIE: .....

REDE VIR MEDIKASIE: .....

ARBEIDSTERAPIE: JA/NEE

SPRAAKTERAPIE: JA/NEE

FISIOTERAPIE: JA/NEE

SIELKUNDIGE BEHANDELING: JA/NEE

OOGPROBLEME: JA/NEE

GEHOORPROBLEME: JA/NEE



ENIGE ANDER MEDIESE TOESTANDE: .....

.....

SORG NA SKOOL: .....

WIE HELP U KIND MET HUISWERK, OF WORD DIT ALLEEN VOLTOOI?:

.....

WAAR DOEN U KIND GEWOONLIK SY/HAAR HUISWERK?

.....

HOE LANK SPANDEER U KIND ONGEVEER ELKE DAG AAN HUISWERK?:

.....

WAAR ERVAAR U KIND DIE MEESTE PROBLEME MET HUISWERK OF WAT IS VIR  
HOM/HAAR DIE MOEILIKSTE? .....

.....

WAAR ERVAAR U DIE MEESTE PROBLEME MET HUISWERK OF WAT IS VIR U DIE  
MOEILIKSTE? .....

.....

WAT IS VIR U KIND DIE MAKLIKSTE MET HUISWERK?

.....

.....

WAT IS VIR U DIE MAKLIKSTE MET HUISWERK?

.....

.....

***Onthou asseblief dat alle inligting slegs vir navorsingsdoeleindes***

***is en as vertroulik en anoniem geag word.***

***Baie dankie vir u insette.***

\_\_\_\_\_  
*HANDTEKENING*

\_\_\_\_\_  
*VOORLETTERS EN VAN*

\_\_\_\_\_  
*DATUM*







### SKRIFTELIKE TOESTEMMING

Ek ..... (naam en van) bevestig hiermee dat ek toestemming gee om deel te neem aan die navorsingstudie soos gedoen deur mev Anne-Mari le Roux. Ek is bewus daarvan dat my deelname vrywillig is en dat ek op enige stadium kan onttrek. Ek gee ook toestemming dat my insette anoniem herhaal kan word, en dat die inligting wat ek verskaf vervat kan word in 'n geskrewe navorsingsverslag.

\_\_\_\_\_  
**HANDTEKENING**

\_\_\_\_\_  
**DATUM**

\_\_\_\_\_  
**PLEK**



## **BEPLANNING VIR FOKUSGROEPONDERHOUDE**

### **DOELSTELLING**

Die doelstelling van die fokusgroeponderhoud is om primêre opvoeders se siening en ervaring van nie-formele leerondersteuning te verkry. Dit sal uitgebrei word deur die volgende newedoelstellings:

- Die identifisering van die konsepte wat die deelnemers aan nie-formele leerondersteuning koppel.
- Die uitlokking van idees wat relevant tot nie-formele leerondersteuning is ten einde te bepaal of die navorsingsvrae genoegsame dekking aan die onderwerp gee en verteenwoordigend is van die fenomeen.
- Om die kwalitatiewe data wat deur die literatuuoroorsig en biografiese vraelys ingewin is te verleng.

### **DOELWITTE**

Die doelwitte vir die fokusgroeponderhoude is:

- Om sentrale idees oor nie-formele leerondersteuning te verkry en te identifiseer sodat die belangrikheid daarvan beskryf kan word.
- Om die deelnemers se taal en woordeskat omtrent leerondersteuning te identifiseer sodat kommunikasie duidelik sal wees.
- Om deelnemers se vrae omtrent die fenomeen aan te teken sodat verdere navorsing en die moontlike hersiening van die navorsingsvraag oorweeg kan word.

### **BEPLANDE UITKOMSTE**

Om 'n deeglike begrip te vorm van primêre opvoeders se perspektief aangaande leerondersteuning, meer spesifiek nie-formele leerondersteuning. Hierdie begrip sluit 'n duidelike beeld omtrent leerders en primêre opvoeders se behoeftes aangaande nie-formele leerondersteuning in.

### **VRAE EN HULPVRAE**

Spesifieke vrae ten opsigte van leer en leerondersteuning is vir die onderhoude beplan. Hulpvrae is ook bewoord vir ingeval die deelnemers verdere leiding benodig. Sien uiteensetting by BYLAE H.

### **INLIGTING BENODIG**

- *Wat* word verstaan onder nie-formele leerondersteuning.
- *Plek* waar nie-formele leerondersteuning plaasvind.
- *Tyd* spandeer aanie-formele leerondersteuning..
- *Persone* betrokke by nie-formele leerondersteuning.
- *Probleme* wat ervaar word met nie-formele leerondersteuning.
- *Hoekom*, volgens primêre opvoeders se perspektief, word probleme ervaar met nie-formele leerondersteuning.

