

**Die ontwikkeling van 'n  
geletterdheidsintervensieprogram ter  
bevordering van woordeskat en leesbegrip by  
Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4-6  
Afrikaansmediumklasse.**

deur

Magdalene Basson

*Tesis ingelewer ter voldoening aan die vereistes vir die  
graad van Magister in die Opvoedkunde in die Fakulteit  
van Opvoedkunde aan die Universiteit van Stellenbosch*



Studieleier: Dr Michael Lucien Arnaud le Cordeur

Fakulteit van Opvoedkunde

Maart 2013

## VERKLARING

Deur hierdie tesis in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit van Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

---

Datum:

## OPSOMMING

Hierdie ondersoek is onderneem weens die toenemende getal Xhosa-moedertaalsprekers in Afrikaansmediumskole. Volgens die Grondwet het elkeen die reg om onderrig in enige van die amptelike tale te ontvang. Sommige Xhosa-sprekende ouers oefen hierdie reg uit deur hulle kinders in Afrikaansmediumskole te plaas. Hulle is van mening dat onderrig van 'n hoër gehalte daar plaasvind. Gevolglik is daar 'n toename van leerders wat struikelblokke tot leer ondervind, omdat hulle min of geen begrip van Afrikaans het nie.

Eerstens, is die fokus van hierdie studie die ontwikkeling van 'n geletterdheidsintervensieprogram om die Afrikaanse woordeskat en leesbegrip van graad 4 tot 6 Xhosa-moedertaalsprekers in 'n Afrikaansmediumskool te bevorder. Ten tweede is dit om te bepaal of die geletterdheidsintervensieprogram 'n verbetering in die woordeskat en leesbegrip van graad 4 tot 6 Xhosa-moedertaalsprekers tot gevolg gehad het. 'n Voorheen benadeelde Afrikaansmediumskool in die Stellenbosch-omgewing is deur die navorser gekies vir die implementering van die geletterdheidsintervensieprogram.

Hierdie projek het 'n literatuurstudie ondersteun deur 'n empiriese ondersoek wat voor- en natoetse met leerders, onderhoude met onderwysers en die ontwerp en toepassing van 'n geletterdheidsintervensieprogram ingesluit het, behels. Daar is van 'n gemengde navorsingsontwerp gebruik gemaak, omdat die gebruik van slegs kwantitatiewe data onvoldoende antwoorde op die navorsingsvraag sou verskaf.

'n Literatuurondersoek is gedoen om 'n teoretiese grondslag vir die studie te verkry. Piaget se teorie van kognitiewe ontwikkeling en Vygotsky se sosiaal-konstruktivistiese taalverwerwingsteorie is gebruik om die verwerwing van 'n tweede taal te beskryf. Beide Piaget en Vygotsky het die belangrikheid van sosiale interaksies in kognitiewe ontwikkeling beklemtoon. Hulle het die ontwikkeling en gebruik van woordeskat as 'n integrale deel van hierdie interaksies beskou.

Die studie dui daarop dat die aard van tweedetaalverwerwing kompleks is en nie deur 'n enkele teorie ondersteun kan word nie. Drie verskillende benaderings tot tweedetaalverwerwing, naamlik die kommunikatiewe benadering, gedeelde lees en die skema-teorie, is ondersoek. Die rol wat die taal-in-onderwysbeleid (TiOB), motivering en sosio-ekonomiese status in tweedetaalverwerwing speel, is ook ondersoek.

'n Verdere doel van die literatuurondersoek was om inligting te versamel om 'n geletterdheidsintervensieprogram te ontwerp waarin bogenoemde benaderings tot tweedetaalverwerwing gebruik is. Die veld by die skool het die konteks geskep waarbinne die onderskeie aktiwiteite beplan is. Die geletterdheidsintervensieprogram is vir ses maande in 'n klas met 20 graad 4 tot 6 Xhosa-moedertaalsprekers toegepas om die sukses daarvan te bepaal. Datagenerering het bestaan uit kwantitatiewe data (voor- en natoetse) asook kwalitatiewe data (onderhoude met die opvoeders wat Afrikaans onderrig) om vas te stel of die leerders se woordeskat en leesbegrip verbeter het al dan nie.

Die resultate van hierdie studie toon dat die toepassing van die geletterdheidsintervensieprogram tot die verbetering van die Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4 tot 6 Afrikaansmediumklasse se Afrikaanse woordeskat en leesbegrip kan lei. Dit stem ooreen met bevindinge van vorige navorsing, naamlik dat die verbetering van leerders se woordeskat tot die verbetering van leesbegrip lei. Verder ondersteun die resultate die bevindinge dat Xhosa-moedertaalsprekers in die Afrikaansmedium intervensieskool se Afrikaanse woordeskat en leesbegrip kan verbeter, mits hulle die nodige, gepaste ondersteuning betyds ontvang.

## SUMMARY

The increasing number of isiXhosa learners in Afrikaans medium schools gave rise to this investigation. According to our Constitution, all citizens have the right to receive education in one of the official languages. Some isiXhosa parents exercise their democratic right by enrolling their children in English- or Afrikaans-medium schools. They are of the opinion that the level of education is of a higher standard in these schools. Consequently, some isiXhosa learners in Afrikaans-medium schools develop barriers to learning due to the fact that they have little or no knowledge of Afrikaans.

The purpose of this study was to develop a literacy intervention programme to improve the vocabulary and reading comprehension of isiXhosa mother tongue speakers in grade 4 to 6 Afrikaans-medium classes. Secondly, the aim of the study was to determine whether the literacy intervention programme would lead to the improvement of the Afrikaans vocabulary and reading comprehension of isiXhosa learners in grade 4 to 6 Afrikaans-medium classes. The research was conducted in a previously disenfranchised Afrikaans-medium school in Stellenbosch.

The research methods employed comprised a literature review supported by an empirical investigation that included pre- and post-tests with learners, interviews with educators and the development and implementation of a literacy intervention programme. A mixed method research design was used, because quantitative data alone would have supplied inadequate answers to the research question.

The theoretical basis of the study was Piaget's theory of cognitive development, as well as Vygotsky's social constructivist language acquisition theory. Both Piaget and Vygotsky emphasised the importance of social interactions in cognitive development. They regarded the development and use of vocabulary as an integral part of these interactions. Research indicates that the field of second language acquisition is multifaceted and is not supported by a singular theory. Three theories of second language acquisition were explored in this study. They are the communicative approach, shared reading and the schema theory. The role that the language-in-education policy, motivation and social economic status play in second language acquisition was also investigated.

Another goal of the literature review was to collect data to develop a literacy intervention programme in which the above-mentioned theories of second language acquisition were utilised. The marsh at the school served as the context for the activities in the programme. Twenty isiXhosa mother tongue speakers in grade 4 to 6 Afrikaans-medium classes were subjected to an intervention programme over a period of six months to determine the success of the intervention programme. Data gathering included quantitative data (pre- and post-tests) as well as qualitative data (interviews with Afrikaans educators) to determine whether the learners' vocabulary and reading comprehension had improved.

The results of the study indicate that the implementation of the literacy intervention programme can lead to the improvement of the Afrikaans vocabulary and reading comprehension of isiXhosa mother tongue speakers in grade 4 tot 6 Afrikaans-medium classes. This is substantiated by previous research. The results also support findings that the Afrikaans vocabulary and reading comprehension of isiXhosa learners in the Afrikaans-medium intervention school can improve if the appropriate intervention is offered timeously.

## **OPGEDRA AAN**

**Hanlie Murray**

Dankie vir jou vriendskap en dat jy altyd in my geglo het.

## ERKENNING

Ek wil my opregte dank uitspreek teenoor die volgende persone:

- My studieleier, dr Michael le Cordeur, vir sy geduld, bekwame leiding, ondersteuning en aanmoediging, asook die tyd wat hy opgeoffer het sodat ek hierdie studie kon voltooi.
- Professor Martin Kidd van die Sentrum vir Statistiese Konsultasie vir sy advies en spoedige verwerking van die resultate van die studie.
- Die mede-studieleier dr Linda Rutgers.
- Amecia Ferreira, Nadia Viljoen en Claudette September vir die afneem van die voor- en natoetse.
- Nadia Viljoen vir die gebruik van haar klas en die tafels wat elke week reggesit is sodat groepaktiwiteite effektief kon plaasvind.
- My kollega, dr Lizzie Ebersohn, wat haar ervaring met my gedeel het, asook vir haar advies en aanmoediging.
- My eggenoot Dennis en my dogter Danelle: dankie vir die tyd wat julle vir my gegun het om my studie te voltooi. Ek weet dit was nie altyd maklik om met die verdeelde aandag saam te leef nie.
- My seun, Arno, vir sy ondersteuning via Skype vanuit Suid-Korea.
- Al die ander persone wat deelgeneem het aan die studie: baie dankie vir die tyd wat julle opgeoffer het.



## INHOUDSOPGAWE

<b>LYS VAN AFKORTINGS</b>	xiii
<b>LYS VAN TABELLE</b>	xiii
<b>LYS VAN FIGURE</b>	xiv
<b>LYS VAN BYLAES</b>	xiv

### HOOFSTUK 1

<b>1. AGTERGROND EN ORIËTERING TOT DIE STUDIE</b>	1
<b>1.1 Inleiding</b>	1
<b>1.2 Probleemstelling en aktualiteit van die ondersoek</b>	2
<b>1.3 Doel van die ondersoek</b>	3
<b>1.4 Teoretiese Raamwerk</b>	4
<b>1.5 Navorsingsvraag</b>	5
<b>1.6 Navorsingsontwerp</b>	5
1.6.1 Literatuuroorsig	5
1.6.2 Onderhoude	6
1.6.3 Voor- en natoetse	6
1.6.4 Geldigheid en betroubaarheid van die meetinstrumente	7
<b>1.7 Omvang van die ondersoek</b>	8
1.7.1 Die ondersoekgroep	8
1.7.2 Verloop van die ondersoek	9
1.7.2.1 <i>Datagenerering</i>	9
1.7.2.2 <i>Die intervensie</i>	9
<b>1.8 Verklaring van die terminologie</b>	10
1.8.1 Geletterdheid	10
1.8.2 Intervensieprogram	10
1.8.3 Moedertaal	11
1.8.4 Woordeskat	11
1.8.5 Leesbegrip	11
1.8.6 Skemata	12
1.8.7 Voor- en natoetse	12

<b>1.9 Hoofstukindeling</b>	12
<b>1.10 Samevatting</b>	13
<b>HOOFSTUK 2</b>	
<b>2 LITERATUURSTUDIE</b>	15
<b>2.1 Inleiding</b>	15
<b>2.2 Taalbeleid</b>	18
2.2.1 Huistaal versus onderrigtaal – die ouers se keuse	20
2.2.2 Die onderrig van leerders uit diverse taal- en kulturele agtergronde	21
2.2.3 Akademiese leer deur middel van 'n tweede taal	22
<b>2.3 Teorieë</b>	23
2.3.1 Die kognitiewe teorie van Piaget en taalverwerwing	24
2.3.2 Vygotsky se sosiaal-konstruktivistiese taalverwerwingsteorie	25
<b>2.4 Benaderings tot tweedetaalverwerwing</b>	29
2.4.1 Die grammatikale vertalingsmetode	30
2.4.2 Die oudiolinguale metode	30
2.4.3 Chomsky se teorie	31
2.4.4 Die natuurlike benadering	31
2.4.5 Die kommunikatiewe benadering en interkulturele kommunikatiewe bevoegdheid	32
2.4.6 Die gedeelde lees benadering	35
2.4.6.1 <i>Konteksleidrade</i>	37
2.4.6.2 <i>Eksplisiete onderrig van woordeskat in gedeelde lees</i>	37
2.4.6.3 <i>Integrasie van nie-fiksie- en narratiewe tekste</i>	37
2.4.6.4 <i>Taktiele en kinestetiese aktiwiteite</i>	38
2.4.7 Die Skema-teorie	39
<b>2.5 Motivering vir leer en tweedetaalverwerwing</b>	42
2.5.1 Motiveringsteorieë	43
2.5.2 Motivering in die klaskamer	44
<b>2.6 Sosio-ekonomiese status en tweedetaalverwerwing</b>	46
<b>2.7 Gevallestudies in Afrikaanse skole</b>	47
2.7.1 Hoërskool Weston	47

2.7.2 Laerskole in Eldoradopark	48
<b>2.8 Samevatting</b>	49

### HOOFSTUK 3

<b>3. NAVORSINGSMETODOLOGIE EN INTERVENSIE</b>	50
<b>3.1 Inleiding</b>	50
<b>3.2 Omvang van die ondersoek</b>	51
<b>3.3 Ondersoekmetode</b>	52
3.3.1 Kwantitatiewe navorsing	53
3.3.2 Kwalitatiewe navorsing	54
<b>3.4 Die intervensie</b>	55
3.4.1 Die kommunikatiewe benadering	59
3.4.2 Die gedeelde lees benadering	59
3.4.2.1 <i>Konteksleidrade</i>	59
3.4.2.2 <i>Eksplisiete onderrig van woordeskat</i>	60
3.4.2.3 <i>Integrasie van nie-fiksie- en narratiewe tekste</i>	61
3.4.2.4 <i>Taktiele en kinestetiese aktiwiteite</i>	61
3.4.3 Die Skema-teorie	61
<b>3.5 Datagenerering</b>	62
3.5.1 Voor- en natoetse met leerders	62
3.5.1.1 <i>Die Afrikaanse Semantiese Taalevalueringsmedium</i>	63
3.5.1.2 <i>Die Neale-leestoets</i>	64
3.5.2 Voor- en na-onderhoude met opvoeders	65
3.5.3 Geldigheid en betroubaarheid	67
3.5.4 Triangulering	68
<b>3.6 Dataverwerking</b>	69
3.6.1 Kwantitatiewe dataverwerking	69
3.6.2 Kwalitatiewe dataverwerking	69
<b>3.7 Etiese aspekte</b>	70
3.7.1 Ingeligte toestemming	70
3.7.2 Vrywillige deelname	70
3.7.3 Vertroulikheid	71

<b>3.8 Samevatting</b>	71
------------------------	----

## HOOFSTUK 4

<b>4. RESULTATE EN ANALISE VAN DIE ONDERSOEK</b>	72
<b>4.1 Inleiding</b>	72
<b>4.2 Gestandiseerde toetse</b>	73
4.2.1 Die Afrikaanse Semantiese Taalevalueringmedium	73
4.2.1.1 <i>Reseptiewe woordeskat</i>	73
4.2.1.2 <i>Woorddefinisies</i>	75
4.2.1.3 <i>Ruimtelike Verhoudings en Voorsetselgroepe</i>	76
4.2.1.4 <i>Voornaamwoorde</i>	78
4.2.1.5 <i>Meerduidige Woordbetekenisse</i>	79
4.2.2 Die Afrikaanse Neale-leestoets	81
4.2.2.1 <i>Leesbegrip</i>	81
4.2.3 Opsomming van die resultate van die gestandiseerde toetse	83
<b>4.3 Onderhoude</b>	86
4.3.1 Luister	86
4.3.1.1 <i>Voor-onderhoud</i>	86
4.3.1.2 <i>Na-onderhoud</i>	86
4.3.2 Praat	87
4.3.2.1 <i>Voor-onderhoud</i>	87
4.3.2.2 <i>Na-onderhoud</i>	87
4.3.3 Lees	88
4.3.3.1 <i>Voor-onderhoud</i>	88
4.3.3.2 <i>Na-onderhoud</i>	88
4.3.4 Dink en redeneer	88
4.3.4.1 <i>Voor-onderhoud</i>	88
4.3.4.2 <i>Na-onderhoud</i>	89
4.3.5 Opvoederbehoefte	89
4.3.5.1 <i>Voor-onderhoud</i>	89
4.3.5.2 <i>Na-onderhoud</i>	90
4.3.6 Leerdermotivering	90

4.3.6.1	<i>Voor-onderhoud</i>	90
4.3.6.2	<i>Na-onderhoud</i>	90
4.3.7	Opsomming van die resultate van die onderhoude	91
<b>4.4</b>	<b>Samevatting</b>	91

## HOOFSTUK 5

<b>5.</b>	<b>BEVINDINGS, GEVOLGTREKKINGS, BEPERKINGE EN AANBEVELINGS</b>	93
<b>5.1</b>	<b>Inleiding</b>	93
<b>5.2</b>	<b>Bevindings</b>	93
<b>5.3</b>	<b>Gevolgtrekkings</b>	94
<b>5.4</b>	<b>Aanbevelings</b>	96
5.4.1	Die opleiding van opvoeders	96
5.4.2	Ouerleiding	97
5.4.3	Die onderrig van Xhosa-moedertaalsprekers in Afrikaansmediumskole	97
5.4.4	Ondersteuning aan Xhosa-moedertaalsprekers wat struikelblokke tot leer ervaar	98
5.4.5	Die rol wat motivering in tweedetaalverwerwing speel	98
<b>5.5</b>	<b>Beperkinge van die studie</b>	99
<b>5.6</b>	<b>Voorstelle vir verdere navorsing</b>	101
<b>5.7</b>	<b>Slotwoord</b>	102
<b>BRONNELYS</b>		103
<b>BYLAES</b>		I

## LYS VAN AFKORTINGS

ANA	Anual National Assessments
AST	Afrikaanse Semantiese Taaltoets
DvBO	Departement van Basiese Onderwys
DvO	Departement van Onderwys
JET	Joint Education Trust
KABV	Kurrikulum Assessering Bevordering Vereistes
LAD	Language Acquisition Device
SGOS	Skoolgebaseerde Ondersteuningspan
TiOB	Taal-in-onderwysbeleid
WKOD	Wes-Kaap Onderwysdepartement

