

Professionele ontwikkeling vir Afrikaans Huistaal- onderwysers ter bevordering van leesbegrip van niemoedertaalsprekers

Professional development of Afrikaans Home Language teachers to enhance reading comprehension of non-mother-tongue speakers

MAYLENE BASSON EN MICHAEL LE CORDEUR

Departement Kurrikulumstudies

Universiteit Stellenbosch

E-pos: mbasso@sun.ac.za; mlecorde@sun.ac.za



Maylene Basson Michael le Cordeur

MAYLENE BASSON is 'n Senior Onderwyskundige (leerondersteuning) by die Kaapse Wynland Onderwysdistrik in die Wes-Kaapprovinsie. Dit is hier waar haar besondere belangstelling in die professionele ontwikkeling van onderwysers wat niemoedertaalsprekers onderrig, ontstaan het. Sy verwerf die BEd-Honeursgraad (cum laude) aan UNISA in 2011. In Maart 2013 verwerf sy die meestersgraad (MEd) in Kurrikulumstudies en in Desember 2016 die doktorsgraad (PhD) aan die Universiteit Stellenbosch. Haar publikasies en referate handel oor die verbetering van niemoedertaalsprekers se lees- en leesbegrip-vaardighede asook die professionele ontwikkeling van onderwysers in dié verband.

MAYLENE BASSON is a Senior Education Specialist (learning support) at the Cape Winelands Education District in the Western Cape. Her special interest in the professional development of teachers of non-mother-tongue speakers developed here. In 2011 she obtained her BEd-Honours degree (cum laude) at UNISA. This was followed by a masters degree (MEd) in Curriculum Studies in March 2013 and a doctorate (PhD) in December 2016 at Stellenbosch University. Her publications and research deal with the enhancement of reading and reading comprehension skills of non-mother-tongue speakers as well as the professional development of teachers in this regard.

MICHAEL LE CORDEUR is medeprofessor en 'n NNS-gegradeerde navorser. Hierdie voormalige kringbestuurder van Onderwys en skoolhoof in Stellenbosch is tans die hoof van die Departement Kurrikulumstudie in die Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit Stellenbosch. Sy navorsing en publikasies handel oor leerders se lees- en skryfvermoë; taalbeleide; taal in onderwys en taalidentiteit en hy het verskeie referate hieroor gelewer op internasionale en nasionale vlak. Prof. le Cordeur dien die gemeenskap op talle terreine: as voorsitter van die Wes-Kaapse Taalkomitee is

MICHAEL LE CORDEUR is an Associate Professor and a NRF-rated researcher. The former Circuit Manager of Education in Stellenbosch currently chairs the Department of Curriculum Studies in the Faculty of Education at Stellenbosch University. His research and publications focus on learners' reading skills, language and identity, language policies and language in education and he has spoken on these topics at both international and national levels. A former chair of the Western Cape Language Committee he co-authored the Western Cape Language

hy die mede-opsteller van die Wes-Kaapse taalbeleid. As onder-voorsitter van Rachel's Angels tree hy op as mentor vir talle voorheen benadeelde leerders om universiteitstoelating te kry. Hy dien in die bestuur van die Internasionale Vereniging vir Taal in Onderwys (ARLE), asook die *Internationale Centrum voor het Afrikaans* by die Gent Universiteit. Voorts is hy 'n direkteur van die *Het Jan Marias Nationale Fonds*, die ATKV en die SBA. Hy is die ontvanger van vyf rektorstoekennings, die Elisabeth Steijn-medalje van die SA Akademie en die Kanselierstoekening van die Universiteit van Stellenbosch.

Policy. The former deputy chair of Rachel's Angels mentored several disadvantaged learners to gain access to tertiary education. Currently he serves on the executive of the ATKV, the SBA, the *Het Jan Marais Nationale Fonds*, the International Association for Research in L1 Languages in Education (ARLE) and the *Internationale Centrum voor het Afrikaans* at Gent University. Prof le Cordeur is the recipient of various awards, amongst others the South African Academy's Elisabeth Steijn Medal for his contribution to education, the Rectors Award for Excellence for five consecutive years and Stellenbosch University's Chancellors Award.

ABSTRACT

Professional development of Afrikaans Home Language teachers to enhance reading comprehension of non-mother-tongue speakers

This study investigated and addressed the professional development needs of teachers to improve their pedagogies regarding the reading comprehension of non-mother-tongue speakers in Afrikaans-medium Intermediate phase classes. A professional development programme was designed and implemented based on collected data. The investigation was undertaken against the background of the poor overall achievement of pupils in the national systemic evaluations and international assessment studies, which is currently a cause of great concern. Teachers have indicated that they feel frustrated and overwhelmed, because they do not have adequate knowledge to support the non-mother-tongue speakers in their classes. Therefore, they have expressed the need for professional development to assist them to improve their pedagogical content knowledge (PCK) in this regard.

Action research as part of a mixed method approach was the design of choice for this study. Empirical data were generated by two cycles of this action research study. In this way, research questions could be explored without the constraints of using only one research method. The main approaches to data collection were quantitative (questionnaires) and qualitative (questionnaires, teacher journals, observations and interviews with the participating teachers). The data collection was supported by a literature study that investigated the professional development of teachers, reading models, approaches and strategies as well as comprehension strategies with specific reference to non-mother-tongue speakers.

As this study included the professional development of teachers, a theoretical framework that addresses their knowledge base and the degree to which their continued professional development and growth should be supported was adopted. Teacher learning and the development of their PCK as described by Shulman (1986) were therefore included. Shulman investigated the content understanding of teachers as a special kind of technical knowledge required for teaching. He suggested that "high-quality instruction requires certain typologies, namely subject matter, content knowledge, pedagogical content knowledge (PCK) and curricular knowledge". The most influential of these three typologies is PCK. PCK can be described as the subject matter required for teaching. It is the ability of teachers to interpret the subject matter, find different ways to represent it and make it accessible to pupils. In addition, Shulman concluded that teachers' teaching skills and pedagogical knowledge require a theoretical

framework that addresses their knowledge as well as providing support for their continued professional development with specific reference to PCK. They therefore analysed ways in which teachers learn individually and in communities. They named their new conceptual scheme *Fostering Communities of Teachers as Learners (FCTL)*. This model asserts that an accomplished teacher is a member of a professional community which shares its experiences with colleagues and reflects together on teaching and learning.

Study findings prior to commencement of the professional development programme indicated that the majority of the respondents had received no professional development on reading models and reading strategies, nor on comprehension strategies to enhance the reading and comprehension skills of the non-mother-tongue speakers in their Afrikaans-medium classes. Furthermore, 84% of the respondents indicated that they do not explicitly teach comprehension strategies.

The study found that the professional development programme may have had a positive influence on the PCK of the participating teachers regarding reading models and strategies as well as comprehension strategies. Similarly, the programme may have resulted in increased implementation of these strategies in their classes, as indicated by the 92% of participants who explicitly taught comprehension strategies after the conclusion of the professional development programme. The results show that the participants' implementation of action research may have contributed to effective application of reading and reading comprehension strategies.

The responsibility to ensure that pre- and in-service teachers receive professional development, which includes the appropriate methodologies and strategies to adequately support the literacy skills of non-mother-tongue speakers, lies with universities and the Department of Basic Education. The study, its findings and recommendations can therefore be used as a resource for the development of training programmes to improve teacher PCK regarding the enhancement of the reading comprehension of non-mother-tongue speakers.

KEY WORDS: professional development of teachers, pedagogical content knowledge, non-mother-tongue speakers, reading comprehension strategies, reading models

TREFWOORDE: professionele ontwikkeling van onderwysers, pedagogiese inhoudskennis, niemoedertaalsprekers, leesbegripstrategieë, leesmodelle

OPSOMMING

Hierdie studie ondersoek die professionele ontwikkelingsbehoefte van onderwysers met betrekking tot die bevordering van die leesbegrip van niemoedertaalsprekers in Afrikaans-huistaalklasse. Gebaseer op die data wat gegenereer is, is 'n professionele ontwikkelingsprogram ontwerp en geïmplementeer. Onderwysers het aangedui dat hulle oorweldig en gefrustreerd voel, omdat hulle nie oor die nodige kennis beskik om die niemoedertaalsprekers in hulle klasse in die Intermediêre fase te ondersteun nie en het behoefte gehad aan professionele ontwikkeling sodat hulle pedagogiese inhoudskennis in dié verband uitgebrei kan word. Hierdie studie het 'n gemengde navorsingsbenadering gevolg. Empiriese data is gegenereer op die volgende wyses: kwantitatiewe (vraelyste) en kwalitatiewe data (vraelyste, onderwysers-joernale, klaskamerwaarnemings en onderhoude met onderwysers). Aangesien hierdie studie die professionele ontwikkeling van onderwysers behels, is 'n teoretiese raamwerk, wat hulle voortgesette professionele ontwikkeling en groei in ag neem, oorweeg soos beskryf deur Shulman (1986) se teoretiese raamwerk. Gesprekke voor die aanvang van die studie dui daarop dat die meerderheid respondente geen professionele ontwikkeling ondergaan het aangaande

die bevordering van lees- en leesbegripstrategieë van niemoedertaalsprekers in hulle Afrikaans Huistaal-klasse nie en die meerderheid respondente het aangedui dat hulle nie leesbegripstrategieë eksplisiet onderrig nie. Bevindinge van die studie dui daarop dat die professioneleontwikkelingsprogram 'n positiewe invloed op die pedagogiese inhoudskennis van die deelnemende onderwysers rakende leesmodelle en -strategieë sowel as leesbegripstrategieë gehad het. Eweneens het die professioneleontwikkelingsprogram gelei tot die verhoogde implementering van leesbegripstrategieë in hulle klasse. Voorts dui die resultate daarop dat aksienavorsing moontlik 'n bydrae kon lewer tot die effektiewe toepassing van lees- en leesbegripstrategieë in hulle klasse. Die studie, die bevindinge en aanbevelings kan as verwysing dien wanneer professionele ontwikkeling van onderwysers beplan word veral wat betref die bevordering van onderwysers se pedagogiese inhoudskennis aangaande lees- en leesbegripstrategieë van niemoedertaalsprekers.

1. INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

Die Grondwet van Suid-Afrika (RSA, 1996) asook die Taal-in-Onderwysbeleid (TiOB) wat in 1998 gepromulgeer is, verskaf gelyke status aan elf amptelike tale in Suid-Afrika. Die beleid het ten doel om betekenisvolle toegang tot onderwys vir alle landsburgers te verseker (Scheepers 2006:2; DoE 1997:1). Ouers voer dus hulle demokratiese reg uit deur hulle kinders in Afrikaans- of Engelsmediumskole te plaas, omdat hulle van mening is dat die vermoë om Engels of Afrikaans magtig te wees, tot beter geleenthede in die toekoms sal lei. Gevolglik het onderwysers toenemend te kampe met leerders uit diverse agtergronde wat nie die taal van onderrig en leer magtig is nie, wat unieke uitdagings in die klaskamer tot gevolg het. Onderwyskenners soos Moodley (2013:1), Bloch (2009:26) en Jansen (2009:37) is van mening dat die toename van niemoedertaalsprekers in Afrikaans-huistaalklasse een van die redes is waarom die onderwysstelsel in Suid-Afrika 'n geletterdheidskrisis beleef. Voorts het studies wat deur Basson en Le Cordeur (2013:387) en Hoojer en Fourie (2009:148) onderneem is, bevind dat onderwysers nie die nodige opleiding ontvang om hierdie uitdaging die hoof te bied nie. Onderwysers benodig dus indiensopleiding sodat hulle beter in staat sal wees om die niemoedertaalsprekers in hulle klasse te onderrig (Hoojer & Fourie 2009:148; Basson & Le Cordeur 2013:387).

Die PIRLS- (Progress in International Reading Literacy Study) verslag toon aan dat 'n derde van graad 4- en 5-onderwysers minder as ses ure se indiensopleiding ontvang het wat leesonderrig betref. Hierdie opleidingssessies het nie onderskei tussen onderwysers wat moedertaal- of niemoedertaalsprekers onderrig nie (Howie, Van Staden, Tshele, Dowse & Zimmerman 2011:xvi). Voorts het Van Staden en Bosker (2014:2) die resultate van prePIRLS 2011 gebruik om faktore wat die geletterdheidsprestasie van Suid-Afrikaanse leerders beïnvloed te ondersoek. Hulle analise van die prePIRLS-data toon aan dat faktore wat 'n negatiewe impak op die prestasie van Suid-Afrikaanse leerders het, gebrekkige vakkennis van onderwysers sowel as onvoldoende kommunikasie tussen onderwysers en leerders in die taal van onderrig en leer insluit. Hulle bevindings dui daarop dat onderwysers die veranderde pedagogie vanaf 'n onderwysgesentreerde benadering na 'n leerdergesentreerde benadering moeilik vind om te bemeester. Voorts bevestig Pretorius en Klapwijk (2016:16) dat voorgraadse onderwysers in Suid-Afrika nie opleiding ontvang ten opsigte van die relevante leeskonsepte en metodologieë nie. Hulle beveel aan dat onderwysers bewus gemaak en opgelei word rakende die eksplisiete onderrig van leesbegripstrategieë. Hierdie studie is deur die navorsers onderneem sodat bogenoemde leemtes aangepak kan word deur die ontwikkeling en implementering van 'n professioneleontwikkelingsprogram. Vir die doel van hierdie studie is op die Intermediêre

fase gefokus, omdat leerders by addisionele leerareas moet aanpas. Voorts beskik niemoeder-taalsprekers nie oor die nodige kognitiewe akademiese taalbevoegdheid in Afrikaans om die meer komplekse beginsels wat hierdie addisionele leerareas meebring, te verstaan nie.

Wanneer die professionele ontwikkeling van onderwysers beplan word, is dit belangrik om 'n teoretiese raamwerk te gebruik wat hulle groei en professionele ontwikkeling ondersteun wat die ontwikkeling van hulle pedagogiese inhoudskennis, soos deur Shulman (1986:9) beskryf word, insluit. Vervolgens word die teoretiese begronding van hierdie studie beskryf.

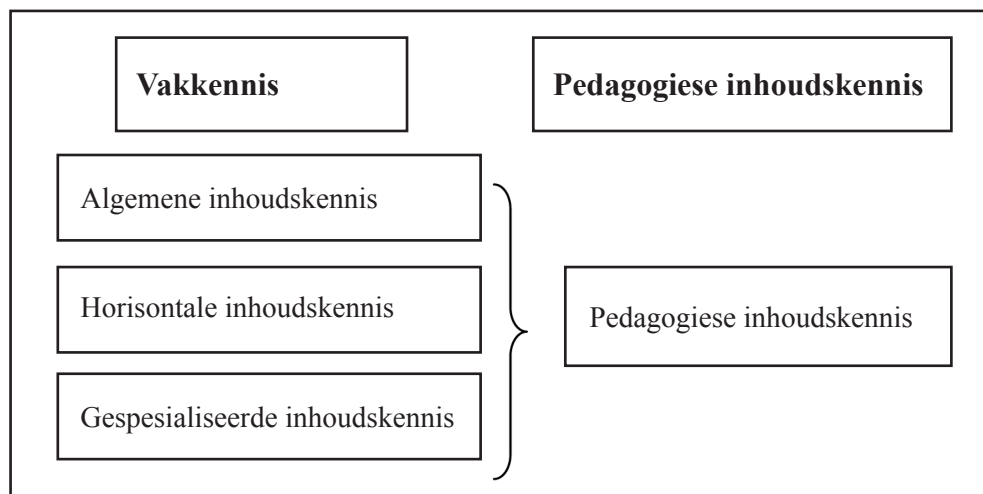
1.1 Teoretiese raamwerk

Shulman (1987:9) beskryf die inhoudskennis wat onderwysers benodig om te onderrig, as volg:

[a]n understanding of what makes learning of specific topics easy or difficult: the conceptions and preconceptions that students of different ages and backgrounds bring with them to the learning of those most frequently taught topics and lessons.

Pedagogiese inhoudskennis is dus meer omvattend as kennis van 'n spesifieke vak en verwys ook na die konseptuele kennis van 'n vak, wat tegnieke insluit om vakkennis meer toeganklik vir leerders te maak. Voorts behels pedagogiese inhoudskennis ook die kennis waarom leerders sekere konsepte makliker of moeiliker begryp.¹ Ball, Thames en Phelps (2008:389) beskryf pedagogiese inhoudskennis as die brug tussen inhoudskennis en onderrigpraktiek.

Ball et. al. (2008:402) borduur voort op Shulman se teorie deur subkategorieë te identifiseer wat besonderhede in verband met vakkennis wat effektiewe wiskunde onderrig ten doel het, uitlig. Hierdie subkategorieë is algemene inhoudskennis, gespesialiseerde inhoudskennis en horisontale kennis. Scott (2009:164) het in haar studie 'n kennisteorie vir die onderrig van leesbegrip voorgestel deur algemene inhoudskennis, gespesialiseerde inhoudskennis en horisontale kennis te kombineer om pedagogiese inhoudskennis te vorm. Vergelyk Figuur 1.



Figuur 1: Scott (2009:164) se kennisteorie vir die onderrig van leesbegrip.

¹ Shulman (1986:9); James, Bansilal, Webb, Goba & Khuzwayo (2015:153); Le Cordeur & Thornhill (2016:104).

Vervolgens word bogenoemde kennisdomeine kortliks bespreek.

1.1.1 Algemene inhoudskennis en horisontale kennis

Wanneer leesbegrip bestudeer word, verwys algemene inhoudskennis na onderwysers se denke oor geletterdheid asook die wyse waarop hulle hierdie geletterdheid toepas (Scott 2009:165). Voorts behoort onderwysers oor voldoende kennis te beskik om leerders wat probleme ervaar, te help. Onderwysers behoort dus self vaardige lesers te wees en kennis oor lees en boeke te hê sodat hulle hulle leerders se geletterdheidsvaardighede kan ontwikkel (Pretorius & Klapwijk 2016:15).