### **INLIGTING NIE BENODIG NIE**

- Voorstelle ter oplossing van leerondersteuningsbehoefes.
- Griewe teenoor die skool of klasonderwysers.



## VOLGORDE VAN FOKUSGROEPPONDERHOUE

(Vaughn *et al.*, 1996: 43)

### 1.) BEKENDSTELLING

- Verwelkoming en bekendstelling deur middel van naamkaartjies.
- Stel die doel van onderhoud.
- Riglyne wat gedurende die onderhoude gevolg moet word.
  - Gemaklike en openlike bespreking.
  - Nie praat as ander persone praat.
  - Geen vaste volgorde van spreekbeurt.

### 2.) OPWARMING

- Vestig gemaklike toon en atmosfeer.
- Stel die deelnemers gerus.

### 3.) VERHELDERING VAN TERME

- Bepaal deelnemers se kennis van sleutel terme deur middel van vrae.
- Verskaf 'n definisie van sleutel terme.
  - Leer.
  - Leerondersteuning.
  - Nie-formele leerondersteuning.

### 4.) VESTIG MAKLIKE EN NIE-BEDREIGENDE VRAE

- Kan u vir my u ervaring u kind se leer/leerondersteuning/huiswerk in een woord opsom? U kan net die eerste woord of gedagte wat u aan dink noem. Byvoorbeeld, "ai", "ag nee", "werk".
- Wat dink u sal u kind se eerste woorde wees as hy of sy weet dat hy of sy nou moet leer?

### 5.) VESTIG MOEILIKER VRAE

- Idien ek vir u 'n woord noem, naamlik "leer", wat verstaan u daaronder?
  - Vind leer net by die skool plaas?
  - Van watter ouderdom af dink u begin kinders te leer?
- Wat verstaan u onder die term "leerondersteuning"?
  - Wie dink u is verantwoordelik vir leerondersteuning?
  - Wie dink u kan almal 'n rol speel in leerondersteuning?
  - Word leer net beperk tot formele aktiwiteite?
- Wat verstaan u onder die term *informele* "leerondersteuning"?
  - Watter aspekte dink u is belangrik vir nie-formele leerondersteuning?
  - Watter waarde dink u het speletjies in u kind se ontwikkeling?
- Wat se probleme ervaar u met nie-formele leerondersteuning?
  - Probleme ten opsigte van tyd?
  - Probleme ten opsigte van inhoud?
  - Probleme ten opsigte van motivering?

- Wat se probleme ervaar u *kind* met nie-formele leerondersteuning?
  - Probleme ten opsigte van tyd?
  - Probleme ten opsigte van inhoud?
  - Probleme ten opsigte van motivering?

**6.) OPSOMMING**

- Identifiseer en organiseer hoofemas van deelnemers se reaksies.
- Maak seker dat enige gesprekspunte wat nie voltooi is nie genoem word.

**7.) DEELNEMERKONTROLE**

- Stel vas hoe elke deelnemer die geselekteerde temas sien.

**8.) SLOTGEDAGTES**

- Anonimiteit en vertroulikheid van inligting.
- Beantwoord enige oorblywende vrae.
- Betuig dank.



**BYLAE I**

**VELDNOTAS VAN FOKUSGROEPPONDERHOUD**

<b>GRAAD:</b>	<b>3</b>
<b>DATUM:</b>	<b>4 Junie 2003</b>
<b>TYD:</b>	<b>11: 30 vir 11: 40</b>
<b>PLEK:</b>	<b>Laerskool Panorama Kamer 31</b>
<b>DEELNEMER NOMMERS:</b>	<b>1-6</b>
<b>TYDSDUUR:</b>	<b>Ongeveer een uur</b>

**ALGEMENE INDRUKKE**

Tee - moes sekere deelnemers in voorportaal ontvang - nie saam tee gedrink.

Deelnemers aanvanklik nie gemaklik voorgekom.

Navorser - eksamen in die skool - navorser gespanne - projekteer.

Gesprek het verbeter - openlike en gemoedelike kommunikasie.

Interaksie nie so uitbundig – verskaf slegs basiese struktuur, neem interaksie waar.

Navorser - minder aktiewe rol.

Nommervolgorde soos wat deelnemers gesit het.

Aantekeninge moet tesame met transkripsies hanteer word.