## LYS VAN TABELLE

Tabel 2.1	Geletterdheidsuitslae van Intervensieskool	16
Tabel 3.1	Samestelling van die ondersoekgroep met aanvang van die studie	52
Tabel 3.2	Samestelling van die ondersoekgroep na afloop van die studie	52
Tabel 3.3	Inhoud van die intervensieprogram	56
Tabel 4.1	Gemiddeldes en standaardafwykings van voor- en natoetse vir reseptiewe woordeskat	74
Tabel 4.2	Gemiddeldes en standaardafwykings van voor- en natoetse vir woorddefinisies	76
Tabel 4.3	Gemiddeldes en standaardafwykings van voor- en natoetse vir ruimtelike verhoudings en voorsetselgroepe	77
Tabel 4.4	Gemiddeldes en standaardafwykings van voor- en natoetse vir voornaamwoorde	79
Tabel 4.5	Gemiddeldes en standaardafwykings van voor- en natoetse vir meerduidige woordbetekenisse	80
Tabel 4.6	Gemiddeldes en standaardafwykings van voor- en natoetse vir leesbegrip	82
Tabel 4.7	Gemiddeldes en standaardafwykings van voor- en natoetse vir woordeskat	84

## LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1	Voorbeeld van 'n gestruktureerde interaktiewe aktiwiteit	34
Figuur 3.1	Voorbeeld van 'n cloze-oefening	60
Figuur 3.2	Voorbeeld van 'n woordeskat aktiwiteit	60
Figuur 3.3	Voorbeeld van 'n grafiese organiseerder	62
Figuur 4.1	Gemiddeldes van voor- en natoetse vir reseptiewe woordeskat	74
Figuur 4.2	Gemiddeldes van voor- en natoetse vir woorddefinisies	75
Figuur 4.3	Gemiddeldes van voor- en natoetse vir ruimtelike verhoudings en voorsetselgroepe	77
Figuur 4.4	Gemiddeldes van voor- en natoetse vir voornaamwoorde	78
Figuur 4.5	Gemiddeldes van voor- en natoetse vir meerduidige woordbetekenisse	80
Figuur 4.6	Gemiddeldes van voor- en natoetse vir leesbegrip	82
Figuur 4.7	Gemiddeldes van voor- en natoetse vir woordeskat	83
Figuur 4.8	Bi-stippinggrafiek wat verwantskappe tussen die verskillende metings aandui asook groepering van voor- en natoetspunte	85

## LYS VAN BYLAES

Bylae A	Die Intervensieprogram	I
Bylae B	Toestemming van die Wes-Kaap Onderwysdepartement	LII
Bylae C	Etiese klaring	LIV
Bylae D	Voorbeeld van 'n onderwysertoestemmingsvorm	LVI
Bylae E	Voorbeeld van 'n ouertoestemmingsvorm	LX
Bylae F	Voorbeeld van 'n leerdertoestemmingsvorm	LXIV
Bylae G	Onderhoudskedule	LXVIII
Bylae H	Getranskribeerde onderhoude	LXXII

## HOOFSTUK 1

### 1. AGTERGROND EN ORIËTERING TOT DIE STUDIE

#### 1.1 Inleiding

As deel van my werk as leerondersteuningsadviseur<sup>1</sup> in die Stellenbosch-omgewing, is dit my taak om opvoeders te bemagtig sodat hulle leerders wat struikelblokke tot leer ervaar, effektief kan ondersteun. Dit het toenemend onder my aandag gekom dat daar 'n toename van Xhosa-moedertaalsprekers in Afrikaansmediumskole is wat struikelblokke tot leer ontwikkel as gevolg van die feit dat hulle baie min of geen begrip van Afrikaans het nie. Dit is veral opvoeders<sup>2</sup> in die Intermediêre Fase wat probleme ervaar om leerders effektief te ondersteun.

Die koms van demokrasie in 1994, die aanvaarding van ons Grondwet in 1996, waarin die reg van elkeen om onderrig in die amptelike taal van sy/haar keuse te ontvang, verskans is, sowel as Uitkomsgebaseerde Onderwys, het nuwe uitdagings aan opvoeders gestel. Hulle moet leerders met verskillende ontwikkelingsvlakke in hulle klasse hanteer, weens die feit dat leerders saam met hulle ouderdomsgroep bevorder word. Dit is dus baie belangrik dat hulle toegerus word met die nodige vaardighede om leerders met diverse agtergronde en moedertale te ondersteun (Nel 2010:150; Nel & Müller 2010:648).

---

<sup>1</sup> Leerondersteuningsadviseurs is spesialiste wat op distriksvlak deur die Onderwysdepartement aangestel is om opleiding aan hoofstroom- sowel as aan leerondersteuningsopvoeders te verskaf sodat hulle leerders met spesiale onderwysbehoefes effektief kan ondersteun.

<sup>2</sup> Die term opvoeders word in plaas van onderwysers in hierdie studie gebruik.



## 1.2 Probleemstelling en aktualiteit van die ondersoek

Opvoeders het 'n behoefte aan hulpmiddele en opleiding om die diversiteit wat bogenoemde veranderinge teweeg gebring het, te hanteer. Dit kom baie duidelik na vore in my gesprekke met hulle wanneer ons die intervensies van leerders wat moontlik 'n addisionele jaar in die graad moet deurbring, bespreek. Die JET<sup>3</sup> graad-6 geletterdheidstoetse in die voorheen benadeelde Afrikaansmedium laerskool in die Stellenbosch-omgewing met sewe-en-twintig Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4 tot 6 toon aan dat hierdie leerders probleme ervaar om in hulle tweede of soms derde taal te presteer. Die betrokke skool is deur die navorser gekies vir die gemengde navorsingsontwerp waar die geletterdheidsintervensieprogram beoog word.

Die belangrike rol wat taal in die denkproses speel word deur Carrel, Devine en Eskey (1988:74) erken. Hulle beklemtoon die betekenisvolle verband tussen taal en denke en die rol wat taal in kognitief-affektiewe ontwikkeling speel: "[i]t is undoubtedly highly significant. The two are interrelated" (Carrel et al. 1988:74).

Volgens die Grondwet van Suid-Afrika (Juta 2009:396) het elkeen die reg om onderrig in enige van die amptelike tale in publieke skole te ontvang. Sommige Xhosa-sprekende ouers oefen hierdie reg uit deur hulle kinders in Afrikaansmediumskole te plaas. Hulle is van mening dat dit vir hulle kinders beter geleenthede in die toekoms sal bied: "[s]ince most black people continue to equate mother tongue-based education with the ravages of Bantu education" (Alexander 2010:10).

Xhosa-sprekende ouers beskou onderrig in Afrikaanse skole derhalwe as van 'n hoër standaard:

[i]t is clear that the flight of black children out of the former DET

---

<sup>3</sup> JET is die Joint Education Trust, 'n nie-regeringsorganisasie wat navorsings- en ontwikkelingsprojekte in agtergestelde skole loods ten einde die kwaliteit van onderwys te verbeter.

system has much to do with the recent history of turbulence within that system and the perception, as many commentators suggest, of higher standards in other systems. (Soudien 2006:143)

Xhosa-moedertaalsprekers in Afrikaansmediumskole se skolastiese vordering word ernstig hierdeur benadeel en opvoeders beskik nie almal oor die nodige vaardighede om leerders effektief te ondersteun nie (O'Connor & Geiger 2009:263; Hooijer & Fourie 2009:141-146; Scheepers 2006:4; Theron & Nel 2005:236). 'n Intervensieprogram wat beide opvoeders en leerders kan help, is dus dringend noodsaaklik, soos ook deur die Departement van Onderwys (DvO) verklaar: "When learners have to make a transition from their home language to an additional language for learning and teaching, careful planning is necessary" (DvO 2001:20).

Ons gebruik taal om te verduidelik, om te klassifiseer, te veralgemeen, te abstraheer, gedagtes te manipuleer en om kennis te bekom (Vogel 2006:41). Xhosa-moedertaalsprekers in Afrikaansmediumskole het dikwels nie hierdie vaardighede onder die knie nie, omdat hulle nie oor die nodige woordeskat en leesbegrip van die taal waarin hulle onderrig word, beskik nie (Lemmer 1995:89; O'Connor & Geiger 2009:254). Daar is ook nog weinig gedokumenteerde navorsing gedoen oor die wyse waarop Xhosa-sprekende leerders in Afrikaansmediumskole se Afrikaanse woordeskat en leesbegrip uitgebrei kan word. Om hierdie rede is daar besluit om die studie te onderneem.

### **1.3 Doel van die ondersoek**

Die doel van die ondersoek was die volgende:

- 1.3.1 Die ontwikkeling van 'n geletterdheidsintervensieprogram om woordeskat en leesbegrip van Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4 tot 6 Afrikaansmediumklasse te bevorder.

1.3.2 Om te bepaal of die geletterdheidsintervensieprogram 'n verbetering in die Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4 t o t 6-Afrikaansmediumklasse se woordeskat en leesbegrip tot gevolg gehad het.

#### **1.4 Teoretiese raamwerk**

Volgens McMillan en Schumacher (2010:74) verskaf teoretiese raamwerke 'n rasionaal vir die navorsingsvraag en kan 'n logiese verband tussen die navorsingsvraag en navorsingsontwerp aandui. Dit is in wese die intellektuele perspektief waarin die navorsingsprobleem gebed is. Teoretiese raamwerke word ook gebruik om die seleksie van proefpersone, veranderlikes en nav orsingsontwerp te verdedig. Navorsingsresultate word aan die hand van die teorie interpreteer en verduidelik.

Hierdie studie is gefundeer op die leerteorieë van die konstruktiviste, wat beklemtoon dat leerders aktiewe deelnemers aan die leerproses is. Volgens die sekondêre bronne wat geraadpleeg is, (Woolfolk 2010; Louis 2009) blyk dit dat beide Piaget en Vygotsky het die belangrikheid van sosiale interaksies in kognitiewe ontwikkeling beklemtoon. Piaget het geglo dat interaksies tussen eweknieë die beste is, omdat hulle op gelyke voet met mekaar verkeer, terwyl Vygotsky geglo het dat kinders se kognitiewe ontwikkeling bevorder word deur interaksies met persone wat meer gevorderd in hulle denke is. Vygotsky het ook die belangrike rol wat taal, denke en spraak in kognitiewe ontwikkeling speel, beklemtoon (Woolfolk 2010:43; Louis 2009:20). Piaget het veral gekonsentreer op ho e individue betekenis in sosiale omgewings konstrueer in hulle pogings om sin te maak van die wêreld, maar was van mening dat sosiale interaksies alleen nie denke kan verander nie. Opvoedkundige sielkundiges beskryf Piaget se tipe konstruktivisme as solo konstruktivisme, omdat die individu self betekenis gee aan sy omgewing (Woolfolk 2010:311). Vygotsky het geglo dat alle menslike aktiwiteite binne kulturele omgewings plaasvind en dat dit nie losstaande van hierdie omgewings begryp kan word nie. Hy het verklaar dat hierdie sosiale interaksies ons kognitiewe strukture en denkprosesse skep. Kinders kan natuurlik van beide volwassenes sowel as hulle eweknieë leer (Woolfolk 2010:43).

Dit is dus belangrik dat opvoeders geleenthede moet skep sodat leerders aan outentieke sosiale interaksies en geletterdheidsaktiwiteite deelneem (Au 1998:300). Dit is die doel van hierdie studie en geletterdheidsintervensieprogram om opvoeders in graad 4 tot 6 Afrikaansmediumklasse van die intervensieskool met die proses te help.

## **1.5 Navorsingsvraag**

Hierdie studie gaan van die volgende navorsingsvraag uit:

Sal die Afrikaanse woordeskat en leesbegrip van Xhosa-moedertaalsprekers wat deur die medium van Afrikaans onderrig word, bevorder word deur die implementering van 'n geletterdheidsintervensieprogram?

## **1.6 Navorsingsontwerp**

Hierdie studie is binne die breë vakgebied van tweedetaalverwerwing geplaas, maar die klem is meer spesifiek op woordeskataanleer en die bevordering van leesbegrip van Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4 tot 6 Afrikaansmediumklasse geplaas. Die navorsingsontwerp vir hierdie studie het 'n literatuurstudie met ondersteuning van 'n empiriese ondersoek, voor- en natoetse, die ontwerp en toepassing van 'n geletterdheidsintervensieprogram en onderhoude met opvoeders behels. Die volgende metodes is gebruik om data te genereer:

### **1.6.1 Literatuuroorsig**

Heugh, Siegrün & Plüddemann (1995:46) verwys na Tollefson se bydrae dat taal 'n hoogs emosionele, politiese en ideologiese kwessie is en gebruik word om dominansie van een groep oor 'n ander te vestig. Dit is nie slegs in Suid-Afrika die geval nie, maar ook in die res van die wêreld.

[L]anguage determines who has access to political power and economic resources. Language policy is one mechanism by which dominant groups

establish hegemony in language use.... Hierarchical social systems are associated with exploitive language policies. (Tollefson 1991:17, soos in Heugh et al. 1995:46)

Inligting wat uit die literatuurstudie verkry is, is gebruik word om gepaste intervensiestrategieë te ontwikkel. Hierdie strategieë is gebruik om 'n geletterdheidsintervensieprogram te ontwerp wat in graad 4 tot 6 klasse gebruik is om Xhosa-moedertaalsprekers se Afrikaanse woordeskat te bevorder. Navorsing dui daarop dat die verbetering van woordeskat tot die verbetering van leesbegrip lei (Hickman, Pollard-Durodola & Vaughn 2004:720; Fortune & Tedick 2008:55; Spencer & Guillaume 2006:206; Stanovich 2000:183; Phaladi 2009:27). Die doel van hierdie studie was om hierdie aspek te bevestig deur die ontwerp en toepassing van bogenoemde intervensieprogram.

#### 1.6.2 Onderhoude

Onderhoude is met die Afrikaansopvoeders gevoer word voor en ná die implementering van die intervensieprogram. Die doel van die onderhoude was om opvoeders se houding en ervaring ten opsigte van die onderrig van Xhosa-moedertaalsprekers te bepaal. Hulle mening ten opsigte van die impak wat die intervensieprogram op die leerders se woordeskat en leesbegrip het, is ook gevra. Dit kon gebruik word om die geldigheid en betroubaarheid van die ondersoek te bevestig, omdat die Afrikaansopvoeders die resultate van die voor- en natoetse kon bevestig of weerlê.

#### 1.6.3 Voor- en natoetse

Voortoetse is afgeneem om die vlak van die leerders se woordeskat en leesbegrip te bepaal. Na afloop van die intervensieprogram is dieselfde toetse herhaal om te bepaal of daar 'n beduidende verbetering in die leerders se woordeskat en leesbegrip plaasgevind het. Die Afrikaanse Semantiese Taalevalueringmedium (AST) en die Afrikaanse Neale-leestoets is vir hierdie doel gebruik.

Die AST bestaan uit 17 submedia wat in totaliteit of individueel gebruik kan word om taaluitvalle te bepaal. Dit is deur dr Annelize Pretorius ontwerp, omdat daar geen gestandaardiseerde semantiese taalevalueringsmedium in Suid-Afrika beskikbaar was waarmee die kind se prestasie vergelyk kon word nie (Pretorius 1989:7). Die volgende submedia is vir die doel van die studie gebruik: r eseptiewe woordeskat, woorddefinisies, ruimtelike verhoudings en voorsetselgroepe, voornaamwoorde en meerduidige woordbetekenisse. Die *Neale analysis of reading ability*, tweede hersiene Britse uitgawe, ook bekend as die NARA II, is 'n meetinstrument wat leesvlotheid, leesbegrip en woordakkuraatheid meet. Dit is deur prof Marie D. Neale ontwerp en word jaarliks deur meer as 80 000 leerders afgelê. Hierdie toets is in Afrikaans vertaal deur dr Le Cordeur (Le Cordeur 2004:93). Bogenoemde toetse is gebruik om leemtes ten opsigte van woordeskat en leesbegrip by Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4 tot 6 Afrikaansmediumklasse te identifiseer sodat gepaste intervensiestrategieë ontwikkel kon word.

#### 1.6.4 Geldigheid en betroubaarheid van die meetinstrumente

Geldigheid en betroubaarheid van meetinstrumente word bepaal deur die doel, populasie en omgewing waarin die meting plaasvind (McMillan & Schumacher 2010:173). Die Afrikaanse Semantiese Taalevalueringsmedium sowel as die *Neale Analysis of reading ability*, tweede hersiene Britse uitgawe, is gestandaardiseer vir die gebruik in Suid-Afrikaanse opvoedkundige praktyke. Beide hierdie meetinstrumente is geldig, omdat hulle al jare lank in Suid-Afrikaanse opvoedkundige praktyke gebruik word en opv oedkundiges hulle as nuttige hulpmiddele beskou. Wat betref betroubaarheid van die meetinstrumente dien dit vermeld te word dat die navorser nie die natoetse self afgeneem het nie, maar dat dit deur onpartydige amptenare van die Wes-Kaap Onderwysdepartement gedoen is.