Die tweede domein, naamlik horisontale kennis, verwys na kennis waaroor onderwysers beskik ten opsigte van leesontwikkeling sodat hulle geskikte aktiwiteite vir hulle leerders kan ontwikkel. Onderwysers behoort bewus te wees van die wyse waarop hulle leerders se interaksies en hulle begrip van tekste met verloop van tyd verander (Scott 2009:167). Horisontale kennis sluit onder meer kennis in oor kinderontwikkeling, soos beskryf deur Piaget (Woolfolk 2010:33-35).

1.1.2 Gespesialiseerde inhoudskennis

Gespesialiseerde inhoudskennis – uniek tot die onderrig van leesbegrip – is die derde domein soos voorgestel deur Scott (2009:164). Sy het struikelblokke wat leerders verhoed om met begrip te lees, gebruik om vier kategorieë vir die onderrig van leesbegrip te vestig (Scott 2009:166).

Die eerste struikelblok verwys na begrip van prosesse wat effektiewe lees beskryf, soos woordherkenningsvaardighede, leesbegrip, kritiese evaluering en die verbinding van die teks met voorkennis. Kennis van genre en die kenmerke van verskillende tekstipes soos dialoog, dagboekinskrywings, narratiewe en niefiksietekste verwys na die tweede struikelblok. Onderwysers moet bewus wees daarvan dat elke vak sy eie taalkundige uitdagings het wat leesbegrip kan verhinder sodat hulle betekenis vir hulle leerders kan bemiddel. Die laaste struikelblok om effektiewe leesbegrip te verseker, verwys na gebrekkige kennis van woorde en konsepte. Onderwysers behoort dus oor 'n uitstekende woordeskat asook gevorderde kennis van die teks wat gelees word te beskik om leerders se voorkennis te aktiveer (Scott 2009:173). Hierdie gespesialiseerde kennis kan slegs verwerf word indien onderwysers vaardige lesers is met goeie leesgewoontes (Pretorius & Klapwijk 2016:15).

1.1.3 Pedagogiese inhoudskennis vir die onderrig van leesbegrip

Pedagogiese inhoudskennis is die kennis waaroor onderwysers ten opsigte van hulle vakgebied beskik en wat hulle in staat stel om algemene inhoudskennis, horisontale kennis en gespesialiseerde inhoudskennis in leergeleenthede vir hulle leerders om te skakel (Shulman 1987). Scott (2009:174) beveel aan dat suksesvolle geletterdheidsonderwysers oor die volgende vaardighede moet beskik: geskikte tekste kies; duidelike onderrigdoelwitte stel; voorkennis aktiveer; vrae stel; na leerders se onvolledige en ontluikende denke luister, dit interpreteer en erkenning gee aan bydraes van leerders. Die spesifieke behoeftes van niemoedertaalsprekers benodig addisionele riglyne, dus het hierdie navorsers die volgende aspekte bygevoeg: selekteer kultureel relevante tekste en ontwikkel woordeskat deur voorwerpe, prente, semantiese kaarte, grafiese organiseerders asook woordmure te gebruik. Volgens Shulman (1987:4) is dit

noodsaaklik dat onderwysers gereeld indiensopleiding bywoon, omdat nuwe kennis en metodes voortdurend deur navorsing ontwikkel word. Dit is dus belangrik dat onderwyseropleiers die vermoë van onderwysers om kwaliteit leesonderrig vir die diverse leerders in hulle klas te bied, gereeld monitor sodat hulle indiensopleidingsbehoefes bepaal kan word (Howie et al. 2011:116).

Die professionele ontwikkeling van onderwysers word in die volgende afdeling bespreek.

2. DIE PROFESSIONELE ONTWIKKELING VAN ONDERWYSERS

Die professionele ontwikkeling van onderwysers het ten doel om hulle klaskamerpraktyk sowel as hulle houdings en waardes te verbeter. Hierdie professionele ontwikkeling behoort tot verbeterde prestasie van leerders te lei. Indien professionele ontwikkeling nie die vaardighede en kennis van onderwysers met die leer in die klaskamer verbind nie, kan professionele ontwikkeling nie suksesvol wees nie (De Clercq 2014:304). Voorts behoort onderwysers 'n bydrae te lewer ten opsigte van hulle professionele opleidingsbehoefes (Nir & Bogler 2008:379).

Volgens Guskey (2002:386) behoort die volgende aspekte in aanmerking geneem te word om meer volhoubare opvoedkundige veranderings te verseker: Eerstens is verandering 'n geleidelike en moeilike proses vir onderwysers. Nuwe onderrigmetodes verg addisionele energie en voorbereidingstyd wat tot 'n verhoogde werklading bydra. Verandering kan ook tot angs lei aangesien onderwysers onseker is of nuwe metodes tot effektiewe leer van hulle leerders sal lei. Onderwysers wyk baie moeilik van reeds gevestigde praktyke af, al word hulle aan meer effektiewe benaderings blootgestel. Hulle behoort die geleentheid gegun te word om te reflekteer, hulle ervarings te deel asook om voorstelle vir aanpassings te maak wat kan bydra om die veranderingsproses te vergemaklik (Nielsen, Barry & Staab 2008:1290).

Tweedens behoort onderwysers gereelde terugvoering te ontvang ten opsigte van die effektiwiteit van nuwe praktyke op leerdervordering. Onderwysers sal meer geredelik volhou met nuwe praktyke indien hierdie praktyke 'n positiewe uitwerking in hulle klasse tot gevolg het. Ten einde volhoubare verandering te verseker behoort onderwysers dus gereelde positiewe terugvoering tydens klaskamerwaarnemings te kry (Nir & Bogler 2008:378). Laastens is volgehoue opvolgbesoeke en ondersteuning noodsaaklik vir die vestiging van nuwe praktyke (Guskey 2002:386). Samewerking tussen kollegas is noodsaaklik om nuwe kennis te internaliseer (Evans 2002:127). Volgens Guskey (2002:388) word hierdie aspekte die meeste afgeskep tydens professionele ontwikkeling. Voorts beklemtoon Moodley (2013:2) dat professionele ontwikkeling nie vir alle onderwysers op dieselfde wyse kan geskied nie.

Professionele ontwikkeling kan op verskillende wyses gestruktureer en georganiseer word ten einde 'n verandering ten opsigte van onderwysers se kennis, waardes en houdings teweeg te bring.

Vervolgens word 'n oorsig van sewe professionele modelle gegee.

2.1 Opleidingsmodel

Die opleidingsmodel word gebruik om spesifieke vaardighede waarvoor op nasionale vlak besluit is te ontwikkel soos byvoorbeeld die implementering van 'n nuwe kurrikulum. Hierdie model hou voor dat die standaardisering van onderwys tot beter resultate en leerderretensie sal lei (Kennedy 2005:237). Onderwysers beklee egter 'n passiewe rol terwyl 'n deskundige van buite kennis oordra wat nie die konteks van die skool en klaskamer in aanmerking neem

nie (Moodley 2013:3; Burbank & Kauchak 2003:500). Onderwysers vind dit moeilik om die nuwe pedagogiek in hulle klasse te implementeer (Moodley 2013:3; Ono & Ferreira 2010:60). Hierdie model lei nie tot betekenisvolle verbetering in onderrig nie, soos Fullan (1991:135) tereg aandui:

Nothing has promised so much and has been so frustratingly wasteful as the thousands of workshops and conferences that led to no significant change in practice when teachers returned to their classrooms.

2.2 Tekortkominge-model (“Defecit”)

Hierdie model veronderstel dat onderwysers tekortkominge in hul pedagogiek het wat reggestel moet word (Day & Sachs 2004:171; Guskey & Huberman 1995:269). Soos die opleidingsmodel, besluit amptenare, wat die tekortkominge-model toepas, dat onderwysers professionele ontwikkeling benodig (Moodley 2013:3; Dadds 2007:3; Guskey & Huberman 1995:269). Onderwysers beklee dus ’n passiewe rol en gevolglik vind hulle dit moeilik om idees toe te pas wat nie hulle unieke kontekste in aanmerking neem nie (Dadds 2007:3). Volgens Rhodes en Beneicke (2003:124) speel die bestuur en organisasie van ’n skool ’n bykomende rol in die onderprestasie van onderwysers. Hierdie model plaas egter die verantwoordelikheid van onderprestasie op individuele onderwysers, maar die gesamentlike verantwoordelikheid van alle personelede, die bestuur en skoolhoofde word nie in ag geneem nie (Kennedy 2005:239).