9	6
<p>Gemoedstoestand</p> <p>Huiswerk moet klaar wees voor twee uur.</p> <p>Ekstra lees – Afr/Eng</p> <p>Altyd dieselfde plek – word gedissiplineerd</p> <p>20:00 bed toe, lees tot 20:30</p> <p>Probleem: Stereotipiese huiswerk</p> <p style="padding-left: 40px;">: Meer riglyne oor ekstra werk</p> <p style="padding-left: 40px;">: Sport</p> <p>Alle gr 3's kry weekbeplanning.</p> <p>Begin te vroeg met kompeteer.</p> <p>Aantekeninge na inligtingaand nodig.</p>	<p>Doen dadelik huiswerk na skool.</p> <p>Geen T.V./rekenaar to Vrydag middag 16:00.</p> <p>Hy gaan slaap vroeg.</p> <p>Lees = werk, kyk hoeveel bladsye nog, hou vinger op plek.</p> <p>Mondeling = probleem – Juffrou weet en sal help.</p> <p>Huiswerk in Ma se kamer.</p> <p>Probleem dat hy te vroeg gaan slaap.</p> <p>Probleem: Sportonderbrekings</p> <p style="padding-left: 40px;">: Meer riglyne oor ekstra werk</p> <p>Aandpraatjie by skool veroorsaak spanning (verwagtinge te hoog).</p> <p>Vraag: Wanneer speen jy hom van ekstra hulp? Wat gebeur in latere standers as hulp nie daar is nie?</p> <p>As probleem kry – brief in huiswerkboek, skakel leerondersteuningspersoneel.</p> <p>Ma bang om te veel werk te doen – weens foute voorheen gemaak.</p> <p>Kinders word te vroeg bewus gemaak van groeperinge.</p> <p>Seun sou graag alle sport wil doen, ouer broer vat te veel tyd.</p> <p>Basis moet by skool vasgele word – kind moet twee metodes geleer word sodat hulle later makliker nog metodes kan doen.</p> <p>Moeilikhedsgraad hoog – kind kan nie op sy eie werk.</p>



7	10	8
<p>(oudste = tweeling)</p> <p>Werk hard deur die dag – moeg.</p> <p>Het al werk by ouer kinders gehoor.</p> <p>Gaan slaap nie vroeg 21: 30 anders vroeg wakker. Ouer seun het gelees vanaf 21: 15 tot 22: 00, wou nie slaap.</p> <p>Pa doen Wiskunde op wit bord met tweeling. Maak soms asof sy nie verstaan nie - wil deel wees van groep.</p> <p>Probleem: Stereotipiese huiswerk.</p> <p>Seuns en dogters verskil.</p> <p>Soek aan begin van week weeksbeplanning, insluitende ekstra werk.</p> <p>Van volgende jaar af, sal meer betrokke wees – nie juis in gr 1-2, moenie haat vir huiswerk ontwikkel.</p> <p>Kind het keuse in alles, geen druk.</p> <p>Nuwe kurrikulum, weet nie hoe word Wiskunde/werk gedoen.</p> <p>Vraestelle word anders gevra.</p> <p>Riglyne is nodig van die skool af.</p>	<p>Besig</p> <p>Lus vir speel.</p> <p>10 min huiswerk soms te veel.</p> <p>2 kinders verskil 13 maande seun wil baie speel, dogter doen baie huiswerk.</p> <p>Probleme sal moontlik eers op ouer ouderdom teegekom word.</p> <p>Wissel plekke af waar hulle huiswerk doen, maak dit interessant.</p> <p>As nie wil doen- dreig met maatjies.</p> <p>Probleem: Stereotipiese huiswerk, meer riglyne oor ekstra werk.</p> <p>Alles gaan oor sperdatums.</p> <p>Kind kry nie genoeg tyd om te speel.</p> <p>Verwagtinge te hoog, bv. wedstryde.</p> <p>Dryf kinders te veel.</p> <p>Kinders word te gou formeel hanteer.</p> <p>Vraag: Wanneer breek jy bande, los jy hom op sy eie?</p> <p>Kind kry nie kans om verantwoordelikheid te leer - druk te verwerk.</p> <p>- ouers doen temas - kompetisie</p>	<p>Sport – sukkel daarna veral met flitskaarte.</p> <p>Sit nie T.V. aan voor dit nie klaar is nie.</p> <p>Wil nie vroeg gaan slaap, voel hy gaan uitmis.</p> <p>Nie so baie huiswerk.</p> <p>Ekstra werk – lees, werk elke dag aan KUMON.</p> <p>Probleem om aandag aan hom te gee, jonger sussie.</p> <p>As nie huiswerk wil doen, maatjies inperk en dreig.</p> <p>Baie aktiwiteite wat hy wil doen.</p> <p>Wil nie Kumon toe gaan as moet ophou speel. Beter as hy eers daar is.</p> <p>Wil rugby doen.</p> <p>Druk hom nie vir prestasie.</p>

<p>Kan nie alles onthou wat aan die begin van die kwartaal aan die ouers gese word by inligtingsaand nie. Verwagtinge wat aan ouers gestel word moet verduidelik word.</p>	<p>Ouers dink nie aan huiswerk/ondersteuning, baie gaan so verlore. Eers begin dink daaroor na telefoonoproep.</p>	
--	--	--