## 1.7 Omvang van die ondersoek

### 1.7.1 Die ondersoekgroep

'n Primêre skool in 'n voorheen benadeelde gemeenskap in Stellenbosch waar 27 Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4 tot 6 onderrig deur die medium van Afrikaans ontvang, is by die ondersoek betrek. Een-en-twintig leerders se ouers het toestemming verleen dat hulle aan die studie mag deelneem. Een leerder het 'n week na aanvang van die studie verhuis en een leerder het tydens die natoetsperiode onttrek weens 'n traumatiese gebeurtenis tuis. Die skool is 'n tipiese voorbeeld van baie ander soortgelyke skole met dieselfde sosio-ekonomiese faktore in die omgewing waaruit gekies kon word. Die verwagting was dat die bevindinge van die navorsing na alle waarskynlikheid op ander skole van toepassing gemaak sou kon word, maar dit moet egter beklemtoon word dat alle afleidings en gevolgtrekkings slegs vir hierdie intervensie geld.

Vir die doel van die studie is op graad 4 tot 6 gekonsentreer. Hiervoor was daar die volgende redes:

- Alhoewel daar 'n behoefte vir geletterdheidsintervensieprogramme in alle grade is, beskou opvoeders graad 4 as 'n kritiese periode in leerders se skoolloopbaan. Leerders moet aanpas by addisionele leerareas asook verskillende opvoeders wat hierdie leerareas aanbied.
- Leerders het nog nie die bevoegdheid in Afrikaans om die meer komplekse beginsels wat hierdie leerareas meebring, te verstaan nie (Heugh et al. 1995:43).
- Daar word ook verwag dat leerders meer onafhanklik moet werk. Hulle ervaar dus groot uitdagings wat hulle taalvermoë betref weens die meer uitgebreide kurrikulum asook die noodsaaklikheid om meer onafhanklik in klasverband te funksioneer.

- Opvoeders in die Intermediêre Fase het probleme om Xhosa-moedertaalsprekers te help om hulle taalvermoë in Afrikaans te verbeter, omdat hulle nie voldoende opgelei is nie en ook nie voldoende ondersteuning van die ouers en die onderwysdepartement kry nie.
- Graad 6-leerders ondergaan jaarliks die Wes-Kaap Onderwysdepartement se sistemiese evaluering en skole is onder groot druk om hierdie resultate te verbeter.

## 1.7.2 Verloop van die ondersoek

### 1.7.2.1 Datagenerering

Data is as volg gegeneer:

- 'n Literatuurondersoek is gedoen om inligting te bekom wat aangewend kon word om gepaste intervensiestrategieë te ontwikkel. Hierdie strategieë is gebruik om 'n geletterdheidsintervensieprogram te ontwerp wat in die graad 4 t o 6-Afrikaansmediumklasse geïmplementeer is om die leerders se woordeskat en leesbegrip te bevorder.
- Onderhoude is voor en ná die implementering van die intervensieprogram met die Afrikaansopvoeders gevoer om hulle ervaring ten opsigte van die onderrig van Xhosa-moedertaalsprekers, asook hulle mening ten opsigte van die impak van die intervensieprogram te bepaal.
- Voor- en natoetse is afgeneem om die leerders se woordeskat en leesbegrip voor en na die implementering van die intervensieprogram te meet.

### 1.7.2.2 Die intervensie

Die geletterdheidsintervensieprogram is een keer per week vir ses maande deur die navorser by die skool geïmplementeer en was gefokus op die ervaringswêreld van die leerders om motivering te verhoog. Die intervensieprogram is spesifiek opgestel om leerders se woordeskat en leesbegrip te bevorder. Nadat ses maande verloop het, het



die leerders weer die Afrikaanse Semantiese Taaltoets en die Afrikaanse Neale-leestoets afgelê om te bepaal of die intervensieprogram enige verskil gemaak het aan die leerders se woordeskat en leesbegrip. Gevolgtrekkings en aanbevelings is aan die hand van die resultate gemaak.

Voorts is die geletterdheidsintervensieprogram slegs in die Afrikaansperiode aangebied, omdat dit die periode was waar geletterdheid aktief onderrig word.

## **1.8 Verklaring van die terminologie**

In hierdie studie is veral die terme *geletterdheid*, *intervensieprogram*, *moedertaal*, *woordeskat*, *leesbegrip*, *skemata*, *voor- en natoetse* van belang.

### **1.8.1 Geletterdheid**

Daar is verskeie vorme van geletterdheid, waaronder visuele geletterdheid, wiskundige geletterdheid, musikale geletterdheid en nog baie meer. Die gemene faktor in alle vorme van geletterdheid is egter om op verskillende terreine van die lewe die vermoë te ontwikkel om jou wêreld te lees, dit te verstaan en gepas daarop te reageer (Hanekom 2010:1). Geletterdheid word beskou as die vermoë om effektief in lewenswerklike situasies te kommunikeer wat lees, skryf, praat, kyk en denke betref (Cooper 2000:6).

### **1.8.2 Intervensieprogram**

'n Intervensieprogram is 'n gestruktureerde manier waarop die leerder(s) stap vir stap gelei en ondersteun word om van 'n zero vlak tot die volgende vlak van vaardighede en begrip te vorder, terwyl 'n positiewe houding ontwikkel en selfvertroue toeneem (Hanekom 2010:18). Die doel van 'n intervensieprogram is om leerders te ondersteun om onafhanklikheid in hulle leer te verwerf: "Ideally, this amounts to enabling learners (indeed requiring them) to function optimally in the regular classroom, each in accordance with his own learning style, abilities and potential" (Landsberg 2010:48).

### 1.8.3 Moedertaal

Dit is die taal wat 'n kind gedurende sy eerste vyf jaar verwerf. Dit vind plaas as resultaat van interaksies met ouers, broers en susters sowel as ander familie en vriende (Heugh et al. 1995:63). Die mees gepaste definisie van moedertaal vir skoolonderrig is die taal of tale wat die kind die beste ken wanneer hy of sy die eerste keer skool toe gaan. (WKOD 2007a:1).

### 1.8.4 Woordeskat

Woordeskat reflekteer die leerder se kennis en konsepte met betrekking tot 'n spesifieke onderwerp (Cooper 2000:228). Woordeskat word verdeel in betekenis- en gebruikswordeskat.

- Betekeniswoordeskat verwys na die woorde wat 'n persoon verstaan (Landsberg 2010:126).
- Gebruikswordeskat verwys na die woorde wat 'n persoon werklik gebruik. Persone se betekeniswoordeskat is altyd groter as hulle gebruikswordeskat, omdat hulle meer woorde verstaan as wat hulle gebruik (Landsberg 2010:126-127).
- Woordgeletterdheid is die vermoë om sin te maak van jou wêreld deur gedrukte of geskrewe simbole en woorde en om op gepaste wyse daarop te reageer (Hanekom 2010:1).

### 1.8.5 Leesbegrip

Dit verwys na die begrip van woorde en inligting soos dit in die teks verskyn (Landsberg 2010:126-127). Lees met begrip is slegs moontlik wanneer die leser twee hoofbronne van inligting integreer, naamlik die grammatikale strukture op die bladsy (letters, woorde, sinne, prente, simbole ens) met eie voorkennis van die onderwerp en grammatikale kennis soos letter-/klankkennis, sigwoorde, kennis van sinskonstruksie ens (Hanekom 2010:3). Le esbegripstrategieë is die bewuste stappe wat die leser gebruik om sin te maak van die teks (Le Cordeur 2010:82). Leesbegrip is 'n strategiese

proses waardeur lesers betekenis gee aan die teks deur gebruik te maak van leidrade in die teks, asook hulle eie voorkennis (Cooper 2000:11).

### 1.8.6 Skemata

Dit verwys na die wyse waarop groot hoeveelhede inligting in die geheue gestoor word en help met die vorm en begrip van konsepte. Hierdie inligting word herroep en verskaf die nodige agtergrondkennis om persone te help om sin te maak van die teks of van hulle ervarings (Woolfolk 2010:248).

### 1.8.7 Voor- en natoetse

Dit is 'n vorm van meting voordat en nadat 'n intervensie of ingryping plaasvind of plaasgevind het (McMillan & Schumacher 2010:112). Dit help om te bepaal of die intervensie suksesvol was of nie.

## 1.9 Hoofstukindeling

Hoofstuk 1: Agtergrond en oriëntering tot die studie

Hoofstuk een verskaf die agtergrond tot die studie asook 'n verklaring van die terminologie wat in die studie gebruik word.

Hoofstuk 2: Literatuurstudie

Hoofstuk twee verskaf die agtergrond tot leerteorieë; benaderings tot tweedetaalverwerwing; motivering; asook sosio-ekonomiese status. Die problematiese implementering van die taal-in-onderwysbeleid en die uitdagings wat dit vir onderwysers, ouers en leerders inhou, word ook beklemtoon.

### Hoofstuk 3: Navorsingsmetodologie en intervensie

In hierdie hoofstuk word die navorsingsmetodologie en intervensie bespreek. Die redes waarom 'n gemengde navorsingsontwerp gevolg is, word uiteengesit. Daar word verduidelik waarom beide kwantitatiewe- en kwalitatiewe data versamel is. Verder word daar verslag gedoen oor die meetinstrumente wat in die studie gebruik is. Die toepassing van die intervensieprogram word bespreek, en 'n uiteensetting van die onderwerpe, tekstipes, asook die benaderings wat gebruik is, word verskaf.

### Hoofstuk 4: Resultate en analise van die ondersoek

In Hoofstuk vier word die resultate van die implementering van die geletterdheidsintervensieprogram om graad 4 tot 6 Xhosa-moedertaalsprekers wat in Afrikaans onderrig word, se woordeskat en leesbegrip te bevorder, geanaliseer en bespreek.

### Hoofstuk 5: Bevindings, gevolgtrekkings en aanbevelings

In Hoofstuk vyf word die bevindings en gevolgtrekkings wat voortspruit uit die studie bespreek. Die beperkinge van die studie sowel as aanbevelings vir verdere navorsing word ook bespreek.

#### **1.10 Samevatting**

Die akademiese prestasie van leerders in Suid-Afrikaanse skole wat nie in hulle moedertaal onderrig word nie, is 'n bron van kommer in onderwysgeledere. Die Wes-Kaap Onderwysdepartement se Geletterdheid- en Syferkundigheidstrategie (WKOD 2006:33), beklemtoon gevolglik die uitwerking van taal op leerderprestasie.

Opvoeders kan en wil graag 'n rol speel om leer meer betekenisvol vir hulle leerders te maak. Die eerste stap in die veranderingsproses is dat opvoeders gereed moet wees om hul leerders te ontvang en verantwoordelikheid vir hul onderrig aanvaar, sodat elke leerder sy/haar volle potensiaal kan bereik. Die ou persepsie dat die leerder gereed moet wees vir die skool is 'n onvanpaste beginsel waarop opvoedkundige dienste in die verlede gelewer is. Die meeste opvoeders begryp hierdie beginsel, maar hulle benodig die ondersteuning van die skoolgemeenskap en die onderwysdepartement om betekenisvolle onderrig te verskaf (Heugh et al. 1995:92).

Die ontwerp en implementering van 'n intervensieprogram om die woordeskate en leesbegrip van Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4 tot 6 Afrikaansmedium klasse te bevorder, is 'n poging deur die navorser om Afrikaansopvoeders te help om onderrig en leer vir hierdie leerders in Afrikaans meer betekenisvol en effektief te maak.

Die literatuurstudie word in die volgende hoofstuk bespreek.

## HOOFSTUK 2

### 2. LITERATUURSTUDIE

#### 2.1 Inleiding

Navorsers stem saam dat die Suid-Afrikaanse skoolstelsel sedert 1994 in 'n krisis verkeer wat onder meer deur swak dienslewering; oor-optimisme ten opsigte van die sukses van uitkomsgebaseerde onderwys; swak begrip van opvoedkundige prosesse; en onoordeelkundige afdanking van opvoeders veroorsaak is (Bloch 2009:26; Jansen 2009:37 & 49; Ramphele 2008:171). Resultate van die ANA<sup>4</sup> bevestig dat leerders in Suid-Afrikaanse skole onderpresteer wat hulle geletterdheid en gesyferdheid betref. Die Departement van Basiese Onderwys (DvBO) het bekend gemaak dat slegs 28% van alle graad 6-leerders wat die ANA in 2010 afgelê het, het op 'n internasionaal aanvaarbare vlak presteer wat geletterdheid betref (DvBO 2011a:20). Die geletterdheidsuitslae van die graad 6-leerders van die bepaalde skool wat vir die navorsingstudie gekies is, het die volgende aan die lig gebring (Tabel 2.1):

---

<sup>4</sup> ANA is geletterdheids- en gesyferdheidsassesserings wat jaarliks deur die Nasionale Departement van Onderwys afgeneem word in alle skole in Suid-Afrika.

Tabel 2.1: Geletterdheidsuitslae van Intervensieskool

Aspek van Geletterdheidstoets	2007	2009	2010
Gemiddelde persentasie	22,2%	44,8%	33,3%
Lees en interpreteer 'n kaart/diagram	15,3%	46,3%	75,0%
Begrip (ongeveer 1000 woorde)	36,1%	46,3%	8,3%
Lees en interpreteer 'n verslag	66,7%	80,6%	4,2%
Skryf 'n tien sin paragraaf gebaseer op 'n verslag	8,3%	0%	27,8%

Bron: WKOD 2011

Uit die voorafgaande kan afgelei word dat die leerders aan hierdie skool probleme ervaar met lees, leesbegrip en skryfvaardighede.

'n Teoretiese analise van die kognitiewe teorie van Piaget en die sosiaal-interaktiewe taalverwerwingsteorie van Vygotsky word in hierdie hoofstuk gegee, want beide teorieë beskryf die verwerwing van 'n tweede taal. Die kommunikatiewe benadering, die gedeelde lees benadering en die skema-teorie word bestudeer, omdat hierdie benaderings tot tweedetaalverwerwing in die intervensieprogram gebruik word. Taalbeleid, motivering en sosio-ekonomiese status beïnvloed tweedetaalverwerwing en vorm dus deel van die literatuurstudie.

Suid-Afrika het elf amptelike tale waarvan Engels en Afrikaans as die tale beskou word wat lei tot ekonomiese bemagtiging van hul sprekers. Xhosaspreekende ouers oefen dus die keuse uit om hulle kinders in Engelsmedium- of Afrikaansmediumskole te plaas.

Hierdie keuse word uitgeoefen weens die persepsie dat dit outomaties tot beter kwalifikasies en werksgeleenthede lei indien 'n persoon Engels of Afrikaans magtig is (Kaiser, Reynecke & Uys 2010:53; Hooijer & Fourie 2009:137). Ouers is nie altyd ingelig oor die negatiewe gevolge wat dit vir die kognitiewe, sielkundige en sosiale ontwikkeling van hulle kinders inhou nie (Hooijer & Fourie, 2009:138). Heugh et al. (1995:46) verklaar dat die natuurlike ontwikkeling van leerders se kognitiewe vermoëns tot stilstand kom wanneer hulle moedertaal uit die leeromgewing verwyder word.

Die Kurrikulum Assessering Bevordering Vereistes<sup>5</sup> (KABV) verklaar die doel van die huistaal as volg: “Die Tale-program is met al die ander vakke geïntegreer. Taal word oor die kurrikulum heen in alle mondelinge, lees- en skryfwerk gebruik” (DvBO 2011b:8). Hierdie doelwitte omvat abstrakte kognitiewe taalvaardighede wat benodig word vir denke en leer. Die waarde van taal in die onderwysstelsel word verder beklemtoon deurdat die kommunikatiewe benadering in die KABV voorgeskryf word. “Die kommunikatiewe benadering beteken dat 'n leerder baie en ryke blootstelling aan die teikentaal moet kry. Om dit te bereik moet leerders vele geleenthede gebied word om taal te gebruik en te oefen vir sosiale en praktiese doeleindes” (DvBO 2011b:18).

Die voorkeur wat Xhosasprekende ouers toon wat betref die onderrig van hulle kinders in Engels of Afrikaans lei daartoe dat die Taal-in-onderwysbeleid (TiOB) slegs gedeeltelik geïmplementeer kan word. Hierdie beleid stel 'n additiewe benadering tot veeltaligheid voor: die moedertaal word behou en gebruik as basis vir die leer van 'n ander taal. Die benadering hou voordele vir die leerder in, omdat die voortgesette ontwikkeling van beide tale in die onderrigsituasie leerders se kognitiewe, linguïstiese en akademiese ontwikkeling verseker (Cummins in O'Connor & Geiger 2009:254).

---

<sup>5</sup> KABV verwys na die Kurrikulum Assessering Bevorderingsvereistes van die Nasionale Onderwysdepartement. Hierdie dokument vervang die huidige Vak- en Leerarea Verklaring, Leerprogramriglyne en Vakassesseringsriglyne vir alle vakke wat in die Nasionale Kurrikulum Verklaring vir graad R tot 12 gelys is.



Weens die gedeeltelike implementering van die taalbeleid, word opvoeders in Suid-Afrikaanse skole gekonfronteer met groot getalle leerders in hulle klasse wat in hulle tweede of derde taal onderrig word (O'Connor & Geiger 2009:254). Dit is ook die ervaring van die navorser in die skole waarin sy in die Stellenbosch-omgewing werksaam is. Cummins in Kaiser et al. (2010:57) verklaar dat leerders binne twee jaar genoeg taal verwerf vir basiese interpersoonlike kommunikasie,<sup>6</sup> maar dat hulle vyf tot sewe jaar neem om kognitiewe akademiese taalbevoegdheid<sup>7</sup> in hulle tweede addisionele taal te verwerf. Die KABV-dokument beklemtoon dat taalopvoeders leerders moet bemagtig om taalvaardighede wat vir akademiese leer vereis word, te ontwikkel (DvBO 2011b:7). Opvoeders is egter nie voldoende opgelei in die beginsels van tweedetaalaanleer of -verwerwing<sup>8</sup> nie, dus beskik hulle nie oor die nodige vaardighede om leerders effektief te ondersteun nie (Lemmer 1995:88; Theron & Nel 2005:224; Nel & Müller 2010:648).