2.3 Groeimodel

Die groeimodel het ten doel om onderwysers bewus te maak van nuwe ontwikkelings in hulle veld, asook om hulle pedagogiek te verbeter (Reddy 2004:140; Guskey & Huberman 1995:270). Hierdie model skep geleentheid vir onderwysers om saam te werk. Voorts word onderwysers gereken as professionele persone met waardevolle kennis en opinies oor hulle werk. Gevolglik kry hulle die geleentheid om betrokke te wees by die beplanning en aanbieding van hulle professionele ontwikkeling (Reddy 2004:141; Moodley 2013:3). Hierdie professionele ontwikkelingsessies word gewoonlik by hulle skole aangebied deur kollegas wat kenners op hulle vakgebied is. Tydens hierdie sessies word onderwysers gelei om gemeenskaplike kennis te ontwikkel deur hulle ervarings, onderrigstyle en toestande in die klaskamer met mekaar te deel.

2.4 Afwentelingsmodel

Die afwentelingsmodel word gewoonlik gebruik wanneer beperkte bronne beskikbaar is, omdat ’n groot getal onderwysers binne ’n kort tyd bereik kan word (Ono & Ferreira 2010:60; de Clercq & Phiri 2013:80). Spesialiste op distrikvlak word op nasionale vlak opgelei. Hierdie distriksgebaseerde amptenare moet dan geïdentifiseerde leieronderwysers in skole oplei wat op hulle beurt onderwysers in hulle onderskeie skole oplei. Opleiding vind in fases plaas wat monitering vergemaklik (Ono & Ferreira 2010:60; Christie, Harley & Penny 2004:184). Alhoewel die afwentelingsmodel effektief kan wees om inligting van onderwyshervormings te versprei, word die boodskap nie altyd effektief oorgedra aan onderwysers wat die beleid moet toepas nie. Die oneffektiewe oordrag van inligting geskied veral in die geval wanneer hoofopleiers onbevoeg is en self nie die nuwe beleid en strategieë begryp nie (Ono & Ferreira 2010:60; De Clercq & Phiri 2013:80). Die resultaat is dat belangrike inligting verkeerd geïnterpreteer of afgewater word (Christie et al. 2004:184).

2.5 Afrigting/Mentorskapmodel

Hierdie model beklemtoon die een-tot-een verhouding tussen twee onderwysers ten einde hulle professionele ontwikkeling te ondersteun (Kennedy 2005:242). Die afrigting- of mentorverhouding kan kollegiaal (soos 'n eweknie) of hiërargies wees, byvoorbeeld wanneer 'n nuweling deur 'n meer ervare onderwyser begelei word. Hierdie model ondersteun die transformerende of transmissiebenadering. Die transformerende sienswyse word gekenmerk deur vertroulikheid en 'n ondersteunende benadering, terwyl die transmissie-sienswyse gekenmerk word deur 'n meer hiërargiese benadering, omdat die mentoronderwyser betrokke is by die beoordeling van die beginneronderwyser (Robins in Rhodes & Beneicke 2003:298; Kennedy 2005:242). Voorts verg hierdie model goeie interpersoonlike vaardighede (Rhodes & Beneicke 2003:298).

2.6 Aksienavorsingmodel

Aksienavorsing word deur McMillan en Schumacher (2010:444) beskryf as die ondersoek van 'n konkrete probleem binne 'n sosiale konteks sodat 'n oplossing gevind kan word. Volgens die aksienavorsingsmodel kry onderwysers die geleentheid om 'n bydrae ten opsigte van hulle kennis en ervaring te maak wat in samehang met opleiers se kennis geleenthede kan skep waar nuwe kennis gedeel kan word (Kennedy 2005:246; Herbert & Rainford 2014:247). Navorsers soos Kennedy (2005:246), Herbert en Rainford (2014:247) asook Burbank en Kauchack (2003:501) het bevind dat die aksienavorsingsmodel effektief is, omdat onderwysers eienaarskap van hulle professionele ontwikkeling neem wat hulle in staat stel om hulle eie klaskamerpraktyke krities te evalueer.

Nadat die voor- en nadele van bogenoemde modelle in ag geneem is, is daar besluit om die aksienavorsingsmodel te gebruik om die professioneleontwikkelingsprogram te implementeer.

3. LEES EN LEESBEGRIP VOLGENS DIE KABV

Die Kurrikulum Asseseringsbeleid Verklaring (KABV), meer bekend as CAPS (Curriculum Assessment Policy Statement), is baie duidelik oor Huistaal en beklemtoon dat taalonderwysers leerders moet begelei om taalvaardighede aan te leer vir akademiese leer. (DvBO 2011:7). Die vermoë om met begrip te lees vorm deel van hierdie taalvaardighede. Die belangrikheid van leesonderrig in die Intermediêre fase word deur die KABV uitgelig. Die KABV bepaal dat 5 ure per tweeweeklikse siklus aan leesonderrig spandeer moet word (DvBO 2011:13). Voorts word dit van onderwysers verwag om leesstrategieë te implementeer onder andere gedeelde lees, groepbegeleide lees, paarlees asook onafhanklike lees. Die KABV bepaal dat gedeelde lees aan die begin van die Intermediêre fase gebruik word om leerders in die fase te begelei. Grootboeke, handboeke en ander leesboeke kan vir hierdie doel aangewend word. Voorts word aanbeveel dat groepbegeleide lees, paarlees asook onafhanklike lees aangewend moet word om leerders tot onafhanklike lesers te begelei. Daar word ook van onderwysers verwag om 'n verskeidenheid leesbegriptoetse saam te stel om te versker dat leerders begryp wat hulle lees (DvBO 2011:10). Ongelukkig bly die KABV in gebreke om riglyne te verskaf ten opsigte van die moeilikheidsgraad van die verskillende begripstrategieë in alle grade wat dalk die effektiewe implementering daarvan mag affekteer.

4. DIE ONDERRIG VAN LEESBEGRIP VIR NIEMOEDERTAALSPREKERS

Bauer en Arazi (2011:383) beskryf leesbegrip as 'n komplekse proses wat deur 'n leser uitgevoer word. Beide semantiese en sintaktiese leidrade sowel as uitstekende woordherkenningsvaardighede word deur die leser gebruik om betekenis te konstrueer. Tsai, Ernst en Talley (2010:1) beskryf leesbegrip as 'n komplekse proses wat uitstekende taalvaardighede en kennis in die eerste asook tweede taal verg. Onderwysers moet bewus gemaak word daarvan dat daar nie 'n aparte leerteorie is wat die onderrig van niemoedertaalsprekers rig nie. Soos moedertaalsprekers benodig hierdie leerders dieselfde hoë kwaliteit onderrig. Klein aanpassings soos byvoorbeeld meer intensiewe aandag aan woordeskatontwikkeling, aktivering van voorkennis, die gebruik van grafiese organiseerders, semantiese kaarte en woordmure sal waardevolle hulp verleen (Block & Parris 2008:296; Little & Box 2011:25).

Durkin (1979:483) het tydens haar navorsing in Amerikaanse skole bevind dat byna geen leesbegripstrategieë onderrig word nie. Sedertdien het verskeie ander navorsers tot dieselfde gevolgtrekking gekom (Palinscar & Brown 1984; Scardmalia & Bereiter 1985; Oakhill & Yuill 1996; Perfetti, Marron & Foltz 1996). In Suid-Afrika het navorsers bevind dat sommige onderwysers heeltemal onbewus is van leesbegripstrategieë en dat leesbegripstrategieë dikwels slegs uit vroeë oorsake bestaan (Pretorius & Klapwijk 2016:3; Zimmerman & Smit 2014:2; Le Cordeur 2011:435-461). Onderwysers moet dus begryp wat leesbegrip behels sodat hulle die korrekte strategieë kan modelleer en leerders begelei om onafhanklik betekenis te konstrueer (Pardo 2004:272).

Vervolgens word een strategie bespreek wat deel gevorm het van die professionele ontwikkelingsprogram wat tydens hierdie studie ontwerp is.

4.1 Transaksionelestrategie-onderrig

Transaksionelestrategie-onderrig is deur Duffy en Roehler (1984) voorgestel as 'n model om leesbegrip te onderrig. Hierdie model het ten doel om interaksie tussen die onderwyser en leerders te gebruik om leesbegrip te bevorder deur middel van modellering (Block & Parris 2008:161-162; Pressley 2006:308). Onderwysers modelleer hulle denkprosesse deur hardop te dink en sodoende word die leesbegripstrategieë aan hulle leerders oorgedra (Migyanka, Policastro & Lui 2005:173). Leerders word op hierdie wyse geleer wanneer, hoe en waarom 'n spesifieke leesbegripstrategie gebruik word, sowel as om selfregulasie ten opsigte van hulle eie begripstrategieë toe te pas. Bruner en Ross (1976 in Woolfolk 2010:50) het hierdie proses van mediëring deur 'n persoon wat meer kundig op 'n spesifieke gebied is, beskryf as "scaffolding."² Dit is belangrik om kennis te neem dat modellering van 'n leesbegripstrategie in isolasie nie effektief is om leesbegripvaardighede uit te brei nie, maar dat die leesbegripstrategie binne die konteks van 'n spesifieke teks moet plaasvind. Transaksionelestrategie-onderrig behels dus die ontwikkeling van selfregulerende lesers wat die begripstrategieë van uitstekende lesers aktief gebruik (Pressley 2006:320; Block & Parris 2008:162). Onderwysers wat niemoedertaalsprekers in hulle klasse het, behoort egter in ag te neem dat hulle behoeftes uniek is en dat onderrig van leesbegripstrategieë deeglike beplanning verg (Block & Parris 2008:300).