## BYLAE J

Deelnemer

6

	die huiswerk as sulks nie.	Nie ekstra tyd.
Navorsers	Maar leer of lees... Miskien moet ek vra wat sien julle wat is leer? (Stilte)	
?	Hulle leer nog nie eintlik nie – sit by 'n tafel en leer nie. (stelling word beaam)	leer = by tafel.
N	So sien julle leer as by 'n tafel gaan sit en leer of sien julle leer ook as iets meer, iets anders, as speel of as T.V. kyk of... Wat is julle gedagtes van leer?	
10	Ja. Dit gaan oor ervaring, eintlik maar 'n leerproses.	leer = ervaring : leerproses
N	So sien julle leer as 'n leerproses, 'n lewenswyse? → te veel gelei?	
	Ja, absoluut.	
10	Kyk omdat, vir is dit <u>moeite om 'n sessie leer te noem</u> (?????76). Hy is nou by die huis en die hele dag het hy net daarmee gewerk, hulle het selfs die <u>boekie al gelees</u> . Die juffrou ge se maar 12 bladsye, hy lees die <u>hele boek</u> deur vanself, want hy wil die <u>storie uitvind</u> .	"leer" = moeite Werk al in skool geestelike ♀ wel nuustierig
8	Hy lees ook die moeilike woorde, want ek vra hom nie.	
10	Nee, maar nou omdat ek vir hom se goed nou <u>moet</u> jy dit kom doen is dit vir hom moeite. Dit vat te lank om die boekie te lees, alhoewel hy nie probleme het om dit te lees nie. Dit gaan nie om of hy kan nie, maar om te veel moeite. Daarom kan die Wiskunde <u>sal ons</u> , veral omdat sy pa goed is in Wiskunde, sal hy vir hom se goed doen nou die opdrag vir die dag. Soos wat hulle <u>buite</u> is vra hy so hier en daar vir hom. Ek dink wanneer dit gaan kom op die vlak waar hulle nie weet wat die antwoord somer so is nie, waar hulle dit regtêg moet inoefen, dan gaan dit 'n meer formele leerproses word. In hierdie stadium is dit maklik om dit te doen. Dis 'n <u>speel-leerproses</u> . En natuurlik die programme op die televisie, soms is dit so eenaardig, want ek laat nie graag toe dat hulle op hulle eie kyk nie, ek kyk die meeste van die tyd saam met hulle en dan ook beperkte tye. En dan sulke tye sal mens gebruik om by die huiswerk aan te pas. "Onthou julle dit en dit gebeur..." Dis op hierdie ouderdom vir my piekfyn.	Nie ♀ dwing Moeite ingesluit leer - alle tye as probleme erpoe - sal meer formeel word leer - maklik speel-leerproses 21 Gebruik T.V. - huiswerk aan te pas.
N	Jy's so reg Wanneer daar 'n probleem is met iets, is julle kinders gewillig om bietjie ekstra in te sit?	