## 2.2 Taalbeleid

Die vorige Taal-in-onderwysbeleid (TiOB) is op 14 Junie 1997 deur die Minister van Onderwys aangekondig. Hierdie beleid wat 'n additiewe benadering tot veeltaligheid voorstaan, sluit alle openbare onderwysinstellings in Suid-Afrika in en is in lyn met die Grondwet van Suid-Afrika wat elf amptelike tale erken en tot gelyke status verhef het (Plüddemann 1999: 327). Die doel met hierdie beleid is om betekenisvolle toegang tot onderwys vir alle leerders te verseker (Scheepers 2006:2; DvO 1997:1). Die beleid stel ook die ontwikkeling en status van histories benadeelde inheemse tale ten doel met die

---

<sup>6</sup> Basiese interpersoonlike kommunikasie verwys na die taal wat leerders in informele gesprekke met hulle maats gebruik.

<sup>7</sup> Kognitiewe akademiese taalbevoegdheid verwys na die akademiese taal wat leerders in die skool benodig om die kurrikulum baas te raak.

<sup>8</sup> In hierdie studie word die twee begrippe 'tweedetaalaanleer' en '-verwerwing' as aanvullende en nie uitsluitende begrippe nie hanteer, waaronder beide bewuste aanleer en meer onbewuste verwerwing ingesluit kan word.

gepaardgaande vermindering van die hegemonie van Engels (De Klerk in Scheepers 2006:2) Die werklikheid is dat hierdie beleid nie in die praktyk geïmplementeer word nie. Mwaniki in Carstens (2006:8) verwys na navorsers soos Alexander, Du Plessis en Kamwangamalu se bevindings oor die gebrek aan politieke wil om die beleid van meertaligheid te implementeer: “Lack of political will and political support on the part of the new South African government has been cited as one of the reasons for the non-implementation of the multilingual language policy and plan as envisioned in the Constitution.”

Tensy Afrika-tale<sup>9</sup> in die wetgewende, uitvoerende en regsafdelings van die regering gebruik word, gaan sprekers van hierdie tale voortgaan om hulle as ondergeskik te beskou (Desai 2001:326). Die Konsepwetsontwerp oor Suid-Afrikaanse Tale, wat aan Artikel 6 van die Grondwet sou voldoen, is reeds in 2003 voorgelê. Die regering het egter versuim om hierdie wetgewing te aanvaar (Steward 2011). Die verslag oor die stand van die TiOB in Suid-Afrika het bevind dat die beleid oor Afrika tale duideliker omskryf moet word (DvBO 2011b:29). 'n Ministeriële taakspan is aangewys om die Nasionale Kurrikulumverklaring te hersien. Aanbevelings van die taakspan het daartoe gelei dat die minister van Basiese Onderwys, me Angie Motshekga, op 6 Julie 2010 nuwe aanpassings in die nasionale skoolkurrikulum aangekondig het (DvO 2010).

Daar is oor die algemeen tevredenheid met die nuwe TiOB (Le Cordeur 2011), onder meer omdat moedertaalonderrig nou tot graad 6 uitgebrei word – iets wat navorsers soos Heugh (1995) en Alexander (1997) al baie lank bepleit. 'n Ander belangrike aanpassing is dat 'n eerste addisionele taal vanaf graad 1 bygevoeg word. Die nuwe TiOB streef daarna om die leerder se huistaal in die skool te bevorder, sowel as om te verseker dat leerders 'n tweede addisionele taal aanleer (Le Cordeur 2011).

---

<sup>9</sup> Afrika-tale verwys na die nege amptelike tale van die Republiek van Suid-Afrika, uitgesluit Afrikaans, Engels en gebaretaal.

Die TiOB toon egter steeds gebreke. Daar word onder meer nie voorsiening gemaak vir inheemse taalsprekers, soos Xhosa-moedertaalprekers, in skole waar die onderrigtaal nie die leerder se huistaal is nie. Die probleem met betrekking tot Xhosa in die klaskamer is dus nog nie opgelos nie, en daarom is hierdie intervensie steeds relevant.

### 2.2.1 Huistaal versus onderrigtaal – die ouers se keuse

Die Suid-Afrikaanse skolewet 1996 (Wet 84 van 1996) en artikel 29(2) van die Grondwet (Le Cordeur 2011; Theron & Nel 2005:222) maak voorsiening dat ouers of voogde die taal van onderrig en leer vir hulle leerders kan kies. Engels, en in mindere mate Afrikaans, word deur ouers as die tale van handel, die regering en justisie beskou. Ouers glo dus, dat indien hulle kinders in 'n Engels- of Afrikaansmediumskool onderrig word, dit hulle tot voordeel sal strek in hulle studies, werk en lewe (Kaiser, Reynecke & Uys 2010:53; Hooijer & Fourie 2009:137; Lemmer 1995:89). De Klerk (2002a:2-3) het bevind dat sommige ouers hulle kinders na Engels- (of Afrikaansmediumskole) stuur weens die gebrek aan 'n goeie Xhosa-taalkurrikulum, goed opgeleide Xhosa-opvoeders asook die gebrek aan die ontwikkeling en status van inheemse tale. Ouers verlang 'n goeie opvoeding vir hulle kinders, vry van die probleme in swart skole soos swak dissipline, groot klasse en swak fasiliteite (de Klerk 2002a:6; Lemmer 1995:93).

Lessing en de Witt (1999:49) beklemtoon die belangrikheid van die moedertaal, omdat dit die basis vorm vir die verwerwing van 'n tweede taal. Leerders moet dus gevorderde vaardighede in die moedertaal bemeester voordat hulle op akademiese vlak in 'n tweede taal kan vorder. Volgens Cummins in Theron en Nel (2005:227), is basiese vaardighede soos byvoorbeeld uitspraak, elementêre woordeskat en grammatika in die taal van onderrig en leer nie voldoende vir akademiese sukses nie. MacDonald in Scheepers (2006:6), het bevind dat daar 'n wanverhouding bestaan tussen die hoeveelheid woorde wat swart Suid-Afrikaanse leerders aan die einde van graad 4 in

die taal van onderrig en leer ken en dit wat hulle benodig om hulle graad 5 handboeke te begryp. Lees probleme wat deur tweedetaalleerders ervaar word, word gevolglik toegeskryf aan onvoldoende woordeskat in die taal van onderrig en leer (Scheepers 2006:6; Lessing & De Witt 1999:48).

Ouers vind dit egter moeilik om hulle kinders tuis met hulle skoolwerk te help, aangesien hulle nie self die taal waarin hulle kinders onderrig word, verstaan of praat nie (O'Connor & Geiger 2009:254; Probyn 2009:127; Scheepers 2006:5; Theron & Nel 2005:234; Lemmer 1995:92). Daar bestaan ook nie genoeg geleenthede vir leerders in die gemeenskappe waarin hulle woon om Engels of Afrikaans te oefen nie (Lemmer 1995:91). Scheepers (2006:4) en Lessing en De Witt (1999:47) het bevind dat daar 'n behoefte aan 'n intervensieprogram bestaan om tweedetaalleerders<sup>10</sup> met onvoldoende woordeskat te help sodat hulle, hulle volle potensiaal kan bereik.

## 2.2.2 Die onderrig van leerders uit diverse taal- en kulturele agtergronde

Staatskole het na 1991 toestemming verkry om te integreer weens die afskaffing van die Wet op Afsonderlike Ontwikkeling en het begin om leerders van ander bevolkingsgroepe te aanvaar. Gevolglik het 'n toenemende aantal swart leerders hulle by Engelsmedium- en 'n kleiner aantal by Afrikaansmediumskole ingeskryf (Scheepers 2006:4; Lemmer 1995:89). O pvoeders word gekonfronteer met leerders van verskillende kulture en tale sonder enige opleiding in tweedetaalonderrig of tweedetaalverwerwing (Lemmer 1995:88; Theron & Nel 2005:224). Hulle vind kommunikasie met en hantering van leerders met verskillende kulture problematies en ervaar 'n behoefte vir opleiding en programme om hulle in dié verband te help (O'Connor & Geiger 2009:263; Hooijer & Fourie 2009:141-146; Scheepers 2006:4;

---

<sup>10</sup> Tweedetaalleerders verwys na leerders wat nie in hulle moedertaal onderrig word nie.

Theron & Nel 2005:236; Lessing & De Witt 1999:48). Theron en Nel (2005:236-237) en O'Connor en Geiger (2009:260) het in hulle studie bevind dat opvoeders wel poog om tweedetaalleerders te ondersteun, maar dat hulle gekortwiek word deur groot klasse, 'n tekort aan tyd, kommunikasieprobleme, dissiplinêre probleme, 'n gebrek aan opleiding en ouerondersteuning. Taalverwante probleme is in sommige gevalle so ernstig dat opvoeders gefrustreerd is en voel dat hulle nie opgewasse is om die addisionele werkklading te hanteer nie (De Klerk 2002b:18; O'Connor & Geiger 2009:260). Moore en Hart (2007:26) het bevind dat opvoeders oorweldig voel deur die veranderinge wat in die kurrikulum plaasvind en dat dit hulle vermoë om leerders te ondersteun, beperk.

Daar word verlang dat opvoeders nie slegs kennis aan leerders oordra nie, maar dat hulle na leerders sal luister en hulle by sinvolle leersituasies betrek. Taalfoute en kulturele verskille moet gesien word as geleenthede tot leer en nie as afwykings van die norm wat gestraf moet word nie. Hierdie siening hou ook implikasies vir opvoederopleiding in (Agnihotri 1995:7).

### 2.2.3 Akademiese leer deur middel van 'n tweede taal

Leerders wat in hulle tweede taal onderrig word, maar daardie taal nie volkome magtig is nie, word aan 'n nuwe benadering tot leer blootgestel deurdat onderrig in Afrikaans of Engels geskied (Lessing & De Witt 1999:47). Weens die keuse wat deur hulle ouers gemaak is, word hulle in Engels of Afrikaans onderrig, sonder enige ondersteuning in hulle moedertaal (De Klerk 2002b:16). Leerders beskik dus nie oor die akademiese taalbevoegdheid wat noodsaaklik is vir suksesvolle skolastiese vordering nie.

Leerders is dus genoodsaak om akademiese inhoud sowel as kognitiewe akademiese taalbevoegdheid te bemeester teen dieselfde tempo as eerstetaalsprekers. Dit kan lei tot sielkundige probleme, skolastiese agterstande, struikelblokke tot leer en sosiale

probleme (Hooijer & Fourie 2009:138; Lemmer 1995:90-91). Die praktyk van assimilasië word in skole gevolg waardeur leerders ontmoedig word om hulle moedertaal tydens informele gesprekke binne en buite klasverband te gebruik. Gevolglik gaan hulle moedertaal en kultuur agteruit. Hierdie praktyk ondermyn kommunikasie tussen ouers en kinders (Cummins 2010:2-3).

Navorsing toon dat leerders wat 'n gebrek aan moedertaalvaardighede toon, lae vlakke van akademiese bevoegdheid in beide tale ervaar (De Klerk 2002b:26). Weens hulle gebrek aan kommunikasievaardighede kan tweedetaalleerders nie aan klasbesprekings deelneem nie. Laer verwagtings word deur opvoeders aan hulle gestel, dus dink leerders dat hulle nie tot beter in staat is nie. Dit kan lei tot aangeleerde hulpeloosheid, omdat hulle glo dat hulle geen beheer oor hulle leer het nie (Woolfolk 2010:165). Onbillike sosiale strukture word geproduseer, omdat hulle deur eerstetaalleerders as minderwaardig beskou word (O'Connor & Geiger 2009:260; Ajayi 2005:189-190; Au 1998:302; Lemmer 1995:90-91). Sommige ervaar ook soms verwerping in hulle woongebiede, omdat hulle hul taal en kultuur prysgegee het. Dit kan lei tot psigososiale probleme soos teruggetrokkenheid en tekens van ongelukkigheid, byvoorbeeld hoofpyne by die skool (O'Connor & Geiger 2009:260; Theron & Nel 2005:223; De Klerk 1995:10; De Klerk 2002a:7). Dit is dus noodsaaklik dat bogenoemde probleme aangespreek word, want die gevolg kan 'n generasie leerders wees wat geen taal ordentlik bemeester het teen die tyd dat hulle skool verlaat nie (De Klerk 2002b:26).

## **2.3 Teorieë**

Piaget se teorie van kognitiewe ontwikkeling sowel as Vygotsky se sosiaal-konstruktivistiese teorie is in hierdie studie gebruik om die verwerping van woordeskat in 'n tweede taal te beskryf. Die fokus is hoofsaaklik op Vygotsky se teorie gerig, omdat

hy die rol wat taal in kognitiewe ontwikkeling speel, meer beklemtoon het (Woolfolk 2010:44).

### 2.3.1 Die kognitiewe teorie van Piaget en taalverwerwing

Volgens die kognitiewe teorie van Piaget, maak mense sin van hulle wêreld deur inligting te versamel en te organiseer (Woolfolk 2010:31). Hy het tot die gevolgtrekking gekom dat mense inligting en ervarings op 'n deurlopende basis in kognitiewe sisteme of kategorieë organiseer. Hy het hierdie kognitiewe sisteme as skemas beskrywe. Skemas is georganiseerde sisteme van denke of aksies wat mense help om te dink oor voorwerpe of gebeure in hulle wêreld (Cooper 2000:10; Grabe 2009:79; Woolfolk 2010:32). Volgens Woolfolk (2010:44) is taal belangrik vir kognitiewe ontwikkeling.

Namate individue se denke meer gesofistikeerd raak, ontwikkel hulle nuwe skemas sowel as 'n behoefte om aan te pas by hulle omgewing. Daar is twee basiese behoeftes tydens aanpassing by die omgewing betrokke, naamlik assimilasië en akkommodasië.<sup>11</sup> Taal speel 'n belangrike rol tydens beide prosesse (Woolfolk, 2010:32-33). Die navorser sal later in hierdie hoofstuk aandui hoe die skema-teorie gebruik kan word vir die uitbreiding van Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4 tot 6 Afrikaansmediumklasse se woordeskat en leesbegrip.

---

<sup>11</sup> Assimilasië vind plaas wanneer nuwe inligting by bestaande skemas geïntegreer word, byvoorbeeld wanneer baie leerders 'n muishond vir die eerste keer sien, noem hulle dit 'n kat. Akkommodasië vind plaas wanneer leerders 'n bestaande skema moet verander om by 'n nuwe situasie aan te pas, soos wanneer die kind die skema vir die herkenning van muishonde inpas by ander skemas wat hulle gebruik vir die identifisering van diere (Woolfolk, 2010:33).

Wanneer kinders speel, praat hulle dikwels met hulself. Dit gebeur wanneer hulle alleen of in 'n groep speel. Piaget het hierdie selfspraak ego-sentriese spraak genoem. Hy het aangeneem dat dit 'n aanduiding is van kinders se onvermoë om die wêreld deur die oë van ander te beskou. Edwards, Honeycut en Zagacki (1988), asook Honeycut (1990), soos aangehaal in Gendrin (2002:65), dui aan dat die kognitiewe prosessering wat gepaard gaan met selfspraak intensief bestudeer is. Hulle noem dit denkbeeldige interaksies en verwys daarna as denkbeeldige gesprekke wat individue met ander voer. Die doel van hierdie denkbeeldige interaksies is om hul taal te verbeter sodat meer effektiewe kommunikasie met ander kan plaasvind (Gendrin 2002:65). Vygotsky in Gendrin (2002:65) sê om in 'n tweede taal te dink, is om gedagtes te verbaliseer. Selfspraak vind plaas in woorde eerder as in beelde of simbole. Dit kan self-gerig (nie vir ander persone om te interpreteer nie) of na ander gerig (vir ander om te interpreteer) wees (Gendrin 2002:66). Vygotsky het geglo dat taal in die vorm van selfspraak tot kognitiewe ontwikkeling lei (Woolfolk 2010:44-45). Piaget, sowel as Vygotsky, het die belangrikheid wat sosiale interaksies in kognitiewe ontwikkeling speel, beklemtoon (Woolfolk 2010:43). Die ontwikkeling en gebruik van woordeskat kan nie in isolasie van hierdie interaksies beplan word nie. Piaget se siening van sosiale interaksies was egter nie dieselfde as die van Vygotsky nie. Hy het geglo dat interaksies tussen tydgenote van groter waarde is aangesien hulle op gelyke vlak met mekaar kommunikeer en meeding. Vygotsky het egter voorgestel dat leerders se kognitiewe vermoë ontwikkel word deur interaksies met persone wat meer bekwaam as hulle is, soos byvoorbeeld ouers en opvoeders (Woolfolk 2010:43). Daar is waarde in beide hierdie teoretici se siening van sosiale interaksies, want leerders kan van beide hulle portuurgroep sowel as volwassenes leer.