Vervolgens word begeleide leesbegrip wat in die professionele ontwikkelingsprogram toegepas is, bespreek.

² "Scaffolding" verwys na ondersteuning wat deur 'n onderwyser, ouer of meer vaardige medeleerders gebied word om leer te fasiliteer.

4.1.1 *Begeleide leesbegrip*

Begeleide leesbegrip behels drie stappe wat direkte onderrig, toepassing en refleksie behels (McLaughlin & Allan 2002:3). Tydens stap een bespreek die klas die teks onder leiding van die onderwyser. Die teks word voorgelees deur onderwysers terwyl hulle denkprosesse gemodelleer word. Addisionele leesstof word deur die leerders geoefen met die hulp van die onderwyser. Daarna word die leerders in klein groepies verdeel en die begripstrategieë ingeoefen. Laastens reflekteer leerders oor die gebruik van die strategieë tydens onafhanklike lees. Assosiasies kan gebruik word om 'n leesbegripstrategie beter vas te lê.

Tydens stap twee word die leesbegripstrategieë toegepas in kleiner groepe, gefasiliteer deur die onderwyser of medeleerders. Elke groep lees gepaste tekste volgens hulle leesvermoëns. Daarna vind klasbesprekings plaas waartydens die klem geplaas word op die leesbegripstrategie van die dag, terwyl vorige leesbegripstrategieë hersien word. Leerders word deur die onderwyser ondersteun terwyl die strategie toegepas word vir vaslegging. Laastens reflekteer leerders oor hulle prestasie, deel hulle ervarings en stel nuwe doelwitte (McLaughlin & Allan 2002:4).

Die volgende leesbegripstrategieë is in die professioneleontwikkelingsprogram ingesluit: voorspelling, opklaring, vraagstelling, visualisering, samevatting en evaluering. Die volgende vier leesbegripstrategieë is deur middel van assosiasies vasgelê: voorspelling, opklaring, vraagstelling en samevatting.

5. NAVORSINGSMETODE

Vir hierdie ondersoek is aksienavorsing toegepas, omdat hierdie tipe navorsing vir onderwysers die geleentheid bied om aktief by die navorsingsproses betrokke te wees. Volgens Stoller en Grabe (2001:97) bemagtig aksienavorsing onderwysers, die navorsing lei tot volhoubare veranderinge in skole en het 'n positiewe impak op leerderprestasie tot gevolg. In Suid-Afrika is aksienavorsers werksaam in benadeelde gemeenskappe waar hulle plaaslike omstandighede bestudeer. Hierdie kennis word gebruik om gemeenskappe bewus te maak van leerders se swak geletterdheidsvaardighede sodat oplossings gevind kan word (Herbert & Rainford 2014:249; Le Cordeur 2016:171). Vervolgens word die twee siklusse van hierdie aksienavorsingstudie bespreek.

5.1 Siklus 1

5.1.1 *Ondersoek die probleem*

Die eerste stap in fase 1 van siklus 1 was om die probleem wat tot swak geletterdheidsuitslae van niemoedertaalsprekers in Afrikaans Huistaal-klasse lei, te identifiseer. Dus is 'n literatuurstudie onderneem om die stand van geletterdheid in Suid-Afrika, oorsake van swak leesbegripvaardighede van niemoedertaalsprekers, lees- en leesbegripstrategieë volgens die KABV asook die onderskeie professionele ontwikkelingsmodelle vir onderwysers te ondersoek.

5.1.2 *Data-insameling*

Nadat die literatuurstudie afgehandel is, is 'n vraelys ontwerp om Afrikaans-huistaalonderwysers in die Intermediêre fase se professionele ontwikkelingsbehoefte ten opsigte van die

onderrig van niemoedertaalsprekers in hulle klasse te bepaal. Beide kwantitatiewe sowel as kwalitatiewe data is ingesamel. Die vraelyste het die onderwysers se kennis en implementering van lees- en leesbegripstrategieë vir niemoedertaalsprekers gemeet. Om betroubaarheid te verseker, is die vraelys voorgelê aan 'n spesialis/statistikus by Stellenbosch Universiteit se Sentrum vir Statistiese Analise. Die vraelys is by 'n vakvergadering waar 81 van hierdie onderwysers teenwoordig was, uitgedeel. Sodoende is tyd bespaar en goeie kwaliteit data is verseker deurdat die navorsers in beheer van die data- insamelingsproses was (Punch & Oancea 2014:30). Die vraelys is deur 62 onderwysers voltooi. Sommige onderwysers het nie die vraelys voltooi nie, omdat daar geen niemoedertaalsprekers in hulle klasse is nie.

5.1.3 *Data-analise*

Die statistiese analise van die kwantitatiewe data is deur die spesialis/statistikus van Stellenbosch Universiteit se Sentrum vir Statistiese Analise onderneem. Opleiding in verband met leesstrategieë vir niemoedertaalsprekers is deur 53 respondente aangedui terwyl 56 respondente opleiding in verband met leesbegripstrategieë vir niemoedertaalsprekers aangedui het.

Kwalitatiewe data is volgens vier kategorieë gekodeer en gegroepeer, naamlik geïmplementeerde leesstrategieë en leesbegripstrategieë, professionele ontwikkelingsbehoefte, suksesse en uitdagings. Die data-analise het aangetoon dat 78% van respondente professionele ontwikkeling in verband met leesstrategieë benodig terwyl 70% van respondente professionele ontwikkeling in verband met leesbegripstrategieë benodig. Uitdagings wat onder meer ervaar is, was gebrekkige woordeskat van niemoedertaalsprekers asook onvoldoende indiensopleiding. Suksesse is gerealiseer in verbeterde leesvlotheid en groter selfvertroue van leerders.

5.1.4 *Ontwerp 'n plan van aksie*

Nadat die geanaliseerde data bestudeer is, is 'n literatuurstudie onderneem om die mees gepaste strategieë vir die beoogde professioneleontwikkelingsprogram na te vors. Lees in 'n tweede taal, leesmodelle, -benaderings en -strategieë sowel as leesbegripstrategieë met spesifieke verwysing na aanpassings om unieke behoeftes van niemoedertaalsprekers aan te pak, is ondersoek.

5.1.5 *Refleksie en aanpassing*

Na afloop van die literatuurstudie is 'n professioneleontwikkelingsprogram ontwikkel. 'n Steekproef van twaalf Afrikaans-huistaalonderwysers in die Intermediêre fase is gekies om aan die professioneleontwikkelingsprogram deel te neem. Hierdie steekproef is doelmatig saamgestel, aangesien onderwysers geselekteer is op grond van die navorser se kennis van skole in die area. Onderwysers in die steekproef het aangedui dat hulle uitdagings ervaar om die unieke behoeftes van niemoedertaalsprekers te ondersteun.

Die inhoud van die professioneleontwikkelingsprogram is met die deelnemende onderwysers bespreek, sodat hulle bydraes ten opsigte van die inhoud kon maak. Tydens die besprekings is konsensus bereik rakende die frekwensie van die opleidingsessies aangesien dit na skoolure sou plaasvind. Daar is besluit om die volgende onderwerpe aan te spreek: aksienavorsing, reflektiewe denke, leesmodelle, fonologiese en fonemiese bewusheid, alle leesstrategieë wat in die gebalanseerde leesbenadering ingesluit is; begeleide leesbegrip; die skema-teorie; metakognitiewe strategieë; leesbegripstrategieë; die geleidelike oordra van die

verantwoordelikhedmodel en strategieë om niemoedertaalsprekers se woordeskat te verryk. Daar is besluit dat bogenoemde onderwerpe in agt sessies een keer per week aangebied sou word.

5.2 Siklus 2

5.2.1 *Ondersoek die probleem*

Die literatuurstudie sowel as die data van die vraelyste het aangedui dat Afrikaanse Huistaal- onderwysers nie oor genoegsame pedagogiese inhoudskennis beskik om die leesbegrip van niemoedertaalsprekers te ondersteun nie. Volgens Van Staden en Bosker (2014:2) kan gebrekkige vakkennis van onderwysers, sowel as onvoldoende kommunikasie tussen onderwysers en leerders in die taal van onderrig en leer, die oorsaak van swak geletterdheidsprestasie van leerders in Suid-Afrika wees. Navorsers soos Pretorius en Klapwijk (2016:16), Basson en Le Cordeur (2014:110) en O'Connor en Geiger (2009:263) het bevind dat onderwysers die behoefte ervaar om professionele ontwikkeling in hierdie verband te ondergaan.