<p>b</p>	<p>Ek wil nou net se, 'n <u>kort onderbreking</u> is nogal vir my... as jy besig is om iets voor te berei of huiswerk te doen en jy moet skielik nou ry karate toe en jy moet eers oor 'n uur terugkom. Jy kan nie iets begin en <u>halfpad los</u> nie. Jy moet dit maar <u>liewers los</u> en 'n klein ietsie maar doen en na die tyd... Maar soos se, na die tyd is hulle <u>te moeg</u> om dit te doen. (321)</p>	<p>Probleem: onderbreking deur aktiwiteite</p> <p>Program/druk.</p>
<p>N</p>	<p>En by jou ?</p>	
<p>10</p>	<p>Weet jy, altwee my kinders het <u>sport direk na skool</u>, so hulle is klaar. Dan moet ek hulle 'n <u>halfuur</u> kans gee, net om te <u>ontspan</u> en uit die klere uit te kom. Daarna se ek die halfuur is verby. Ek <u>se vir hulle op so en so</u> 'n tyd gaan ons die huiswerk begin en ek <u>waarsku hulle vyf minute voor</u> die tyd. En so werk dit maar op al die dae. Hulle luister vir mekaar as hulle lees. Maar wat vir my <u>problematies</u> is, is hier <u>vieruur vyfuur</u> die middag. <u>Dis baie laat en die huiswerk is vervelig</u>. Ek glo dis se grootste probleem. Dis dieselfde goed oor en oor. Dis ou goed.</p>	<p>Sport</p> <p>se wanneer huiswerk gaan doen (tyd) (ouer komm met ?)</p> <p>Tyd: baie + probleem</p> <p>Vervelige huiswerk</p>
<p>b</p>	<p>Ja, maar vir ons kinders wat dit nou nie kan doen nie en wat dit nou nie opgevang het nie, en wat nou nie so vinnig is nie... Ek dink <u>herhaal</u> dit maar, en herhaal dit en herhaal dit.</p>	<p>? sukkel - herhaling</p>
<p>10</p>	<p>Ek kan dit <sup>b</sup>verstaan en ek weet dis moeilik, maar daar was mos op 'n stadium 'n geweldige diskussie dat 'n mens moet die <u>werk dupliseer in jou klaskamer</u>. Sekere kinders se <u>huiswerk moet anders wees</u>. Dit is so, jy <u>moet by die kind aanpas</u>. Sy gee party dae net woorde, of Wiskunde of net spel.</p>	<p>differensiasie</p> <p>huiswerk moet verskil v. ? tot ?</p> <p>By ? aanpas</p>
<p>7</p>	<p>...Sy gee elke dag woorde en dit en dit. (ander o/wyser)</p>	
<p>9</p>	<p>ek kan vir jou vir jou se my een kind was by gewees en die ander twee by Met huiswerk is daar 'n verskil en die aantal huiswerk verskil. gee oor die algemeen minder huiswerk ...</p>	<p>Tipe + aantal huiswerk</p> <p>verskil v. ? - ?</p>
<p>7</p>	<p>Ja, maar <u>miskien gee sy vir die hele klas nie dieselfde huiswerk nie</u>...</p>	<p>sy het op klaskamer met wiskunde (?) kan verbeel (?)</p>
<p>9</p>	<p>Ja, ek dink dit <u>hang af van in watter groep</u> jy is en hoe jy vorder in die klas. Maar as ek moet onthou, het baie minder huiswerk gekry as wat nou kry. En vorder net so goed soos wat gevorder het. Selfde graad, dieselfde tempo. alles. Daar is nie 'n groot verskil tussen die twee nie. Hy kry <u>baie meer huiswerk</u> as wat in graad twee gekry het.</p>	<p>groepering</p> <p>aantal huiswerk</p> <p>verskil h. werk</p>



	<p>speel nie.</p> <p>N Wanneer julle daar dae is wat julle graag sou wou gehad het hulle moet meer doen soos byvoorbeeld hierdie meer riglyne oor ekstra werk. Wanneer daar iets is wat, moontlik is daar Wiskunde wat julle nie verstaan nie, hoe is julle <u>kommunikasie</u> met die onderwysers, hoe spreek julle dit aan indien daar 'n probleem kom?</p> <p>6 Ek skryf in die huiswerkboekie: "Kyk tog net na dit, of let net op". En wat vir my so lekker is, ek kan net vir <u>jou bel</u> en se, goed, kan nie b/d/ onderskei nie, en dan weet ek, ek het soveel gemoedsrus, more sal my kind weet wat is 'n b/d, want hy het hierdie <u>ekstra ondersteuning</u> en hy kry dit by die skool, wat hy wil he, want Mamma het nie die regte manier om dit vir my te verduidelik nie. Gelukkig het ek die ouer kind wat ek baie foute mee gemaak het, <del>om</del> my metode van Wiskunde <sup>was</sup> heeltemal verkeerd.</p> <p>9 Nou in die ouer grade kom hulle terug na die <u>ou metodes</u>.</p> <p>6 Ek is te bang ek doen te veel, ek wil liewers te min doen, en dan kyk ek of hy dit more beter verstaan, en as hy dit dan nie verstaan nie skryf ek vir 'n briefie, of ek sal vir <u>bel</u> en se julle moet nou help, want my kind verstaan nie dit nie, en dis belangrik, dis die basiese goed. En dis vir my lekker om te weet hier is iemand in die skool wat bereid hom op die regte pad sal kry.</p> <p>7 Mev in graad drie het hierdie wonderlike Wiskunde-stelsel, ek weet nie of jou kinders dit gehad het nie.</p> <p>9 Nee, myne was by gewees.</p> <p>7 Ek se die meeste ander kan baat daarby. het aan die ein<sup>g</sup> van die jaar 'n brief geskryf en vir mnr gese hulle moet asseblief vir haar krediet gee vir wat sy doen. <u>Elke begin van die week, kry sy 'n boekie...</u></p> <p>9 Die Wiskunde-blad..</p> <p>7 Met 'n <u>voorbeeld</u> van wat sy die week gaan doen, en dis die <u>metodes</u> wat sy gaan volg, en dis <u>wat ek aan sal werk</u>, he indien die kind daarby sal uitkom. Vir die kinders wat vinnig werk is daar <u>ekstra somme</u> en die kinders wat nie vinnig werk nie is die <u>eerte vyf</u> somme voldoende, maar dis die metode wat sy moet gebruik. So as jy by die huis iets <u>verduidelik</u>, doen jy dit op presies dieselfde manier as wat sy dit in die klas doen. En dit is fantasties. Waar nog</p>	<p>Le. min (opt- speed)</p> <p>kommunikasie</p> <p>Komn skryf in huiswerkboek Bel leerendat pers.</p> <p>kry / ondersteuning by skool</p> <p>ouer 7 - baie foute</p> <p>Melodes - Wisk</p> <p>Ma bang doer te veel weg om te verbeter - nie skryf briefie / skakel Basiese goed NB</p> <p>Weekbeplanning</p> <p>Beplanning</p> <p>Wisk-blad v alaw met weekbeplanning vb. differensieër</p> <p>Werkwyse tuis stam oreen-klas</p>
--	--	--