### 2.3.2 Vygotsky se sosiaal-konstruktivistiese taalverwerwingsteorie

Spivey in Au (1998:299) stel 'n breedvoerige uiteensetting van konstruktivisme en die invloed wat dit op kontemporêre letterkunde gehad het, voor. Volgens haar kan



kommunikasie vergelyk word met prosesse soos interpretasie of samestelling van tekste. Sosiale konstruktiviste bepaal dat die wyse waarop mense die wêreld waarneem en beskryf, wat taal insluit, sosiale artefakte is (Swandt in Au 1998:299).

Sosiale konstruktiviste beklemtoon die ontwikkeling van leerders se kennis deur hulle interaksies met die omgewing en met ander (Woolfolk 2010:42; Spencer & Guillaume 2006:209). Dit word beskou as 'n postmoderne teorie, omdat dit gegrond is op kennis as 'n sosiale konstruk, taal as 'n sosiale fenomeen en die individu wat deel vorm van die sosialiseringproses (Jansen 2004:402). Vygotsky in Au (1998:300) het die grootste invloed op navorsers wat sosiale interaksies vanuit 'n sosiaal-konstruktivistiese perspektief bestudeer, uitgeoefen. Hy het die intellektuele en affektiewe komponente van die menslike bewussyn as onskeibaar beskou (Wertsch in Au 1998:300). Navorsing vanuit 'n sosiaal-konstruktivistiese perspektief skenk dus ook aandag aan die motivering en emosionele dimensies van geletterdheid (Au 1998:229-230).

Vygotsky se benadering tot leer was holisties, gevolglik het hy navorsingsmetodes wat gegrond was op die analise van losstaande elemente verwerp. Navorsing in skoolgeletterdheidsprosesse vanuit 'n sosiaal-konstruktivistiese perspektief, veronderstel dus dat leerders aan outentieke geletterdheidsaktiwiteite deelneem en nie aan aktiwiteite om sekere geïsoleerde vaardighede vas te lê nie (Au 1998:300). Vygotsky het drie konsepte geïdentifiseer wat begryp en toegepas moet word sodat kognitiewe ontwikkeling meer effektief kan plaasvind. Die eerste konsep is die sone van proksimale ontwikkeling (Wedin 2010:172; Woolfolk 2010:47; Louis 2009:20; Guterman 2003:636), wat Vygotsky as volg beskryf het:

[t]he area between the child's current development level (...) and the level of development that the child could achieve through adult guidance or in collaboration with more capable peers.

(Vygotsky in Woolfolk 2010:47)

Vygotsky het die bepaling van potensiële ontwikkelingsvlakke as net so belangrik (indien nie meer belangrik) as die bepaling van huidige ontwikkelingsvlakke beskou, omdat hulle van mekaar kan verskil (Guterman 2003:636). Die sone van proksimale ontwikkeling gee 'n aanduiding van die omvang van take wat te moeilik is vir die leerder om onafhanklik te voltooi, maar wat hy wel suksesvol met die hulp van 'n meer ervare persoon kan voltooi. Volgens Vygotsky kan kognitiewe ontwikkeling slegs plaasvind wanneer leerders gekonfronteer word met take wat binne hierdie sone gedoen moet word. (Woolfolk 2010:47; Louis 2009:20).

Die tweede konsep wat deur Vygotsky geïdentifiseer is, is ondersteuning.<sup>12</sup> Anderson, Ambruster en Roe in Cole (2006:452), beskryf ondersteuning as volg:

Scaffolding consists of the support the coach provides as the student continues to practice. Scaffolding may be in the form of hints or suggestions. Or the coach may perform parts of the task the students cannot yet manage on their own. Appropriate scaffolding requires accurate diagnosis of the students' skill levels and the ability to provide just the right amount of support to enable the students to perform the target task.

---

<sup>12</sup> Ondersteuning vervang die die term 'scaffolding'.

In westerse kulture geskied hierdie ondersteuning hoofsaaklik deur middel van taal (Woolfolk 2010:50). Wanneer onderrig en leer in 'n tweede taal aangebied word, pas opvoeders hulle interaksies met leerders aan om beter begrip te bewerkstellig. Ondersteuningstegnieke wat in hierdie verband gebruik kan word, is herhaling van woorde, illustrasies, liggaamstaal en gesigsuitdrukkings (Cumming-Potvin, Renshaw & Kraayenoord 2003:58). Brush en Saye in Henning, Verhaegh en Resing (2011:87), beskryf twee tipes ondersteuning, naamlik ongestruktureerde en gestruktureerde ondersteuning. Ongestruktureerde ondersteuning is dinamies en situasie-spesifiek en word gebruik om die leerproses te fasiliteer. Dit help opvoeders om die leerder se begrip van die leersituasie te bepaal sodat ondersteuning betyds kan plaasvind. Gestruktureerde ondersteuning is statiese ondersteuningstrukture wat gebaseer word op geantisipeerde probleme wat leerders mag ervaar. Fisch in Henning et al. (2011:87) het bevind dat ondersteuning nie slegs die korrekte antwoord op die taak moet bevat nie, aangesien dit leerders ontmoedig om te volhard om die regte oplossing op hulle eie te vind.

Die derde belangrike konsep, sielkundige gereedskap, verskaf 'n addisionele rede waarom sosiale interaksies so belangrik vir kognitiewe ontwikkeling is (Louis 2009:20). Vygotsky verklaar sielkundige gereedskap as volg: “[a] psychological tool serves as a conductor of humans’ influence on the object of their activity (Vygotsky 1960 in Guterman 2003:636). Voorbeelde van sielkundige gereedskap is formules, simbole, kaarte, wetenskaplike metodes en gesproke taal. Volgens Vygotsky kan hierdie sielkundige gereedskap net met ander gedeel word deur middel van sosiale interaksie, want slegs dan kan hulle 'n meer komplekse en volledige begrip van die wêreld ontwikkel (Louis 2009:20).

Vygotsky het die belangrike rol wat taal, denke en spraak in kognitiewe ontwikkeling speel, beklemtoon (Louis 2009:20). Taal funksioneer ook as die fasiliteerder van sosiale interaksies, dus benodig leerders blootstelling aan effektiewe sosiale interaksies

sodat kognitiewe ontwikkeling kan plaasvind. Ongelukkig is hulle nie altyd in staat om verhoudings wat tot toepaslike sosiale interaksies lei, te kweek en vol te hou nie. Opvoeders moet dus verseker dat leerders toepaslike sosiale kennis ontwikkel wat kognitiewe ontwikkeling sal fasiliteer (Louis 2009:20).

Die doel van hierdie studie en die voorgenome intervensieprogram was om te verseker dat Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4 tot 6 Afrikaansmediumklasse se Afrikaanse woordeskat en leesbegrip ontwikkel word sodat hulle sinvol met ander leerders en opvoeders in 'n sosiale omgewing kan kommunikeer.

## **2.4 Benaderings tot tweedetaalverwerwing**

Navorsing dui daarop dat die aard van tweedetaalaanleer of -verwerwing uiters kompleks is en nie deur 'n enkele teorie ondersteun word nie. Tweedetaalverwerwing is 'n multidissiplinêre veld wat linguistiek, psigolinguistiek, kognitiewe sielkunde, sosiologie, antropologie en opvoedkunde insluit. Die talryke bronne wat die veld van tweedetaalverwerwing toelig, kom vanuit die vele fasette waaruit tweedetaalverwerwing bestaan, wat ook sosio- en psigolinguistieke veranderlikes insluit (Regan 1988, in Eisenchlas 2009:45). Ellis (1997), in Eisenchlas (2009:46), definieer tweedetaalverwerwing as “[t]he study of the way in which people learn a language other than their mother tongue”.

Die verwerwing van 'n uitgebreide woordeskat is baie belangrik in tweedetaalaanleer (Phaladi 2009:27). Vervolgens word 'n kort oorsig van die mees algemene metodes wat gebruik word om die woordeskat van 'n nuwe taal aan te leer, verskaf.

### 2.4.1 Die grammatikale vertalingsmetode

Soos die naam impliseer, berus hierdie metode hoofsaaklik op die aanleer van grammatika en die toepassing van vertaling (Griffiths 2008:255). Die hoofokus van hierdie metode is lees en skryf, terwyl min aandag aan luister en praat geskenk word. Woordeskat moet gememoriseer word en vertalings vind plaas vanaf die moedertaal na die taal wat aangeleer word. Dit is 'n onderwyser-gedrewe metode met min interaksie tussen leerders. Gevolglik is die ontwikkeling van gesproke taal daaronder, wat ook een van die hoofbesware teen hierdie metode is (Griffiths 2008:255; Coady & Huckin 1997:6). Die gevolgtrekking waartoe gekom kan word, is dat leerders die memorisering van woordeskat vervelig vind, wat hulle motivering vir die aanleer van 'n nuwe taal negatief kan beïnvloed. Hierdie metode maak ook nie voorsiening vir interaksie tussen leerders nie, wat volgens Piaget en Vygotsky noodsaaklik is vir leer om plaas te vind. Luister en praat, wat die basis van alle leer vorm, ontvang ook min aandag.

### 2.4.2 Die oudiolinguale metode

Hierdie metode beskou luister en praat as die boublokke van taal wat voor lees en skryf ontwikkel moet word (Griffiths 2008:256). In hierdie metode word daar hoofsaaklik gebruik gemaak van herhaling, memorisering, nabootsing en patroon oefening en dit is gebaseer op die teorieë van die behavioriste. Min of geen erkenning word gegee aan die bydraes wat leerders tot die leerproses maak nie. Leerders vind die eindelose herhaling baie vervelig, dus moedig dit nie entoesiasme om 'n nuwe taal te leer aan nie (Griffiths 2008:256; Coady & Huckin 1997:10-11; Swaffar 2006:246). Lightbrown in Kruger & Poser (2007:4) spekulêr dat die oudiolinguale metode, wat steeds in Suid-

Afrikaanse skole gebruik word, nie lei tot die verskynsel van oorleer<sup>13</sup> nie. Die gevolg hiervan is dat die tweede taal nie verder ontwikkel nie.

#### 2.4.3 Chomsky se teorie

Chomsky se teorie, *Transformational-Generative Grammar*, het 'n groot invloed op taalteorieë uitgeoefen. Hy was van mening dat alle mense 'n aangebore vermoë besit om taal aan te leer en het die term *Language Acquisition Device (LAD)* gebruik om na hierdie aangebore vermoë te verwys (Mullin & Olivier 2010:155). Chomsky het geglo dat die behavioriste nie die kompleksiteit van die taalverwerwingsproses aanspreek nie: “[t]he creative aspect of language use, when investigated with care and respect for the facts, shows that current notions of habit and generalization, as determinants of behaviour or knowledge, are quite inadequate” (Chomsky (1968:84) in Griffiths 2008:257). Cooper (1967) het verklaar dat foute wat tweedetaalleerders begaan, dieselfde patroon vorm as wat Chomsky se teorie vir eerstetaalleerders aandui (Griffiths 2008:257).

#### 2.4.4 Die natuurlike benadering

Krashen (Coady & Huckin 1997:15) het die Natuurlike Benadering gepostuleer. Dit is gebaseer op sy model wat uit vyf hipoteses bestaan. Die Natuurlike Benadering beklemtoon verstaanbare en betekenisvolle insette eerder as die gebruik van korrekte grammatika (Mullin & Oliver 2010:154; Eisenchlas 2009:47; Manyak 2008:451; Cumming-Potvin et al. 2003:57; Fortune & Tedick 2008:60). Hieruit kan afgelei word dat woordeskat belangrik is vir tweedetaalverwerwing:

---

<sup>13</sup>“oorleer” verwys na die eindelose herhaling van woorde en frases volgens die teorieë van die behavioriste.

Acquisition depends crucially on the input being comprehensible. And comprehensibility is dependent directly on the ability to recognize the meaning of key elements in the utterance. Thus, acquisition will not take place without comprehension of vocabulary.

(Krashen & Terrel in Coady & Huckin 1997:15)

Krashen in Coady & Huckin (1997:160) is van mening dat lees die mees effektiewe manier is om nuwe woordeskat aan te leer. Navorsers is dit egter eens dat Krashen se teorie te dogmaties is, alhoewel hulle toegee dat Krashen wel korrek was wat sy benadering tot woordeskatverwerwing betref (Gregg in Griffiths 2008:258). Omdat Krashen geglo het dat taal deur natuurlike gesprekke ontwikkel, word hy ook as die vader van die kommunikatiewe benadering beskou (Griffiths 2008:258).

#### 2.4.5 Die kommunikatiewe benadering en interkulturele kommunikatiewe bevoegdheid

Die kommunikatiewe benadering beklemtoon die verwerwing van 'n tweede taal deur middel van interaksie. Dit is nie 'n rigiede benadering nie, maar vestig kommunikatiewe bevoegdheid by leerders deur die uitbreiding van hulle woordeskat (Collins & White 2011:123). Hymes het die konsep van kommunikatiewe bevoegdheid bekend gestel en dit is deur Savignon op tweedetaalverwerwing toegepas. Savignon het kommunikasie as interaksie tussen persone, sowel as interaksie tussen lesers en skrywers beskou (Eisenclas 2009:49). Onlangse aanpassings in taalpedagogiek het die konsep van kommunikatiewe bevoegdheid verbreed, om die rol wat kultuur in tweedetaalverwerwing speel in te sluit (Pegrum 2008:137). Globale en ekonomiese ongelykhede, etniese identiteitskwessies en 'n toename in die belangrikheid van godsdiens en ideologie het daartoe gelei dat daar kulturele en historiese leemtes ontstaan het wat nie deur die kommunikatiewe benadering alleen oorbrug kan word nie (Kramsch 2006:250-251).

Interkulturele kommunikatiewe bevoegdheid word in Europa beskou as 'n belangrike doelwit in tweedetaalverwerwing (Pegrum 2008:137), en so ook in Australië en die Verenigde State van Amerika. Die navorser het dit ten doel gestel om die beginsels van interkulturele kommunikatiewe bevoegdheid deel te maak van die beoogde intervensieprogram, omdat dit so relevant in die multikulturele Suid-Afrikaanse konteks is. Interkulturele kommunikatiewe bevoegdheid moedig leerders aan om 'n hoogs affektiewe en kognitiewe toestand te bereik waarin waardes en selfbeeld ingesluit word. Leerders kan vanuit hierdie posisie tussen hul eie en die teiken kultuur bemiddel en onderhandel. Die bevordering van interkulturele kommunikatiewe bevoegdheid is 'n reaksie op die behoefte om ander kulture in 'n toenemend geglobaliseerde wêreld te verstaan (Pegrum 2008:138; Kramsch 2006:250).

Dit is dus belangrik dat opvoeders en leerders met mekaar kommunikeer om verwarring uit te skakel. Probleme kan ontstaan wanneer:

- opvoeders nie die leerder se agtergrond verstaan nie en die gesprek beëindig;
- onderwerpe uit die leerder se agtergrond wat ter sprake kom nie deur die opvoeder van waarde geag of begryp word nie, met die gevolg dat die leerder se ervaring buite die skoolkonteks nie deur die opvoeder gedeel word nie;
- opvoeders en leerders kennis van 'n voorwerp of gebeurtenis deel, maar verskillende betekenis daaraan toeken. Dit gebeur dikwels wanneer daar kultuurverskille tussen opvoeders en leerders is (Clay 1998:30).

Die wyse waarop opvoeders kultuurverskille benader, bepaal hoe gemotiveerd leerders is om te kommunikeer en van ander kulture te leer deur beter begrip van mekaar se verlede en toekomsverwagtings te hê (Kramsch 2009:250-251; Griffiths 2008:137).

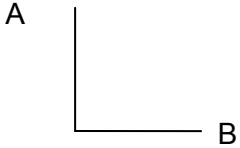
Taalgebruik, vlotheid en die gepaste gebruik van taal word meer beklemtoon as taalkennis en akkuraatheid wanneer opvoeders die kommunikatiewe benadering volg (Coady & Huckin 1997:241; Ramírez 1995:22). Taalreëls en grammatika word nie



eksplisiet aangeleer nie. Die klaskameratmosfeer is van so 'n aard dat leerders waagmoed en selfwerkzaamheid aan die dag lê. Hierdie benadering plaas die fokus op die leerder terwyl opvoeders as fasiliteerders van die leerproses gesien word (Mangubhai, Marland, Dashwood & Son 2004:292; Ramírez 1995:22; Qinghong 2009:50).

Volgens McCloskey in Ramírez (1995:24), is daar sewe beginsels wat opvoeders kan gebruik om kommunikasie en taalverwerwing in hulle klasse te bevorder, naamlik: samewerking deur middel van kommunikasie, doelgerigheid, belangstelling, holisme deur integrasie van verskeie leerderaktiwiteite en verskeidenheid onderwerpe uit leerders se ervaringswêreld.

Kinsella in Donnelly & Roe (2010:135), en Hall in Coady & Huckin (1997:242), het bevind dat akademiese woordeskate van die kurrikulum nie net aangeleer word wanneer leerders na die onderwyser luister nie, maar ook wanneer hulle informeel met mekaar praat tydens klaskamer aktiwiteite. Figuur 2.1 illustreer 'n gestruktureerde interaktiewe aktiwiteit.

Leerder A	Leerder B
<p>Verduidelik vir B hoe om hierdie hoek te teken</p>  <p>Voltooi die sin AB is 'n _____.</p>	<p>Teken die lyne wat A vir jou verduidelik het. Voltooi die volgende sin saam:</p> <p>_____</p> <p>vertikale lyn.</p>

Figuur 2.1: Voorbeeld van 'n gestruktureerde interaktiewe aktiwiteit

BRON: Coady & Huckin (1997:242)

Hall in Coady & Huckin (1997:242) het tot die gevolgtrekking gekom dat gestruktureerde interaktiewe aktiwiteite geleenthede vir leerders bied om met mekaar te kommunikeer sodat hulle taalkennis sowel as hulle inhoudskennis verbeter.