Die professioneleontwikkelingsprogram is tydens hierdie fase geïmplementeer. Onderwysers is bewus gemaak daarvan dat kennis nie slegs aan leerders oorgedra moet word nie, maar dat leerders geleentheid moet kry om hulle eie leerervarings te skep. Leerders se voorkennis behoort in ag geneem te word wanneer geletterdheidsaktiwiteite beplan word. Tydens die professionele ontwikkelingsessies is geleentheid vir onderwysers gebied om in kleiner of groter groepe te werk sodat hulle bymekaar kon leer soos gepostuleer deur die sosio-konstruktivistiese teorie (Woolfolk 2010:50). Onderwysers is aangemoedig om as deel van 'n leergemeenskap hulle ervarings te deel en van mekaar te leer (Shulman & Shulman 2004:259).

5.2.2 *Data-insameling*

Na afloop van die professionele ontwikkelingsessies moes die onderwysers die nuwe strategieë vir 'n periode van agt maande in hulle klasse implementeer deur van aksienavorsing gebruik te maak. Die Skoolgebaseerde Ondersteuningspan (SGOS) het leerders geïdentifiseer weens hulle agterstande in Afrikaans Huistaal. Hierdie leerders het 'n aanvangsassessering afgelê om hulle leesbegripvlak te bepaal sodat gepaste tekste geselekteer kon word. Daarna is die leerders weekliks vir twee periodes van 'n uur elk onderrig.

Joernaalinskrywings van die onderwysers, klaskamerwaarnemings en semi-gestruktureerde onderhoude het kwalitatiewe data gelewer. 'n Onderhoudskedule is gebruik om struktuur aan die onderhoude te verleen (McMillan & Schumacher 2010:356). Om goeie kwaliteit data te verseker, is onderhoude met 50% van die deelnemende onderwysers gevoer om die onderhoudskedule te evalueer. Daarna is 'n addisionele vraag bygevoeg. Verdere kwantitatiewe en kwalitatiewe data is gelewer deur die afneem van vraelyste agt maande na die professioneleontwikkelingsprogram voltooi is.

Bogenoemde databronne het insig verleen in die onderwysers se ervaring, hulle begrip, asook die implementering van die lees- en leesbegripstrategieë wat tydens die professionele ontwikkelingsessies verkry is.

5.2.3 Data-analise

i) Vraelyste

Wat kwantitatiewe data betref, is 'n McNemar Chi-kwadraattoets³ afgeneem om te bepaal of daar 'n statisties beduidende verskil tussen die ja-response van die eerste en tweede meting was. Uit die data-analise kon afgelei word dat die professionele ontwikkelingsbehoefes van tussen 98% en 100% van die twaalf opvoeders wat aan die professionele ontwikkelingsprogram deelgeneem het, aangespreek is wat betref lees- en leesbegripstrategieë. Verdere data-analise het getoon dat 98% van die onderwysers leesbegripstrategieë eksplisiet onderrig het na afloop van die professionele ontwikkelingsprogram.

Kwalitatiewe data is volgens vier kategorieë gekodeer en gegroepeer, naamlik geïmplementeerde leesstrategieë en leesbegripstrategieë, professionele ontwikkelingsbehoefes, suksesse en uitdagings. Uit die data-analise was dit duidelik dat nege respondente geen verdere professionele ontwikkeling in verband met leesstrategieë of leesbegripstrategieë nodig nie. Twee respondente het verdere opleiding in leesmodelle aangedui en twee het voorspelling, opklaring en die vind van hoofgedagtes aangedui. Altesaam 30% van die respondente het die vermoë van leerders om onafhanklik te lees as 'n uitdaging ervaar. 'n Verdere uitdaging was tyd, aangesien 80% van die onderwysers aangedui het dat dit langer neem om lesse vir niemoedertaalsprekers te beplan en dat die leerders langer neem om die gestelde uitkomst te bereik. Alle respondente het aangedui dat hulle suksesse ervaar het. Hierdie suksesse is as volg: leerders se woordeskat het verbeter, hulle het 'n liefde vir lees en Afrikaanse boeke ontwikkel, hulle selfvertroue asook geskrewe werk het verbeter en hulle het geleer om mekaar te ondersteun.

ii) Joernale

Data is volgens vier kategorieë gekodeer en gegroepeer, naamlik geïmplementeerde leesstrategieë en leesbegripstrategieë, implementeringsproses in die klas, asook woordeskat-uitbreiding ter bevordering van leesbegrip. Uit die data-analise kon afgelei word dat alle leesstrategieë gedurende die agt maande implementeringsperiode toegepas is. Gedeelde lees en begeleide lees is egter met groter sukses toegepas, omdat leerders meer ondersteuning tydens die leesproses van mekaar en die onderwyser kry. Tydens die agt maande implementeringsperiode is alle leesbegripstrategieë toegepas. Die onderwysers het aangedui dat assosiasievorming die aanleer van vraagstelling, opklaring, voorspelling en die vind van hoofgedagtes vergemaklik het. Die gebruik van rekenaartegnologie en die eksplisiete aanleer van woordeskat tydens die voorleesfase kon bygedra het tot woordeskatuitbreiding en verbeterde leesbegrip. Aanvanklik was die keuse van gepaste tekste 'n uitdaging en te veel nuwe woordeskatwoorde is gekies. Hierdie uitdagings is egter oorkom namate meer ervaring opgedoen is. Uit die data-analise is bevind dat die gebruik van taktiele en kinestetiese aktiwiteite, prente, cloze-aktiwiteite en grafiese organiseerders, woordeskatuitbreiding bevorder. Onderwysers het aangedui dat die leerders toenemend selfvertroue openbaar het om in Afrikaans te kommunikeer namate hulle woordeskat verbeter het.

³ Chi-kwadraattoets is 'n nieparametriese statistiese prosedure wat met ordinale data soos persentasies gebruik word. Hierdie toets beantwoord vrae gebaseer op verwantskappe tussen frekwensies van waarnemings wat in kategorieë geplaas is.

iii) Klaskamerwaarnemings

Data is volgens vier kategorieë gekodeer en gegropeer, naamlik geïmplementeerde leesstrategieë en leesbegripstrategieë, implementeringsproses in die klas, asook woordeskatuitbreiding ter bevordering van leesbegrip. Uit die data-analise blyk dit dat nuwe tekste aan die leerders bekend gestel is tydens klaskamerwaarnemings. Onderwysers het van voorlees gebruik gemaak, omdat die tekste onbekend vir die leerders was. Voorts is gedeelde lees, begeleide lees en onafhanklike lees gebruik om woordeskatuitbreiding en leesbegrip te fasiliteer. Die leesbegripstrategie wat hoofsaaklik tydens die observasies gebruik is, is vraagstelling. Vraagstelling is gevolg deur voorspellings, opklaring, die vind van hoofgedagtes en samevatting. Alle deelnemende onderwysers het prente, voorwerpe of rekenaartegnologie gebruik om leerders se voorkennis te aktiveer en om nuwe kennis bekend te stel. Toepaslike ondersteuning is gedemonstreer deur van modellering gebruik te maak. Uitdagings wat deur sommige onderwysers ervaar is, het verband gehou met ondersteuning, toepassing van leesbegripstrategieë en die onvermoë van leerders om in vol sinne te antwoord. Hierdie uitdagings en oplossings is na afloop van die klaskamerwaarneming bespreek. Verdere indiensopleiding is in fase vier van siklus twee gereël. Die onderwysers het daarin geslaag om 'n positiewe klaskameratmosfeer te skep waarin leerders die vrymoedigheid gehad het om entoesiasies aan aktiwiteite deel te neem. Block en Parris (2008:230) beklemtoon die belangrike rol wat 'n positiewe klaskameratmosfeer in leesmotivering speel. Nuwe woordeskat deur middel van woordmure is in klaskamers vertoon sodat vaslegging kon plaasvind.

iv) Semi-gestruktureerde onderhoude

Data is volgens vier kategorieë gekodeer en gegropeer, naamlik geïmplementeerde leesstrategieë en leesbegripstrategieë, implementeringsproses in die klas asook woordeskatuitbreiding ter bevordering van leesbegrip. Uit die data-analise kon afgelei word dat die onderwysers gedeelde lees, begeleide lees en onafhanklike lees beskou het as die mees effektiewe leesstrategieë om niemoedertaalsprekers se lees te verbeter. Vraagstelling en voorspellings is aangedui as die mees effektiewe leesbegripstrategieë, gevolg deur opklaring en samevatting. Verder het die onderwysers aangedui dat hulle in die toekoms verdere professionele ontwikkeling sal benodig sodat hulle vaardighede voortdurend opgeskerp en aangepas kan word. Wat interpersoonlike ontwikkeling betref, het die onderwysers aangedui dat die professionele ontwikkelingsessies samewerking tussen hulle en mede-onderwysers bewerkstellig het. Voorts het die professionele ontwikkelingsessies onderwysers gehelp om groter selfvertroue te ontwikkel in hulle vermoëns om niemoedertaalsprekers te onderrig. Die geleentheid wat aan die deelnemende onderwysers gebied is om bydraes ten opsigte van die inhoud van die program te gee, is uiters positief ervaar. Uit die data-analise kon afgelei word dat die geleentheid wat hulle gebied is om bydraes tot die program te maak, tot groter gewilligheid kan lei om in die toekoms aan soortgelyke professionele ontwikkelingsaktiwiteite deel te neem. Sommige onderwysers het egter die byhou van joernale as 'n addisionele administratiewe las beskou, alhoewel hulle aangedui het dat die joernale meer doelgerigte onderrig tot gevolg gehad het.