	nie so iets gekry het nie. Daar is bietjie wat hulle kry, maar se goed, julle kan maar altyd daarna kyk.	
9	Dis die goed wat hulle vir al drie die Afrikaanse klasse uitgedeel het. het dit ook gehad. Maar ek moet se was ook <u>fantasties</u> . Al twee my oueres was by haar, dis waar hulle die <u>liefde vir Wiskunde</u> geleer het. Die <u>manier waarop sy oorkom</u> , maar ek dink al drie van hulle, by <u>graad drie</u> , jy kan nie eintlik, al drie is ewe goed. Maar die Wiskunde-blad het myne verlede jaar ook gekry.	Alk. 3 Afr. klasse invloed v. o/w ← "
7	Met die <u>meer werk volgende jaar</u> sal ek ook meer aandag aan <u>huiswerk</u> gee. Ek voel die eerste twee jaar moet jy nie eers dink om te begin met huiswerk nie. Daardie bietjie wat hy <u>doen is genoeg</u> . Jy moet vir hom <u>leiding</u> gee, hy moet weet huiswerk is daar, maar dit moenie so 'n <u>issie</u> raak dat hoe hoer hy in die grade ingaan, het hy al klaar hierdie <u>haat vir huiswerk</u> nie, want <u>nou kan hy nog speel en alles raak net al hoe erger</u> .	Sal met meer werk meer aandag gee rol v. ouer Liefde vir huiswerk
10	Ja, weet jy, die hele <u>lewe</u> is 'n gejaag, en is om 'n eindpunt te bereik en om jou <u>sperdatums</u> te bereik. Alles gaan oor <u>sperdatums</u> . Ons kinders kry nie <u>genoeg tyd</u> om te speel nie. Baie van die kinders is vroeg al in speelskole, teen <u>pre-primer</u> het hulle al reeds 'n <u>formele manier van lewe</u> . Vir gewoon net <u>rondspeel</u> is daar min tyd voor. En dan vir <u>deste</u> meer nog in graad een en twee, hulle is <u>nog baie jonk</u> . Ek dink ons stel <u>verwagtings</u> vir hulle <u>geweldig hoog</u> . Dis mini-netbal, mini-hokkie, dis wel "mini", maar ek meen hulle speel <u>wedstryde</u> en hulle wil wen. Dis dieselfde <u>grootmensverstaan</u> wat ter sprake kom op so 'n jong <u>ouderdom</u> . En ek dink ons <u>dryf ons arme kinders</u> totaal onnodiglik.	Gevoelens, druk sperdatums Nie genoeg tyd speel Vroeg-formele o/w te hoë verwagtings sport wedstryde "wan baie weg druk/dryf
6	Ek dink ook ons maak ons kinders op 'n te vroeë <u>ouderdom</u> totaal <u>bewus van groeperinge</u> .... Dit hoort nie so nie.. Word beaam deur groep.	bewus v. groeperinge "
10	Ja, as jy nie .... <u>dan gaan jy nie byhou</u> nie. Dis ons volwassenes wat <u>die kinders</u> dit op die kinders afdruk.	druk v. volwassenes
7	Ek voel ook, soos jy nou-nou, gese het, mens maak baie foute met jou eerste kind. en is in <u>baie goed ingedruk</u> , omdat jy dink dit is goed vir hulle. Goed vir die <u>liggaam</u> ... goed vir baie ander dinge (siektes). Jy koppel alles aan "ter wille van die kind" het 'n <u>keuse</u> in alles, sy wil netbal doen, dis vir haar lekker. En dis dit. En ek voel nie sy <u>ontwikkel</u> op hierdie <u>ouderdom minder</u> as wat en wat op hierdie <u>ouderdom</u> elkeen drie of	Over 9 baie in aktiwiteite geforseer - nie gehelp Jonge = keuse = geen druk Aktiwiteite maak nie eintlik verstil



**LYS VAN BRONNE VIR ONDERWYSERS EN PRIMÊRE OPVOEDERS**

Barell, J. (1995). Teaching for thoughtfulness. Classroom strategies to enhance intellectual development. (2nd edition). New York: Longman Publishers.