Wanneer leerders kommunikeer, maak hulle gebruik van strategieë om hulle spraakproduksie te beplan en uit te voer. Chamot en Kupper in Ramírez (1995:242), beskryf drie belangrike strategieë wat leerders gebruik tydens produksie van spraak, naamlik:

- Metakognisies of selfreguleringsstrategieë wat denke oor die leerproses, beplanning vir leer, moderering van die leertaak en evaluering van die leerproses insluit
- Kognitiewe strategieë wat interaksietegnieke met die leermateriaal sowel as kognitiewe of fisiese manipulerings van leermateriaal insluit
- Sosiale en affektiewe strategieë wat interaksie met persone insluit, asook die gebruik van effektiewe kontrole sodat leer bevorder word

Uit die literatuurstudie blyk dit dus dat die kommunikatiewe benadering 'n effektiewe metode is om leerders se woordeskat uit te brei. Hierdie metode word ook aanbeveel deur die Departement van Basiese Onderwys soos beskryf in die KABV-dokument (DvBO:12-13). Om hierdie rede is hierdie benadering in die intervensieprogram gevolg.

#### 2.4.6 Die gedeelde lees benadering

Die doel van gedeelde lees is:

[t]o model and support the use of cues and self monitoring reading strategies which may include the use of pictures to help construct meaning making

predictions, rereading, segmenting and blending phonemes and finding familiar word chunks to decode words

(Short, Cane & Peeling in Fisher, Frey & Lapp 2008:548)

Holdaway (1979) het die term *gedeelde lees* aanvanklik gebruik om die interaksie tussen leerders en opvoeders te beskryf terwyl 'n storie gelees word (Fisher et al. 2008:548; Cumming-Potvin et al. 2003:55; Cooper 2000:41). Holdaway het leerders se gunsteling stories in groot boeke geplaas sodat hulle dit in 'n groep kon lees. Gedeelde lees is 'n waardevolle hulpmiddel vir leerders wat 'n tweede taal aanleer, veral wanneer leerders die stories wat gelees is met behulp van die onderwyser oorvertel (Cumming-Potvin et al. 2003:56; Cooper 2000:41).

Navorsing dui daarop dat gedeelde lees suksesvol gebruik word om jonger sowel as ouer leerders se woordeskat uit te brei (Pollard-Durodola, Gonzalez, Simmons, Kwok, Taylor, Davis et al. 2011:164; Fisher et al. 2008:548; Cooper 2000:41). Nuwe navorsing oor woordeskatpraktyke en gedeelde lees intervensies dui daarop dat gedeelde lees in samewerking met effektiewe strategieë, woordeskat, leesbegrip en mondelinge kommunikasie kan versnel (Pollard-Durodola et al. 2011:164; Sénéchal in Cain 2007:188). Vervolgens word vier strategieë bespreek wat as deel van die gedeelde lees benadering in die intervensieprogram gebruik gaan word om leerders se woordeskat en leesbegrip in Afrikaans te bevorder. Pollard-Durodola et al. (2011:164-165), Kesler (2010:272) en Fisher et al. (2008:551) het hierdie tegnieke suksesvol toegepas op tweedetaalleerders wat leer om Engels te praat.

Dit is as volg: Kontekstleidrade, eksplisiete onderrig van woordeskat, integrasie van nie-fiksie en narratiewe tekste, asook taktiele en kinestetiese aktiwiteite.

#### *2.4.6.1 Konteksleidrade*

Die meeste lesers gebruik outomaties leidrade uit die konteks om onbekende woorde te begryp wanneer hulle lees. Opvoeders kan leerders help deur hulle aandag te fokus op sinonieme, antonieme, vergelykings, beskrywings en prente en illustrasies (Nagy, Anderson & Herman in Fisher et al. 2008:552).

Kestler (2010:273) is van mening dat die cloze-prosedure ook gebruik kan word om kontekstuele leidrade te oefen. Wanneer die onderwyser en leerders die teks saam lees, laat die onderwyser sekere woorde uit wat die leerders deur middel van afleidings moet invoeg terwyl hulle die teks lees. Cloze-oefeninge help leerders om woorde met hulle voorkennis te verbind, betrek hulle aktief by die leerproses en kan woordeskat beduidend uitbrei (Campbell en Headley in Kesler 2010:273).

#### *2.4.6.2 Eksplisiete onderrig van woordeskat in gedeelde lees*

Eksplisiete onderrig van woordeskat verwys na spesifieke stappe wat opvoeders neem om woordeskat, konsepte en inhoud van die teks met leerders te bespreek (Kesler 2010:272; Pollard-Durodola et al. 2011:165). Opvoeders kan byvoorbeeld die betekenis van hoë frekwensie woorde wat in die teks voorkom, verduidelik voordat die teks geles word en sodoende leerders se agtergrondkennis aktiveer. Eksplisiete onderrig verhoog leerders se woordbewustheid, wat tot die onafhanklike en toevallige aanleer asook uitken van onbekende woorde kan lei (Kesler 2010:272).

#### *2.4.6.3 Integrasie van nie-fiksie- en narratiewe tekste*

Dit is belangrik dat leerders woorde uit 'n verskeidenheid tekste verken, want dit fasiliteer die memorisering daarvan (Pollard-Durodola et al. 2011:165). Tradisionele storieboeke sowel as inligtingstukke moet ingesluit word in gedeelde lees-aktiwiteite wat dieselfde konteks dek, sodat leerders hulself kan vergewis van die verskillende tipes

taalkonvensies. Dit gee leerders veelvuldige blootstelling aan woorde en konsepte. Deur tekste wat op dieselfde konteks gebaseer is op hierdie wyse te integreer, help opvoeders hulle leerders om verbande tussen boeke, nuwe woordeskat en hulle eie lewens te vorm (Pollard-Durodola et al. 2011:165). Storieboeke gee leerders die geleentheid om karakters, milieu en die hoofgedagte te bespreek terwyl inligtingstukke kan lei tot besprekings wat leerders help om meer kennis oor die onderwerp te verwerf (Pollard-Durodola et al. 2011:169). Daar is beoog om beide nie-fiksie sowel as narratiewe tekste by die intervensieprogram in te sluit.

#### *2.4.6.4 Taktiele en kinestetiese aktiwiteite*

Navorsers beklemtoon die gebruik van veelvuldige metodes om woordeskat aan te leer, veral wanneer leerders 'n tweede taal aanleer (Kesler 2010:275). Taktiele- en kinestetiese aktiwiteite verskaf addisionele wyses waardeur leerders begrip kan uitdruk. Freeman en Freeman in Kesler (2010:275) verklaar dat agterstande in ander leerareas ontstaan indien opvoeders slegs op die ontwikkeling van tweedetaalleerders se gesproke Engels konsentreer en nie ook op lees- en skryfvaardighede nie. Dit is dus belangrik dat leerders aangemoedig word om hulle begrip van taal en inhoud op verskillende wyses te demonstreer. Leesstukke wat beskrywend van aard is, of wat aksiewoorde bevat, is veral geskik vir hierdie benadering en is by die intervensieprogram ingesluit.

Uit die literatuurstudie blyk dit dus dat die gedeelde lees benadering 'n effektiewe metode is om leerders se woordeskat uit te brei. Hierdie metode word ook aanbeveel deur die Departement van Basiese Onderwys soos beskryf in die KABV-dokument (DvBO:10). Om hierdie rede het die navorser besluit om hierdie benadering by die intervensieprogram in te sluit.

#### 2.4.7 Die Skema-teorie

Rummelhart in Garner (1987:3), beskryf die leesproses as: “[s]imultaneous joint application of multiple knowledge sources”. Talryke navorsingstudies (Garner 1987:7; Little & Box 2011:26) bevestig dat skema-ontwikkeling lees- en woordeskatontwikkeling sowel as begrip bevorder en dat daar 'n verband bestaan tussen woordeskatkennis en die skema-teorie.

Hoewel die skema-teorie in die literatuur hoofsaaklik gebruik word in die konteks van leesbegrip, sluit die navorser dit in by benaderings vir tweedetaalverwerwing. Anderson en Freebody in Garner (1987:7), is van mening dat een van die redes waarom daar so 'n sterk korrelasie tussen woordeskatkennis en linguistiese vermoë bestaan, is omdat skema-kennis wat essensieël is vir leesbegrip deur woordeskattoetse evalueer word.

Een van die fundamentele leerstellings van die skema-teorie is dat teks op sigself geen betekenis dra nie, maar dat dit die leser lei om sy/haar agtergrondkennis te gebruik om betekenis te konstrueer (Nassaji 2007:84; McVee, Dunsmore & Gavelek 2005:537; Carrel et al. 1988:76). Coady in Carrel et al. (1988:74), het die psigo-linguistiese model uitgebrei deur 'n model voor te stel wat die Engels tweedetaalleser se agtergrondkennis met konseptuele vermoëns sowel as prosesseringstrategieë integreer om begrip te produseer. Die inhoud van die intervensieprogram het deel gevorm van die ervaringswêreld van die Xhosa-sprekende leerders in graad 4 tot 6 Afrikaansmediumklasse en is gebruik om hulle agtergrondkennis te aktiveer sodat hulle woordeskat en leesbegrip uitgebrei kon word. Coady in Carrel et al. (1988:75), beklemtoon dat leesmateriaal interessant en relevant vir leerders moet wees, want dit lei daartoe dat hulle meer betrokke is by die teks en leesbegrip daarom meer geredelik plaasvind.

Anderson en Pearson in McVee et al. (2005:537), beskryf die skema-teorie as 'n model wat die wyse waarop kennis in die geheue verteenwoordig word, demonstreer. Hulle verklaar ook dat die leser se skema 'n struktuur is wat die beplande herroeping van inligting oor die teks fasiliteer en herkonstruksie van elemente wat vergeet of nie aangeleer is nie, toelaat. Verdere navorsing het egter daarop gedui dat die agtergrondkennis wat die leser na die leestaak bring meer deurdringend en kragtig is as wat die psigolinguistiese model voorstel:

[r]eaders understand what they read, because they are able to take the stimulus beyond its graphic representation and assign membership to an appropriate group of concepts already stored in their memories.

(Clarke & Silberstein in Carrel et al. 1988:75)

Navorsers het aanvanklik geglo dat die prosessering van inligting en leesbegrip in hiërargiese stappe vanaf die aktivering van klanke in woorde, woordeskate en woordherkenning plaasvind. Hierdie inligtingsprosesseringsmodel word die *bottom-up* benadering genoem (Barrière & Duquette 2002:471; Carrel et al. 1988:76; Garner 1987:2). Volgens Stanovich in Garner (1987:2), lei hierdie hiërargiese modelle tot begripsprobleme, omdat daar geen meganisme bestaan waardeur hoër vlakke van kognitiewe prosessering, laer vlakke kan beïnvloed nie.

Die prosessering van inligting kan beskryf word as 'n *top-down* benadering waar agtergrondkennis gebruik word om inligting te sif en te interpreteer. 'n Algemene voorspellings gebaseer op hoër orde algemene skemata word gemaak (Carrel et al. 1988:77). Volgens Garner (1987:2) en Nassaji (2007:84) is hierdie benadering, sowel as die *bottom-up* benadering, nie effektief nie.

Die interaktiewe model is 'n kombinasie van beide bogenoemde modelle deurdat dit verklaar dat sensoriese, semantiese en pragmatiese inligting gelyktydig eerder as hiërargies gebruik word om inligting te proses. Volgens navorsers lei dit tot meer effektiewe leesbegrip by tweedetaalleerders. Interaktiewe tweedetaalleesbegrip word dus as beide data-gedrewe en Leser-gedrewe prosesse beskou (Nassaji 2007:85; Barrière & Duquette 2002:471; Carrel et al. 1988:77; Garner 1987:3).

Carrel et al. (1988:79) onderskei tussen formele skemata (agtergrondkennis van formele organisatoriese strukture van verskillende tekstipes) en inhoudskemata (agtergrondkennis van die spesifieke onderwerp van die teks). Die leser se onvermoë om die korrekte skema op te roep kan lei tot wanbegrip van dit wat gelees word. Hierdie onvermoë kan die gevolg wees van individuele verskille in kennis en ervaring wat met die leser se kulturele agtergrond verband hou of kan daarop dui dat die skrywer nie voldoende leidrade in die teks verskaf het sodat die leser in staat is om die korrekte skema te aktiveer nie (Little & Box 2011:24-25; Drucker 2003:25; Carrel et al. 1988:24). Anderson in McVee et al. (2005:539-540) het bevind dat die leesmateriaal wat in Amerikaanse skole gebruik word, nie altyd geskik is vir die konteks waarin dit gebruik word nie. Dit is dus belangrik dat opvoeders leerders help om skemata te bou en verbande tussen idees te lê. Visuele hulpmiddels, soos byvoorbeeld grafiese organiseerders, Venn-diagramme en woordmure, kan gebruik word om leerders te help om verbande tussen ou kennis en nuwe kennis te lê (Little & Box 2011:25; Vaughn & Edmonds 2006:134; Carrel et al. 1988:81).

Ausubel in Little & Box (2011:26), beklemtoon die gebruik van grafiese organiseerders om leerders se woordeskat en leesbegrip te ontwikkel. Die grafiese organiseerders wat die meeste gebruik word, is semantiese kaarte en konsepdiagramme. Semantiese kaarte verskaf 'n oorsig van die kern woordeskat en konsepte wat die leerders gaan lees en leer. Hulle kan hersien word namate die leerders se kennis verbreed.



Reznitskaya Anderson, Dong, Li, Kim en Kim, in Block en Parris (2008:197), het strukturele teorieë van kennis gebruik om 'n nuwe model, wat hulle Argument Skema-teorie noem, te vorm. Hulle stel voor dat kennis as simboliese, generiese strukture of skemas in die geheue gestoor word. Skemas, byvoorbeeld van 'n besoek aan 'n restaurant, sluit meer as net elemente soos die bestel van kos, die eetproses en betaalproses in. Dit bevat verduidelikings en kennis wat geassosieer word met die proses wat gepaard gaan met die besoek aan 'n restaurant. Verskillende elemente van 'n argumentskema is verwant aan 'n teorie wat die betekenis, samestelling en gebruik van 'n rasionele argument verduidelik: “In other words, argumentation ability relies, implicitly or explicitly, on one’s theory of knowledge and knowing” (King & Kitchner; Kuhn in Block en Parris 2008:197). Die Argument Skema-teorie, wat ook nou skakel met die skema-teorie en die kommunikatiewe benadering is ingesluit in die geletterdheidsintervensieprogram.

Uit die literatuurstudie blyk dit dus dat die skema teorie 'n effektiewe metode is om leerders se woordeskate uit te brei. Om hierdie rede het die navorser besluit om hierdie benadering by die intervensieprogram in te sluit.

## **2.5 Motivering vir leer en tweedetaalverwerwing**

Die woord *motivering* is afgelei van die Latynse werkwoord *movere*, wat beweeg beteken (Griffiths 2008:19). Motivering kan dus beskryf word as 'n interne toestand wat 'n persoon beweeg om sekere keuses te maak, tot aksie oor te gaan en die aksie te handhaaf (Woolfolk 2010:410; Griffiths 2008:19). Corder in Griffiths (2008:19) skryf die volgende: “Let us say that, given motivation, it is inevitable that a human being will learn a second language if he is exposed to the data”. Empiriese verifikasie van hierdie stelling, het 'n groot hoeveelheid navorsing deur behavioriste, humaniste, kognitiewe en sosio-kognitiewe sielkundiges gegenereer (Block & Parris 2008:227; Griffiths 2008:19).

Dit is dus nodig om die pertinente teorieë van motivering te bestudeer ten einde die huidige begrip van geletterdheidsmotivering te fundeer.

### 2.5.1 Motiveringsteorieë

Behavioriste beklemtoon ekstrinsieke motivering; leerders word met ander woorde gemotiveer deur belonings, aansporings en straf. Daar is navorsers wat die kwaliteit van leerders se interaksie met die teks onder hierdie omstandighede bevraagteken, maar opvoeders en ouers argumenteer dat hierdie ekstrinsieke belonings die enigste rede is waarom sommige leerders 'n poging aanwend om te lees (Woolfolk 2010:378; Block & Parris 2008:228).

Die selfbeskikkingsteorie word deur Deci en Ryan in Block en Parris (2008:228) beskryf as 'n behoefte om beheer oor ons lewens te verkry. Daar is bevind dat leerders wat beheer oor hulle leer ervaar, meer gemotiveerd is om leertake aan te pak en uitdagings te aanvaar, soos wanneer hulle toegelaat word om hulle eie keuse ten opsigte van assesseringstake te maak (Woolfolk 2010:381; Block & Parris 2008:228).

Kognitiewe teoretici beklemtoon intrinsieke motivering, met ander woorde, 'n taak word aangepak weens die volgende redes: dit is genotvol en uitdagend of dit ontwikkel spesifieke vaardighede en kennis. Navorsing dui aan dat intrinsieke motivering nie slegs spontane leer bevorder en volhou nie, maar dat dit tot meer effektiewe leer lei as eksterne vorms van motivering (Woolfolk 2010:379; Block & Parris 2008:228; Griffiths 2008:21).