5.2.4 *Ontwikkel 'n plan van aksie*

Na die agt maande implementeringsperiode het die onderwysers aangedui dat hulle 'n behoefte het om as 'n groep te reflekteer rakende die onderrig en leer van niemoedertaalsprekers in

hulle klasse. Hulle wou idees uitruil en lesse sowel as leerondersteuningsmateriaal ontwerp. Daar is besluit dat kultureel relevante boeke as vertrekpunt vir elke les sal dien. Data van die onderhoude het aangedui dat hierdie sessies bygedra het tot die onderwysers se pedagogiese inhoudskennis. Hierdie data word bevestig deur De Clercq en Phiri (2013:84) se navorsing.

5.2.5 *Refleksie en aanpassing*

Die studie is voltooi na afloop van siklus twee. Volgens die data behoort die volgende aanpassings ten opsigte van die professioneleontwikkelingsprogram gemaak te word: meer tyd moet bestee word aan die inoefening van reflektiewe denke en die aanpassing van onderrigstrategieë daarvolgens; die belangrikheid om 'n joernaal by te hou moet meer beklemtoon word en meer sessies moet gewy word aan die modellering van leesbegripstrategieë in klasverband. Bataglia (1995:89) beklemtoon dat onderrigstrategieë gedurig bevraagteken moet word tydens die refleksiefase. Sodoende vind gefokusde onderrig plaas wat tot verbeterde onderrigpraktyke kan lei.

6. GEVOLGTREKKINGS

Die data van die vraelyste en onderhoude het aangetoon dat die professioneleontwikkelingsprogram aan die professionele ontwikkelingsbehoefte van die meerderheid van die onderwysers voldoen het. Die deelnemende onderwysers het aangedui dat hulle beter in staat is om die leesbegrip van niemoedertaalsprekers in hulle klasse te bevorder.

Aksienavorsing as 'n professioneleontwikkelingsmodel kan 'n effektiewe meganisme wees om die pedagogiese inhoudskennis van onderwysers te bevorder. Volgens die data het aksienavorsing tot groter deelname van die onderwysers aan refleksie-aktiwiteite en leergemeenskappe gelei. Hierdie aktiwiteite het geleenthede vir onderwysers gebied om idees uit te ruil en mekaar te ondersteun. Die refleksiefases in die aksienavorsingsiklus het geleenthede aan onderwysers gebied om onderrigstrategieë volgens die unieke behoeftes van die niemoedertaalsprekers in hulle klasse aan te pas.

Die deelnemende onderwysers het aangedui dat hulle die lees- en leesbegripstrategieë van die professioneleontwikkelingsprogram gaan toepas in klasse waar moedertaalsprekers aanwesig is, omdat dit so effektief vir niemoedertaalsprekers was.

Volgens die data van die onderhoude en die vraelyste kon die implementering van leesbegripstrategieë van die professioneleontwikkelingsprogram gelei het tot die verbetering van die leesbegrip van niemoedertaalsprekers. Die verskeidenheid woordeskataktiwiteite kon 'n verdere bydrae gelewer het tot die verbetering van die leerders se leesbegrip soos gereflekteer in die joernale.

Onderwysers het dit aanvanklik moeilik gevind om die leesbegripstrategieë te modelleer en die geleidelike oordra van 'n verantwoordelikhedmodel toe te pas. Met ondersteuning van hulle medekollegas en inoefening van die onderskeie leesbegripstrategieë, het hulle selfvertroue en vermoëns egter verbeter.

7. AANBEVELINGS

Gegrand op die voorafgaande gevolgtrekkings, word die volgende aanbevelings gemaak (Basson 2016:315):

Tersiêre opleidingsinstansies behoort hulle kurrikulum aan te pas om die veranderende demografie ten opsigte van niemoedertaalsprekers in Suid-Afrikaanse skole te akkommodeer.

Onderwyseropleiers moet dus toesien dat hulle studente die onderwysberoep betree met die nodige kennis van die teorieë wat niemoedertaalonderwys rig sowel as om die nodige aanpassings aan die gebalanseerde benadering te maak om niemoedertaalsprekers te akkommodeer.

Sistemiese navorsing dui dat die lae geletterdheidsvlak van leerders in Suid-Afrikaanse skole nie effektiewe akademiese leer verseker nie. Een van die redes vir die lae geletterdheidsprestasie mag die gebrek aan indiensopleiding wees wat die unieke behoeftes van niemoedertaalsprekers aanspreek. Indiensopleidingsprogramme behoort dus die onderrig van lees- en leesbegripsvaardighede vir niemoedertaalsprekers in te sluit, asook leerteorieë vir die onderrig van tale. Onderwysers se bydraes in die samestelling van indiensopleidingsprogramme behoort verkry te word tydens beplannings- en implementeringsfasies. Indiensopleiding wat slegs uit 'n enkele sessie bestaan, behoort vervang te word met voortdurende opvolgssessies, asook ondersteuning en monitering in klasverband.

Navorsers beskryf aksienavorsing as 'n effektiewe model om onderwysers se onderrigpraktyke te verbeter (Herbert & Rainford 2014:247; Le Cordeur 2016:185). Tydens hierdie studie het dit aan onderwysers die geleentheid gebied om aktief by hulle professionele ontwikkeling betrokke te wees. Wanneer onderwysers toegelaat word om eienaarskap van hulle professionele ontwikkeling te neem, kan dit lei tot aktiewe refleksie van hulle eie klaskamerpraktyke. Voorts het die deelnemende onderwysers aangedui dat reflektiewe praktyke baie effektief was ten einde hulle klaskamerpraktyke te verander. Onderwyseropleiers behoort dus die aksienavorsingsmodel te oorweeg wanneer indiensopleiding van onderwysers beplan word.

Die deelnemende onderwysers het aangedui dat hulle die refleksie- en beplanningsessies met kollegas baie leersaam gevind het. Hierdie sessies het vir hulle die geleentheid gebied om mekaar te ondersteun sodat beter begrip ten opsigte van die onderrig van niemoedertaalsprekers ontwikkel kan word. Deur saam te werk kon hulle oplossings vir uitdagings in klasverband vind, idees is uitgeruil en lesse asook leerondersteuningsmateriaal is ontwikkel. Onderwysers behoort dus deur skoolhoofde en kurrikulumadviseurs aangemoedig te word om te reflekteer en deel te vorm van leergemeenskappe sodat verandering aan klaskamerpraktyke blywend kan wees.

8. SLOTOPMERKINGS

Die navorsers het in hulle interaksie met belanghebbendes by skole bewus geraak van die uitdagings wat onderwysers in Afrikaans Huistaal-klasse beleef ten opsigte van die onderrig van toenemende getalle niemoedertaalsprekers in hulle klasse. Daarom het hierdie aksienavorsingstudie gefokus op die professionele ontwikkelingsbehoefte van Afrikaanse Huistaal-onderwysers ter bevordering van hulle pedagogiese inhoudskennis sodat beter ondersteuning aan niemoedertaalsprekers gebied kan word.

Studies wat deur hierdie en ander navorsers onderneem is, het bevind dat Afrikaanse Huistaal-onderwysers die onderrig van niemoedertaalsprekers uitdagend vind, omdat hulle oor onvoldoende pedagogiese inhoudskennis ten opsigte van die onderrig van lees- en leesbegripstrategieë beskik. Gevolglik het onderwysers aangedui dat hulle professionele ontwikkeling in hierdie verband benodig.

Hierdie navorsing het bevind dat baie min leesbegrip-onderrig in Afrikaanse Huistaal-klasse plaasvind, veral om die unieke behoeftes van niemoedertaalsprekers te akkommodeer. Die verantwoordelikheid berus dus op tersiêre instansies sowel as die Departement van Basiese Onderwys om te verseker dat studente en diensdoende onderwysers opleiding in dié verband ontvang.

Tydens hierdie studie is 'n professioneleontwikkelingsprogram ontwerp volgens die behoeftes van 68 respondente in die Kaapse Wynland Onderwysdistrik. Daarna is dit geïmplementeer ter bevordering van die pedagogiese inhoudskennis van twaalf Afrikaans-huistaal-onderwysers in die Intermediêre fase in die Stellenbosch- en Franschoek-omgewing. Hierdie onderwysers het die geleentheid gehad om die program deur middel van aksienavorsing in hulle klasse te implementeer. Volgens die data kan professionele ontwikkeling, wat die behoeftes van onderwysers in aanmerking neem en hulle die geleentheid bied om insette te lewer, tot verbeterde prestasie van hulle leerders lei.