Bender, W.N. (1998). Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies. (3rd ed). Boston: Allyn & Bacon.

Bennett, N. Dunne, E. (2001). How children learn: Implications for practice. In Moll, I. Gultig, J. Bradbury, J. Winkler, G. Learners and learning: Reader. Oxford, New York: SAIDE Oxford University Press.

Campbell, J. (1998). Individualizing instruction for the educationally handicapped. Teaching strategies in remedial and special education. Springfield: Charles C Thomas Publisher.

Cook, R.E. Tessier, A. Klein, M.D. (2000). Adapting Early childhood curricula for children in inclusive settings (5<sup>th</sup> ed). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Duff, J. (1993). Aspects of Junior Primary Teaching. Johannesburg: Lexicon

Du Toit, P. (1996). A remediation model for the teacher in mainstream education. Unpublished thesis. Pretoria: University of Pretoria.

Engelbrecht, P. Green, L. Naicker, S. Engelbrecht, L. (1999). Inclusive education in action in South Africa. Pretoria: J.L. van Schaik.

Engelbrecht, P. Green, L. (Eds). (2001). Promoting learner development: Preventing and working with barriers to learning. Pretoria: Van Schaik.

Fox, B.J. (1996). Strategies for word identification. Phonics from a new perspective. New Jersey: Prentice-Hall.

Gottman, J. Declaire, J. (1997). The heart of parenting: How to raise an emotionally intelligent child. London: Bloomsbury.

Grove, M.C. Hauptfleisch, H.M.A.M. (1992). Remedierende inderwys in die primere skool. (6de uitgawe). Pretoria: HAUM.

Howe, M.J.A. (1999). A teacher's guide to the psychology of learning. (2nd edition). Massachusetts: Blackwell Publishers

Martin, C.A. Colbert, K.K. (1997). Parenting: A life span perspective. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.

- Mastropieri, M.A. Scruggs, T.E. (2000). The inclusive classroom. Strategies for effective instruction. New Jersey: Merrill.
- Merchant, G. Marsh, J. (1998). Co-ordinating primary language and literacy. The subject leader's handbook. London: Paul Chaplan Publishing.
- Moll, I. Gultig, J. Bradbury, J. Winkler, G. (2001) Learners and learning: Reader. Oxford, New York: SAIDE Oxford University Press.
- Newman. S. (1999). Small Steps forward: Using games and activities to help your pre-school child with special needs. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Norris, J. Hoffman, P. (1993). Whole Language intervention for school-age children. San Diego: Singular Publishing Group, Inc.
- Oglan, G.R. Elcombe, A. (2001). Parent to parent: Our children, their literacy. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Peters, M.L. (1985). Spelling: Caught or Taught? A new look. (2nd edition). London: Routledge.
- Pluckrose, H. (1993). Starting school: The vital years. Stockholm: Simon & Schuster Education.
- Pressley, M. Woloshyn, V. (1995). Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance. (2nd edition). Cambridge, Massachusetts: Brookline books.
- Simpson, R.L. (1996). Working with parents and families of exceptional children and youth. Techniques for successful conferencing and collaboration. (3rd ed). Austin: Pro-Ed.
- Smith, T.E.C. Polloway, E.A. Patton, J.R. Dowdy, C.A. (1995). Teaching children with special needs in inclusive settings. Stockholm: Simon & Schuster Company.
- Spady, W. Schlebusch, A. (1999). Curriculum 2005: A guide for parents. Cape Town: Tafelberg.
- Thompson, G.B. Nicholson, T. (eds). (1999). Learning to read: Beyond Phonics and Whole Language. New York: Teachers College Press.
- Tiley, J. Goldstein, C. (1997). Understanding Curriculum 2005. An introduction to outcomes-based education for foundation phase teachers. Sandton: Heinemann Publishers.
- Westwood, P. (1993). Commonsense methods for children with special needs. London: Routledge.
- Willig, C.J. (1990). Children's concepts and the primary curriculum. London: Paul Chapman Publishers Limited.



Winebrenner, S. (1996). Teaching kids with learning difficulties in the regular classroom. Strategies and techniques every teacher can use to challenge and motivate struggling students. Minneapolis: Free Spirit Publishing.

Winer, Y. (1996). Enhancing the emerging literacy of young children. Perspectives on learning difficulties. International concerns and South African realities. Pretoria: J.L. van Schaik.

Wright, R.J. Martland, J. Stafford, A.K. 2000. Early numeracy: Assessment for teaching and intervention. London: Paul Chapman Publishing Limited.