Sosio-kognitiewe teoretici, soos Bandura, beskou motivering as 'n kombinasie van kognitiewe vermoëns, omgewingsfaktore en gedrag in 'n gegewe situasie (Woolfolk 2010:17). Hulle glo dat individue gemotiveer word deur hulle selfpersepsie en deur hoe belangrik hulle die taak wat aangepak word, ag. Selfwerkzaamheid vorm 'n belangrike komponent van sosio-kognitiewe teorieë en word beskou as 'n persoon se oortuiging dat 'n taak suksesvol uitvoer kan word. Dit word bepaal deur suksesse, mislukkings, inligting wat van ander persone ontvang word, asook deur fisiologiese reaksies wat deur omgewingsfaktore bemiddel word. Vygotsky se sosiokulturele teorie beklemtoon dat motivering sosiaal gekonstrueer word en dat hoë orde kognitiewe funksies slegs bereik kan word deur interaksie met meer bekwame persone in 'n sosiale leeromgewing (Grabe 2009:178; Block & Parris 2008:229; Griffiths 2008:25).

Die rol wat motivering in tweedetaalverwerwing speel, word oorheers deur Gardner se sosio-sielkundige teorie van integrasie- en instrumentele motivering (Gardner in Grabe 2009:187). Integrasiemotivering verwys na 'n begeerte om met die teikentaal en kultuur te identifiseer. Dit word gedryf deur positiewe houdings en gevoelens. Instrumentele motivering verwys na die aanleer van 'n tweede taal as 'n wyse om persoonlike doelwitte te bereik, soos om byvoorbeeld beter werkseleenthede te verkry (Grabe 2009:187; Griffiths 2008:22; Ramírez 1995:164). Noels in Grabe (2009:188) het bevind dat integrasiemotivering hoofsaaklik bepaal word deur die verband tussen taal en kultuur en die wyse waarop etniese groepe die wêreld ervaar, terwyl intrinsieke en ekstrasie motivering bepaal word deur die wyse waarop die tweede taal in die klaskamer aangebied word.

## 2.5.2 Motivering in die klaskamer

Motivering speel 'n belangrike rol wanneer aktiwiteite aangepak word, en is die sleutel tot die suksesvolle voltooiing daarvan. Motivering is nie slegs 'n enkele aksie wat deur

die onderwyser uitgevoer word nie, maar behels die ontwikkeling van houdings en aktiwiteite wat leerders tot entoesiastiese deelname aan alle geletterdheidsaktiwiteite aanspoor. Gevolglik neem leerders eienaarskap van hulle eie leer wat tot positiewe houdings ten opsigte van geletterdheid lei (Cooper 2000:26).

Linnenbrink & Pintrich (2003:125) het bevind dat opvoeders daarna streef om leerders se persoonlike belangstellings in ag te neem, sowel as om positiewe emosionele ervarings tydens die onderrigproses te skep. Daar is ten minste drie aspekte van emosionele ervarings wat navorsers as belangrik beskou, naamlik persoonlike belangstelling in die leerinhoud en leermateriaal, die gebruikswaarde van die taak in die alledaagse lewe en hoe belangrik die leerder die toekomstige gebruikswaarde van die leerinhoud beskou (Linnenbrink & Pintrich 2003:125; Applegate & Applegate 2010:226). Leerders se affektiewe of emosionele ervarings in die klas bepaal ook hoe gemotiveerd hulle gaan wees om betrokke te raak in die leerproses. Positiewe emosionele ervarings soos geluk en gevoelens van bekwaamheid motiveer leerders om harder te werk. In teenstelling hiermee, veroorsaak negatiewe emosies soos woede, frustrasie en angst dat leerders ontmoedig word om take te voltooi (Linnenbrink & Pintrich 2003:126-127; Lemmer 1995:93).

Opvoeders kan leerders help om selfvertroue te ontwikkel deur geleenthede te skep waartydens hulle sukses kan beleef deur die effektiewe demonstrasie van vaardighede. Oormatige klem op punte, prestasie en kompetisie moet vermy word (Woolfolk 2010:408; Spencer & Guillaume 2006:209; Lessing & De Witt 1999:50). Leerders moet geleentheid gegee word om hulle lees- en leerervarings te deel, aangesien navorsing aandui dat sosiale interaksies en samewerking tussen leerders kognisie, intrinsieke motivering en prestasie verhoog (Guthrie et al. in Kennedy 2009/2010:2). Opvoeders kan leerders se metakognitiewe bewustheid ontwikkel deur hulle aan te moedig om na te dink oor die geletterdheidsstrategieë wat hulle gebruik. Die toepassing van

metakognitiewe strategieë om hulle eie leerdoelwitte te stel en suksesvol te bereik, vermeerder leerders se selfvertroue en motivering (Kennedy 2009/2010:2).

## **2.6 Sosio-ekonomiese status en tweedetaalverwerwing**

Sosio-ekonomiese status verwys na ouers se stand in die gemeenskap gebaseer op hulle inkomste, magposisie, agtergrond en aansien (Woolfolk 2010:163). Navorsing toon dat leerders van alle etniese groepe met 'n hoë sosio-ekonomiese status, beter presteer en langer volhou met akademiese opleiding as leerders met 'n lae sosio-ekonomiese status (Woolfolk 2010:164).

'n Groot aantal leerders uit huishoudings met 'n lae inkomste toon agterstande in woordeskat en taalgebruik wat hulle opvoedkundige geleenthede reeds voor skooltoetreding benadeel (Pollard-Durodola et al. 2011). Hierdie leerders word nie altyd deur hulle ouers aan boeke, tydskrifte, koerante en opvoedkundige televisieprogramme blootgestel nie. Dit lei tot onvoldoende woordeskatontwikkeling, verbale redenering en wiskundige vaardighede. Leerders met 'n lae sosio-ekonomiese status begin dus hulle skoolloopbane met agterstande ten opsigte van taalontwikkeling, wat vererger word wanneer onderrig in 'n tweede taal soos Afrikaans of Engels plaasvind (Woolfolk 2010:165; Richards, Leafstedt & Gerber 2006:218; Lemmer 1995:92). Die uitdaging vir opvoeders lê in die aanpassing van hulle onderrig- en assesseringstrategieë, sodat hierdie leerders sukses kan ervaar. Leerders wat hulself as geletterd beskou, is meer betrokke by geletterdheidsaktiwiteite wat tot verbeterde prestasie kan lei. Akademiese sukses in die skool verhoog hulle selfbeeld en moedig hulle aan om hulle skoolloopbane te voltooi (Zammit 2011:203-204).

Dit is belangrik dat intervensieprogramme om woordeskatontwikkeling te bevorder so vroeg as moontlik geïmplementeer word om die negatiewe gevolge wat somtyds met armoede gepaard gaan op die toekomstige akademiese prestasie van leerders teen te werk (Pollard-Durodola et al. 2011:162).

Vervolgens sal twee gevallestudies waar Afrikaanse intervensieprogramme gevolg is, bespreek word.

## **2.7 Gevallestudies in Afrikaanse skole**

### **2.7.1 Hoërskool Weston**

Hoërskool Weston is 'n voorheen benadeelde Afrikaansmediumskool wat in Vredenburg geleë is. Die taal van onderrig en leer is Afrikaans met Engels as eerste addisionele taal. Die ongeveer 40 Xhosa-moedertaalsprekers se Afrikaans is oor die algemeen swak ontwikkel weens beperkte blootstelling aan die taal. Die skool het ook nie 'n Xhosa-sprekende opvoeder of enige addisionele bronne om hierdie leerders te help nie. Interaksie tussen Afrikaanssprekende leerders en Xhosa-sprekende leerders is minimaal as gevolg van die taalprobleem. Weens hulle onvermoë om effektief in Afrikaans te kommunikeer, ervaar Xhosa-sprekende leerders frustrasie wat hulle houding teenoor Afrikaans, hulle skoolwerk, interaksie in die klas en persoonlikhede beïnvloed (Vraagom 2007:25-26).

## 2.7.2 Laerskole in Eldoradopark

Eldoradopark is 'n voormalige bruin woonbuurt wat in die suidweste van Johannesburg geleë is. Daar is 18 laerskole en sewe hoërskole in die gebied. Die leerlingtal by die laerskole wissel tussen 500 en 1300 elk en die onderrigtaal is Afrikaans en Engels. Leerders wat inheemse tale praat word ook geakkommodeer, weens die toenemende verstedeliking van die Suid-Afrikaanse bevolking. Allie (2007:6) het in sy studie bevind dat ouers van leerders wat inheemse tale praat, verkies om hulle kinders na skole met Afrikaans of Engels as onderrigtaal te stuur, omdat hierdie tale 'n hoër status geniet as ander inheemse tale. Probleme ontstaan veral wanneer swart leerders by hierdie skole inskakel sonder die nodige agtergrond in Afrikaans of Engels. Leerders gebruik dikwels die onderrigtaal van die skool slegs tydens skoolure, gevolglik het hulle na hulle vakansie van die woordeskat en begrippe verloor. Daar is ook bevind dat ouers nie in staat is om hulle kinders te help nie, omdat hulle self taalagterstande ervaar (Allie 2007:7-8). Weens die feit dat opvoeders nie 'n inheemse taal magtig is nie, vind hulle dit problematies om hierdie leerders te onderrig (Allie 2007:5). Hulle gaan dus voort om in Afrikaans of Engels te onderrig, of gebruik leerders om te tolk (Allie 2007:57). Groot klasse in die Afrikaanse stroom en 'n gebrek aan fondse om ekstra opvoeders aan te stel, word as een van die redes aangevoer waarom daar toenemend weg beweeg word van Afrikaans as onderrigtaal in Eldoradopark (Allie 2007:52).

Een van die aanbevelings wat Allie (2007:268) maak, is dat die Departement van Basiese Onderwys meer moet doen om Afrikaans te respekteer en te bevorder in skole in Eldoradopark, asook in Afrikaanse gemeenskappe in ander dele van die land soos die Wes- en Noord-Kaap. Hy beveel ook aan dat opvoeders ondersteuning en opleiding moet ontvang sodat hulle in staat sal wees om die uitdagings wat multikulturele leerders stel, aan te spreek (Allie 2007:269).

## 2.8 Samevatting

Hoofstuk 2 verskaf die agtergrond tot leerteorieë; benaderings tot tweedetaalaanleer of -verwerwing; motivering; en sosio-ekonomiese status. Die problematiese implementering van die taal-in-onderwysbeleid en die uitdagings wat dit vir opvoeders, ouers en leerders inhou, word ook beklemtoon. Navorsingstudies by Hoërskool Weston in Vredenburg en Laerskole in Eldoradopark in die suidweste van Johannesburg, het die bevindings van die literatuurstudie bevestig. Allie (2007:5) beskryf Eldoradopark as 'n mikrokosmos en wat daar plaasvind, gebeur ook in die res van Suid-Afrika. Die literatuurstudie bevestig Allie (2007) en Vraagom (2007) se bevindings en bevestig dat probleme wat leerders ervaar wat nie moedertaalonderrig ontvang nie, 'n universele verskynsel is waarmee onderwysdepartemente wêreldwyd worstel.

Die literatuurstudie wat hier aangebied is vorm die grondslag van die voorgestelde geletterdheidsintervensieprogram wat saam met die navorsingsmetodologie in Hoofstuk 3 bespreek word.



## HOOFSTUK 3

### 3. NAVORSINGSMETODOLOGIE EN INTERVENSIË

#### 3.1 Inleiding

Die empiriese komponent van die navorsing word in hierdie hoofstuk bespreek. Navorsingsmetodologie beskryf die prosedure wat tydens die studie gevolg is, wat die intervensieprogram en metodes van data-insameling insluit (McMillan & Schumacher 2010:20).

Die studie se fokus was op die saamstel van 'n intervensieprogram om die woordeskat en leesbegrip van Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4 tot 6 Afrikaansmediumklasse te bevorder. Die leerteorieë van Piaget en Vygotsky sowel as benaderings tot tweedetaalverwerwing is breedvoerig in die literatuurstudie hanteer. Die rol wat die taal-in-onderwysbeleid, motivering en sosio-ekonomiese status in tweedetaalverwerwing speel, het ook uit die literatuurstudie na vore gekom. Die data wat uit die literatuurstudie voortgespruit het, is gebruik om bogenoemde intervensieprogram saam te stel. Die verwagting was dat antwoorde op die navorsingsvraag deur middel van 'n gemengde navorsingsontwerp verkry sou word.

Kwantitatiewe data is deur middel van die Afrikaanse Semantiese Taaltoets (AST) en die Afrikaanse Neale-leestoets ingewin. Onderhoude met die leerders se Afrikaansopvoeders is gebruik word om kwalitatiewe data te versamel.

### 3.2 Omvang van die ondersoek

'n Afrikaansmedium primêre skool in 'n histories benadeelde Afrikaanse gemeenskap in Stellenbosch waar 27 Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4 tot 6 onderrig ontvang, is by die ondersoek betrek. Die leerders is almal woonagtig in die nabygeleë swart woongebied. Hierdie skool is 'n tipiese voorbeeld van baie soortgelyke skole in die omgewing met dieselfde maatskaplike en sosio-ekonomiese faktore waaruit gekies kon word. Die 27 leerders is geselekteer omdat hulle volgens hul ouers Xhosa-moedertaalsprekers was, soos aangedui in hulle aansoekvorms om toelating tot die skool. Die inligting is verkry vanaf hulle leerderprofile. Een-en-twintig leerders se ouers het toestemming verleen dat hulle aan die studie kon deelneem. Een leerder het 'n week na aanvang van die studie verhuis en een leerder het tydens die natoets periode onttrek weens 'n traumatiese gebeurtenis tuis. Twintig leerders het dus die intervensieprogram deurloop.

Vir die doel van hierdie studie is daar slegs op Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4 tot 6 Afrikaansmediumklasse gefokus weens die volgende redes: Hierdie leerders het pas uit die grondslagfase gekom en moet aanpas by 'n nuwe fase met addisionele leerareas en die akademiese taal wat daarmee gepaardgaan. Hulle taalvermoë was nie voldoende ontwikkel om die meer komplekse beginsels te verstaan nie (Heugh et al. 1995:43). Daar word verwag dat leerders meer onafhanklik moet werk. Opvoeders in Afrikaansmediumskole is nie voldoende opgelei om Xhosa-moedertaalsprekers te onderrig nie (Hooijer & Fourie 2009:141-146). Graad 6-leerders word jaarliks sistemies geëvalueer en skole is onder groot druk om hierdie resultate te verbeter. Die samestelling van die ondersoekgroep word in Tabel 3.1 en Tabel 3.2 voorgestel.

Tabel 3.1: Samestelling van die onderoekgroep tydens aanvang van die studie

Graad	Aantal leerders
4	11
5	6
6	4
Totaal	21

Tabel 3.2: Samestelling van die onderoekgroep na afloop van die studie

Graad	Aantal leerders
4	10
5	5
6	4
Totaal	19

### 3.3 Onderoekmetode

Daar is op 'n gemengde navorsingsontwerp besluit, omdat die gebruik van slegs kwantitatiewe data onvoldoende antwoorde op die navorsingsvraag sou verskaf (McMillan & Schumacher 2010:395). Die gemengde navorsingsontwerp wat in hierdie studie gebruik is, word die integrasieontwerp genoem. Dit word beskryf as 'n prosedure waartydens kwantitatiewe- en kwalitatiewe data gelyktydig versamel, geanaliseer en geïnterpreteer word ten einde die navorsingsprobleem beter te verstaan (Conrad &

Serlin 2011:151; McMillan & Schumacher 2010:403; Creswell in Ivankova & Creswell 2009:137).

'n Enkelgroep van 20 Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4 t o t 6 w at in Afrikaans onderrig word, het die intervensieprogram gevolg. Daar was geen kontrolegroep betrokke nie, derhalwe is daar van kwalitatiewe data gebruik gemaak om die kwantitatiewe data te bevestig of te weerlê. Die gemengde navorsingsontwerp sal toenemend in die toekoms gebruik word, omdat dit 'n meer multidimensionele en akkurate mening van die proses van tweedetaalaanleer verskaf (Ivankova & Creswell 2009:136; King & Hornberger 2008:103).

### 3.3.1 Kwantitatiewe navorsing

Kwantitatiewe navorsing beklemtoon objektiwiteit wanneer verskynsels gemeet en beskryf word. Daar word van die navorser verwag om sy of haar ervarings, persepsies en vooroordele ter syde te stel. Die resultaat is dus 'n objektiewe meting waarin getalle, statistiek, struktuur en kontrole gebruik word. (Conrad & Serlin 2011:149; McMillan & Schumacher 2010:21). Kwantitatiewe studies maak gebruik van instrumente soos toetse of opnames om data te versamel (Conrad & Serlin 2011:149).

Twee gestandaardiseerde toetse is gebruik om kwantitatiewe data te bekom. Hierdie toetse is gebruik om die Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4 t o t 6 Afrikaansmediumklasse se Afrikaanse woordeskaf en leesbegrip voor en na implementering van die intervensieprogram te meet. Die resultate is deur die Sentrum vir Statistiese Konsultasie van die Universiteit Stellenbosch verwerk.

Navorsers beklemtoon die belangrikheid dat die toets en die intervensie, waar moontlik, bymekaar moet pas (King & Hornberger, 2010:101). In die geval van die leesbegriptoets wat in die studie gebruik is, moes leerders die teks luidlees. Daar is nie 'n gestandaardiseerde toets in Afrikaans beskikbaar wat leerders se leesbegrip deur middel van voorlees toets nie. Die leestekste wat in die geletterdheidsintervensie-program gebruik is, beklemtoon die uitbreiding van Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4 tot 6 Afrikaansmediumklasse se Afrikaanse woordeskat en die gevolglike verbetering van hulle leesbegrip (Fortune & Tedick 2008:55; Spencer & Guillaume 2006:206; Stanovich 2000:183; Phaladi 2009:27).