Ten slotte, bied hierdie studie nie 'n oplossing vir alle uitdagings in Afrikaanse Huistaal-klasse met niemoedertaalsprekers nie. Die navorsers glo egter dat onderwyseropleiers by tersiêre inrigtings en onderwysdepartemente hierdie professioneleontwikkelingsprogram as 'n riglyn kan gebruik om hulle eie professioneleontwikkelingsprogramme te ontwikkel sodat studente en diensdoende onderwysers die leesbegripvaardighede van niemoedertaalsprekers in hulle Suid-Afrikaanse skole kan bevorder.

BIBLIOGRAFIE

- Ball, D.L., Thames, M.H. & Phelps, G. 2008. Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5):389-407.
- Basson, M. & Le Cordeur, M.L.A. 2013. Bevordering van woordeskat en leesbegrip by Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4-6 in Afrikaanse skole. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 53(3):377-390.
- Basson, M. & Le Cordeur, M.L.A. 2014. Effektiewe ondersteuning aan Xhosa-moedertaalsprekers in Afrikaansmediumklasse. *Per Linguam*, 30(1):109-123.
- Basson, M. 2016. Pedagogiese ondersteuning ter bevordering van leesbegrip van niemoedertaalsprekers in Afrikaanse Huistaal-klasse. Ongepubliseerde PhD-proefskrif. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Bataglia, C. 1995. Confused on a higher level about more important things! *Educational Action Research Bulletin*, 5:1-16.
- Bauer, E.B. & Arazi, J. 2011. Promoting literacy development for beginning English learners. *The Reading Teacher*, 64(5):383-386.
- Bloch, G. 2009. *The toxic mix*. Kaapstad: NB, Tafelberg.
- Block, C.C. & Parris, S.R. 2008. *Comprehension instruction: Research-based best practices*. 2^{de} weergawe. New York: Guilford Press.
- Burbank, M.D. & Kauchak, D. 2003. An alternative model for professional development: Investigations into effective collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 19:499-514.
- Christie, P., Harley, K. & Penny, A. 2004. Case studies from Sub-Saharan Africa, in C. Day & J. Sachs (eds). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Dadds, M. 2007. School improvement inside out. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 25(3):3-10.
- Day, C. & Sachs, J. 2004. Professionalism, performativity and empowerment: Discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development, in C. Day & J. Sachs (eds). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- De Clercq, F. 2014. Improving teachers' practice in poorly performing primary schools: The trial of the GPLMS intervention in Gauteng. *Education as Change*, 18(2):303-318.
- De Clercq, F. & Phiri, R. 2013. The challenges of school-based teacher development initiatives in South Africa and the potential of cluster teaching. *Perspectives in Education*, 31(1):77-86.
- Duffy, G.G. & Roehler, L.R. 1993. *Improving classroom reading instruction: A decision-making approach*. 3^{de} weergawe. New York: McGraw Hill.

- Durkin, D. 1979. What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 14:482–533.
- DvO (Departement van Onderwys). 1997. *Taal-in-Onderwysbeleid*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Fullan, M.G. 1991. *The new meaning of educational change*. 2^{de} uitgawe. New York: Teachers' College Press.
- Guskey, T.R. 2002. Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4):381-391.
- Guskey, T.R. & Huberman, M. 1995. *Professional development in education*. New York: Columbia University.
- Herbert, S. & Rainford, M. 2014. Developing a model for continuous professional development by action research. *Professional Development in Education*, 40(2):243-264.
- Hooijer, E. & Fourie, J. 2009. Teacher's perspectives of multilingual classrooms in a South African school. *Education as Change*, 13(1):135-151.
- Howie, S., Van Staden, S., Tshele, M., Dowse, C. & Zimmerman, L. 2011. *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS): South African Children's Reading Literacy Achievement summary report*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- James, A., Bansilal, S., Webb, L., Goba, B & Khuzwayo, H. 2015. Teacher professional development programmes in MST for developing contexts. *Africa Education Review*, 12(2):145-160.
- Jansen, J.D. 2009. *Knowledge in the blood: Confronting race and the apartheid past*. Stanford: Stanford University Press.
- Kennedy, A. 2005. Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2):235-250.
- Le Cordeur, M.L.A. 2011. Moedertaal gebaseerde tweetalige onderwys: 'n Moontlike oplossing vir Suid-Afrika se geleterdheids- en syferkundigheidsprobleme. *LitNet Akademies*, 8(3):435-461.
- Le Cordeur, M.L.A. & Thornhill, A.C. 2016. First additional language teaching in selected grade 4–6 classes in Western Cape urban schools: The case of Afrikaans. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 50(1):103-123.
- Le Cordeur, M.L.A. 2016. Aksienavorsing, in I. Joubert & C. Hartnell (reds.). *'n Gids vir die beginnernavorser*. Kaapstad: Van Schaik, pp. 167-188.
- Little, D.C. & Box, J.A. 2011. The use of a specific schema theory strategy – semantic mapping – to facilitate vocabulary development and comprehension for at-risk readers. *Reading Improvement*, 48(1):23-31.
- McLaughlin, M. & Allen, M.B. 2002. *Guided comprehension: A teaching model for grades 3-8*. Newark: International Reading Association.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2010. *Research in education: Evidence-based inquiry*. 7^{de} weergawe. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Migyanka, J.M., Policastro, C. & Lui, G. 2005. Using a think-aloud with diverse students: Three primary grade students experience chrysanthemum. *Early Childhood Educational Journal*, 33(3):171-177.
- Moodley, V. 2013. In-service teacher education: Asking questions for higher order thinking in visual literacy. *South African Journal of Education*, 33(2):1-18.
- Nielsen, D.C., Barry, A.L. & Staab, P.T. 2008. Teachers' reflections of professional change during a literacy-reform initiative. *Teaching and Teacher Education*, 24:1288-1303.
- Nir, A.E. & Bogler, R. 2008. Antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. *Teaching and Teacher Education*, 24:377-386.
- Oakhill, J. & Yuill, N. 1996. Higher order factors in comprehension disability: Processes and remediation, in C. Cornaldi & J. Oakhill (eds). *Reading comprehension difficulties: Processes and intervention*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- O'Connor, J. & Geiger, M. 2009. Challenges facing primary school educators of English second (or other) language learners in the Western Cape. *South African Journal of Education*, 29:253-269.
- Ono, Y. & Ferreira, J. 2010. A case study of continuing teacher professional development through lesson study in South Africa. *South African Journal of Education*, 30:59-74.
- Palinscar, A.S. & Brown, A.L. 1984. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1:117-175.

- Pardo, L.S. 2004. What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3):272-280.
- Perfetti, C., Marron, M. & Foltz, P.W. 1996. Sources of comprehension failure: Theoretical perspectives and case studies, in C. Cornaldi & J. Oakhill (eds). *Reading comprehension difficulties: Processes and interventions*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M. 2006. *Reading instruction that works. The case for balanced reading*. New York: The Guilford Press.
- Pretorius, E.J. & Klapwijk, N.M. 2016. Reading comprehension in South African schools: Are teachers getting it and getting it right? *Per Linguam*, 32(1):1-20.
- Punch, K.F. & Oancea, A. 2014. *Introduction to research methods in education*. 2^{de} weergawe. Londen: Sage Publications.
- Reddy, C. 2004. Democracy and in-service processes for teachers: A debate about professional teacher development programmes, in Y. Waghid & L. le Grange (reds.). *Imaginaries on democratic education and change*. Pretoria: Southern African Association for Research and Development in Higher Education.
- Rhodes, C. & Beneicke, S. 2003. Coaching, mentoring and peer-networking: Challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of In-service Education*, 28:297-309.
- Scardmalia, M. & Bereiter, C. 1985. Fostering development of self-regulation in children's knowledge processing, in J. Chipman, J.W. Segal & R. Glaser (reds.). *Thinking and learning skills, volume 2*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Scheepers, R. 2006. The effects of immersion on Grade 7 learners' vocabulary size: Is incidental learning of vocabulary enough? *Tydskrif vir Taalonderrig*, 40(2):1-19.
- Scott, S.E. 2009. Knowledge for teacher reading comprehension: mapping the terrain. Dissertation submitted in partial fulfilment of the requirements for Doctor of Philosophy (Education). Michigan: Universiteit van Michigan.
- Shulman, L.S. 1986. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2):4-14.
- Shulman, L.S. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1):1-22.
- Shulman, L.S. & Shulman, J.H. 2004. How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2):257-271.
- Stoller, F.L. & Grabe, W. 2001. Action research as reflective teacher practice in the context of L2 reading classrooms. *Journal for Language Teaching*, 35(2&3):97-109.
- Tsai, Y., Ernst, C. & Talley, P.C. 2010. L1 and L2 strategy use in reading comprehension of Chinese EFL learners. *Reading Psychology*, 31:1-29.
- Van Staden, S. & Bosker, R. 2014. Factors that can affect South African reading literacy achievement: Evidence from prePIRLS 2011. *South African Journal of Education*, 34(3):1-9.
- Woolfolk, A. 2010. *Educational psychology*. 11^{de} weergawe. Saddle River: Pearson Education.
- Zimmerman, L. & Smit, B. 2014. Profiling classroom reading comprehension development practices from the PIRLS 2006 in South Africa. *South African Journal of Education*, 34(3):1-9.