### **Tydskrifte**

*Educational Leadership*

*Educational Psychologist*

*Educational Studies*

*Issues in Education: Contributions from educational psychology*

*Journal of Educational Psychology*

*Journal of Learning Disabilities*

*Journal of Special Education*

*Junior Education*

*Reading Teacher*

*Review of Educational Research*

*Support for learning: British Journal of Learning Support*

*The Journal of Educational Research*

*Teaching Exceptional Children*

BYLAE L

# Anne-Mari le Roux

B.A. Lang; HED (P); B.Ed (RE)

---

28 Mei 2003

Beste mev .....

**IS: DEELNAME AAN GROEPSBESPREKINGS: NIE-FORMELE  
LEERONDERSTEUNING**

Baie dankie dat u ingestem het om deel te neem aan ons groepsbespreking met betrekking tot die ondersteuning van u kind se leer tuis. Soos wat ek telefonies genoem het, sal daar drie verskillende groepsbesprekings wees, naamlik een vir elke graad vanaf graad een tot drie. Al die groepsbesprekings sal gaan oor u en u kind se unieke situasie en behoeftes ten opsigte van leer tuis. U bydrae is vir my belangrik en ek sien daarna uit om u opinie te hoor en meer van u te leer. Die datum van die groepsbespreking is soos volg:

**Datum: 4 Junie 2003**  
**Tyd: 11: 30 vir 11: 40**  
**Plek: Laerskool \*\*\*\*\*  
Kamer \***

Die groepsbespreking behoort ongeveer 'n uur te duur. Met inagneming van tydsbeperkinge en elke groeplid se skedule wil ek u vriendelik versoek om ongeveer tien minute voor die aanvang van die bespreking saam met my 'n koppie tee te geniet (12: 30). Die bespreking sal stiptelik om **11: 40** begin en die lokaal sal ongelukkig gesluit



wees indien u laat kom, aangesien ek die bespreking op band moet opneem vir rekorddoeleindes.

Ten einde u in die groepsbespreking in te sluit, het ek u skriftelike toestemming nodig. Kan u my assbelief hiermee bystaan met die ondertekening van die meegaande afskeurstrokie? Ek wil net weer eens bevestig dat u deelname vrywillig is en dat u anonimiteit gerespekteer sal word.

U insette is vir my onontbeerlik en ek waardeer u gewilligheid om deel te neem. Indien u enige vrae het kan u my kontak by die bogenoemde nommers.

Vriendelike groete

**ANNE-MARI LE ROUX**

---

**INGELIGTE TOESTEMMING**

Ek ..... (naam en van) bevestig hiermee dat ek bereid is om deel te neem aan die groepsbespreking oor leerondersteuning, soos gefasiliteer deur mev Anne-Mari le Roux. Ek is bewus daarvan dat my deelname vrywillig is en dat ek op enige stadium kan onttrek. Ek gee ook toestemming dat my insette anoniem herhaal kan word, en dat die verrigtinge op band opgeneem mag word.

---

**HANDTEKENING**

---

**DATUM**

---

**PLEK**

BYLAE M

# Anne-Mari le Roux

B.A. Lang; HED (P); B.Ed (RE)

---

20 Mei 2003

Beste mnr

**IS: TOESTEMMING VIR NAVORSING: MEV ANNE-MARI LE ROUX  
(VOORGENOME KWALIFIKASIE: M.Ed)**

Graag versoek ek u toestemming om die empiriese komponent van die my navorsingstudie aangaande leerondersteuning by u skool te verrig.

Die studie sentreer om die leerondersteuningsbehoefes van leerders en hulle primêre opvoeders (ouers) tuis. Ek wil graag drie fokusgroeponderhoude doen met primêre opvoeders van leerders in die Grondslagfase. Die fokusgroepe sal so gestruktureer word dat elk fokus op 'n spesifieke graad. 'n Fokusgroeponderhoud sal vyf na ses primêre opvoeders betrek en die duur van elk sal ongeveer 'n uur wees.

Ten einde geskikte primêre opvoeders te identifiseer sal ek graag kontak wil maak met die onderwysers in die Grondslagfase. Ek sal ook graag meer inligting oor die deelnemers wil inwin aan die hand van 'n kort biografiese vraelys wat hulle vir my sal voltooi. Ingeligte toestemming vir deelname sal van die deelnemers verkry word en enige insette sal as vertroulik en anoniem geag word. 'n Navorsingsverslag sal na afloop van die algehele navorsingstudie gepubliseer word en sal ook aan u voorgelê word.



Ek sal dit waardeer indien u my kan kontak indien u enige verdere inligting benodig of die proses met my wil bespreek. Baie dankie vir u aandag en insette.

Vriendelike groete

**ANNE-MARI LE ROUX**