### 3.3.2 Kwalitatiewe navorsing

Daar is ook van kwalitatiewe navorsingsmetodes gebruik gemaak. Kwalitatiewe navorsing is net so sistematies soos kwantitatiewe navorsing; die verskil is dat data hoofsaaklik weergegee word as 'n narratiewe beskrywing en nie deur middel van getalle nie (Conrad & Serlin 2011:148; McMillan & Schumacher 2010:23).

Onderhoude is met die leerders se Afrikaansopvoeders gevoer ten einde kwalitatiewe data te bekom. Verbale sowel as nie-verbale gedrag kan tydens die onderhoud waargeneem en aangeteken word (McMillan & Schumacher 2010:205; Bell 1993:91). Die onderhoudvoerder het dieselfde vrae aan al die opvoeders gestel en hulle respons is met 'n bandmasjien opgeneem en daarna getranskribeer. (sien bylae H) Die doel van die onderhoude was om kwalitatiewe data te bekom wat die resultate van die voor- en na- toetse kon bevestig of weerlê.

### 3.4 Die intervensie

Die geletterdheidsintervensieprogram is een maal per week vir 'n tydperk van een uur vir ses maande in die Afrikaansperiode toegepas, omdat geletterdheid in daardie tyd aktief onderrig is. Die doel van die intervensieprogram was tweeledig. Ten eerste was dit om Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4 tot 6 Afrikaansmediumklasse se woordeskat en leesbegrip in Afrikaans te bevorder sodat hulle die leerinhoud van die onderskeie leerareas makliker kon bemeester. Ten tweede is daar beoog om 'n nuttige hulpmiddel vir opvoeders van die intervensieskool te ontwikkel sodat hulle meer effektiewe ondersteuning aan die Xhosa-moedertaalsprekers in hulle Afrikaansmediumklasse kon verleen.

Die volgende vaardighede soos deur die huistaalkurrikulum voorgeskryf, is in die intervensieprogram ingesluit:

- luister en praat
- lees en kyk.

Luister en praat word as die basis van alle leer beskou, dus het dit 'n belangrike deel van die intervensieprogram gevorm (DvBO 2011:10). Omdat Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4 tot 6 Afrikaansmediumklasse se gesproke taal nog baie ondersteuning benodig, het die intervensieprogram genoeg geleentheid vir hulle geskep om in Afrikaans te kommunikeer. Tydens die ontsluiting van 'n nuwe konteks is daar veral klem geplaas op die konteks, skep van belangstelling, en aktivering van voorkennis en woordeskat. Die leerders is ook ondersteun om assosiasies, afleidings en voorspellings te maak asook om vrae te vra. Alle kommunikasie moes in die gepaste register en toepaslike taal geskied.

Naratiewe en nie-fiksie tekste is gebruik om Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4 tot 6 Afrikaansmediumklasse se lees en kyk vaardighede te verbeter. Belangrike woordeskat wat vir die leerders onbekend kon wees, is hanteer en leerders moes vluglees en soeklees om die woorde in die teks te vind. Hulle is aangemoedig om die betekenis van onbekende woorde te bepaal deur woordaanpaktegnieke en kontekstuele leidrade te gebruik. Die gedeelde lees benadering is by die intervensieprogram ingesluit, omdat navorsing aandui dat dit lei tot die uitbreiding van leerders se woordeskat (sien 2.4.6 en 3.4.2). Nadat die onderskeie tekste gelees is, moes die leerders lae en hoë orde vrae beantwoord.

Die vleiland by die skool is gebruik om verskillende kontekste te skep waaroor daar gekommunikeer en gelees is. Die inhoud van die intervensieprogram word in Tabel 3.2 voorgestel:

Tabel 3.3: Inhoud van die intervensieprogram

Les	Teks	Onderwerp	Didaktiese benadering
1	Prent	Die Vleiland	Die kommunikatiewe benadering  Die Skema-teorie: grafiese organiseerder
2	Narratief	Dit was amper!	Die kommunikatiewe benadering  Die Skema-teorie: grafiese organiseerder  Gedeelde lees: konteksleidrade
3	Narratief	Dit was amper!	Taktiele en kinestetiese aktiwiteit  Die Skema-teorie: grafiese

			organiseerder Cloze-oefening
4	Nie-fiksie	Die Naaldekoker	Taktiele en kinestetiese aktiwiteit Die kommunikatiewe benadering Die Skema-teorie: semantiese kaart
5	Nie-fiksie	Die Skoenlapper	Taktiele en kinestetiese aktiwiteit Die kommunikatiewe benadering Die Skema-teorie: semantiese kaart Gedeelde lees: konteksleidrade
6	Nie-fiksie	Vergelyk Naaldekokers en Skoenlappers	Taktiele en kinestetiese aktiwiteit Die Skema-teorie: Venn-diagram Die kommunikatiewe benadering
7	Nie-fiksie	Naaldekokers en Skoenlappers	Taktiele en kinestetiese aktiwiteit Cloze-oefening Die Skema-teorie: grafiese organiseerder Die kommunikatiewe benadering Gedeelde lees
8	Nie-fiksie	Vleilande in Suid-Afrika	Die kommunikatiewe benadering Taktiele en kinestetiese aktiwiteit Die Skema-teorie: grafiese organiseerder Gedeelde lees: konteksleidrade
9	Nie-fiksie	Vleilande in Suid-Afrika	Die kommunikatiewe benadering Die Skema-teorie: grafiese



			organiseerder Cloze-oefening
10	Gedig	Isabella Caramella	Die Skema-teorie: semantiese kaart Voorlees: konteksleidrade Die kommunikatiewe benadering Taktiele en kinestetiese aktiwiteit Gedeelde lees: konteksleidrade
11	Gedig	Isabella Caramella	Taktiele en kinestetiese aktiwiteit Die kommunikatiewe benadering Gedeelde lees Cloze-oefening
12	Liedjie	Eensame krokodil	Taktiele en kinestetiese aktiwiteit Cloze-oefening
13	You tube Narratief	Die dapper seekoei	Taktiele en kinestetiese aktiwiteit Gedeelde lees: konteksleidrade
14	Narratief	Die dapper seekoei	Die kommunikatiewe benadering Taktiele en kinestetiese aktiwiteite Gedeelde lees: konteksleidrade Cloze-oefening Die Skema-teorie: semantiese kaart
15	Narratief	Slym	Gedeelde lees: konteksleidrade Die kommunikatiewe benadering Taktiele en kinestetiese aktiwiteite
16	Narratief	Slym	Taktiele en kinestetiese aktiwiteite Gedeelde lees

Die volledige intervensieprogram is in bylae A.

Die tweedetaalverwerwingsbenaderings wat in die intervensieprogram gebruik is, is as volg:

### 3.4.1 Die kommunikatiewe benadering

Die kommunikatiewe benadering fokus op taalgebruik, vlotheid en die gepaste gebruik van taal binne 'n klasatmosfeer waar leerders veilig en geborge voel sodat hulle waagmoed en selfwerkzaamheid aan die dag kan lê (sien 2.4.5). Hierdie benadering is tydens die bekendstelling van elke nuwe konteks gevolg. Prente en konkrete voorwerpe is gebruik om kommunikasie te stimuleer. Leerders is aangemoedig om in volsinne te praat en ondersteuning (sien 2.3.2) is deur die opvoeder verskaf wanneer nodig.

### 3.4.2 Die gedeelde lees benadering

Die gedeelde lees benadering is by die intervensieprogram ingesluit, omdat navorsing daarop dui dat jonger en ouer kinders se woordeskat hierdeur suksesvol uitgebrei kan word (sien 2.4.6). Tydens die gedeelde lees benadering is daar van die volgende vier strategieë gebruik gemaak om die leerders se woordeskat uit te brei:

#### 3.4.2.1 *Konteksleidrade*

Wanneer leerders lees, gebruik hulle outomaties leidrade uit die konteks om hulle te help om betekenis te konstrueer. Hierdie proses is deur die onderwyser gefasiliteer deur vrae te vra om die leerders se aandag op prente, voorwerpe en spesifieke woorde

te fokus. Daar is ook van die cloze-prosedure gebruik om konteksleidrade te oefen. Die onderwyser en leerders het die teks saam geles, maar sekere woorde is uitgelaat. Die leerders moes die woorde invoeg deur afleidings uit die teks te maak. (sien 2.4.6.1) soos aangedui in Figuur 3.1.

Die _____ is 'n voël met lang bene wat in vleilande woon.
Die _____ is 'n klein, grys soogdier wat in vleilande woon.
Die _____ is 'n gevaarlike reptiel met skerp tande wat in vleilande woon.

Figuur 3.1: Voorbeeld van 'n cloze-oefening

### 3.4.2.2 Eksplisiete onderrig van woordeskat

Belangrike woordeskat is op flitskaarte geskryf en met behulp van prente aan leerders verduidelik voordat die teks geles is om agtergrondkennis te aktiveer, asook om onbekende woorde aan te leer (sien 2.4.6.2). Die doel was om beter begrip van die konteks wat behandel word, te fasiliteer, soos aangedui in Figuur 3.2.



Figuur 3.2: Voorbeeld van 'n woordeskat-aktiwiteit

### 3.4.2.3 *Integrasie van nie-fiksie en narratiewe tekste*

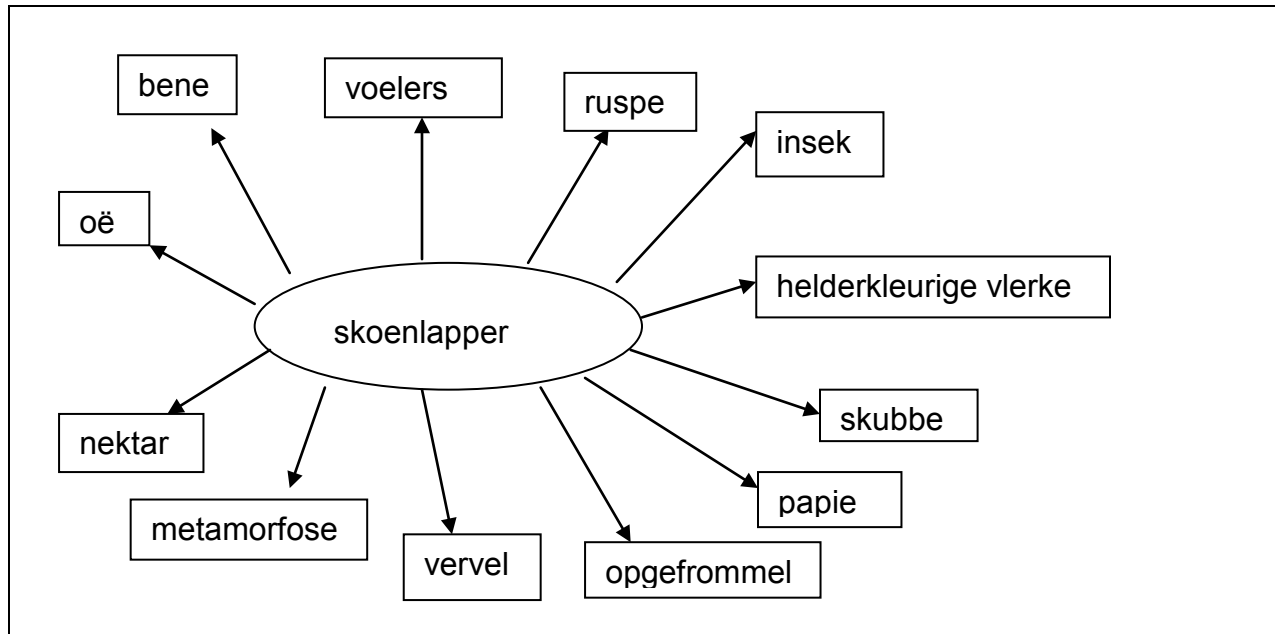
Daar is van nie-fiksie sowel as narratiewe tekste gebruik gemaak om dieselfde kontekste te dek, sodat die leerders bewus gemaak kon word van die verskillende taalkonvensies (sien 2.4.6.3). Ses nie-fiksie tekste is ingesluit om die leerders se akademiese woordeskat uit te brei. Narratiewe tekste is gebruik om reseptiewe woordeskat, voorsetsels, meerduidige woordbetekenisse, ruimtelike verhoudings en voornaamwoorde te verbeter. Dit het ses stories, 'n gedig en 'n liedjie ingesluit.

### 3.4.2.4 *Taktiele en kinestetiese aktiwiteite*

Taktiele en kinestetiese aktiwiteite is by die program ingesluit, omdat dit leerders aanmoedig om 'n tweede taal op 'n alternatiewe wyse aan te leer (sien 2.6.2.4). Hierdie aktiwiteite het meestal in groepsverband plaasgevind om samewerking tussen leerders te fasiliteer sodat effektiewe kognitiewe ontwikkeling kon plaasvind (sien 2.3.2). Daar is byvoorbeeld kompetisies tussen groepe gehou om te bepaal watter groep woorde en prente of woorde en hulle definisies eerste bymekaar kon pas deur effektief saam te werk.

### 3.4.3 Die Skema-teorie

Die skema-teorie is gebruik om leerders te help om skemata te bou en verbande tussen idees te lê. Visuele hulpmiddels soos grafiese organiseerders en Venn-diagramme is ingespan om leerders se woordeskat en leesbegrip te ontwikkel (sien 2.4.7). Namate nuwe kontekste behandel is, is die grafiese organiseerders (soos in Figuur 3.3 getoon) teen die mure van die klas vertoon, sodat die leerders dit as verwysingsraamwerk tydens lesse kon gebruik. Daar is van prente sowel as woorde gebruik gemaak.



Figuur 3.3: Voorbeeld van 'n grafiese organiseerder

### 3.5 Datagenerering

#### 3.5.1 Voor- en natoetse met leerders

Voordat die intervensieprogram begin het, is die leerders se woordeskat en leesbegrip getoets. Die toetse wat gebruik is, was die Afrikaanse Semantiese Taalevalueringmedium (AST) en die Afrikaanse Neale-leestoets. Die intervensieprogram is een maal per week vir 'n tydperk van een uur vir ses maande in die Afrikaansperiode toegepas, waarna dieselfde toetse weer afgeneem is om te bepaal of daar 'n beduidende verbetering in die Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4 tot 6 Afrikaansmediumklasse se Afrikaanse woordeskat en leesbegrip ingetree het.

### 3.5.1.1 Die Afrikaanse Semantiese Taalevalueringmedium

Die AST is 'n meetinstrument wat deur dr Annelize Pretorius ontwerp is, omdat daar geen gestandaardiseerde semantiese taalevalueringmedium in Suid-Afrika beskikbaar was waarmee die kind se prestasie vergelyk kon word nie (Pretorius 1989:7). Die doel van die AST is:

- om 'n kwantitatiewe evaluering van die semantiese taalvermoëns van 'n kind te maak deur vergelyking van die kind se prestasie met die van 'n normgebaseerde steekproef,
- om moontlike semantiese taaluitvalle te identifiseer en
- om met behulp van kwalitatiewe ontleding van die items van submedia moontlike intervensieleidrade te verkry (Pretorius 1989:7-8).

Die AST bestaan uit sewentien submedia. Die submedia kan in totaliteit ingeskakel word in die volgorde waarin dit voorkom, of submedia kan individueel gebruik word om taaluitvalle te bepaal (Pretorius 1989:8). Die volgende submedia is vir die doel van hierdie studie gebruik:

- Reseptiewe woordeskat: Dit verwys na die woorde wat 'n leerder verstaan wanneer daar gepraat word of wanneer gelees word. Hierdie submedium word gebruik om leerders se kennis en begrip van woordbetekenisse te evalueer. Daar word nie van leerders vereis om verbaal te kommunikeer nie, daarom is die resultate 'n aanduiding van die stand van die leerder se woordeskat-aktualisering ten opsigte van werkwoorde en selfstandige naamwoorde (Pretorius 1989:10).
- Woorddefinisies: Dit word gebruik om leerders se kennis en begrip van woordbetekenisse deur middel van mondelinge oefeninge te evalueer. Om 'n bepaalde woord te definieer, moet die leerder in staat wees om die woord en die woordbetekenis vanuit die geheue te onttrek en dit in terme van ander woorde te

definieer. Hierdie submedium bepaal ook, soos in die geval van reseptiewe woordeskat, die begrip en kennis van woordbetekenisse. Dit evalueer egter meer as slegs reseptiewe woordeskat deurdat hier van ekspressiewe taal gebruik gemaak word, wat 'n meer komplekse aktiwiteit is as slegs die herkenning van 'n woord (Pretorius 1989:11-12).

- Ruimtelike verhoudings en voorsetselgroepe: Dit word gebruik om die leerder se begrip van ruimtelike verhoudings en die kennis van voorsetselgroepe te evalueer. Die begrip van sinne wat ruimtelike verhoudings uitdruk, berus op die leerder se kennis van voorsetsels en voorsetselgroepe (Pretorius 1989:16).
- Voornaamwoorde: Die doel van hierdie submedium is om die leerder se begrip en kennis van voornaamwoorde te evalueer. Die korrekte betekenis van voornaamwoorde moet uit sinsverband afgelei word. Leerders moet voornaamwoorde korrek interpreteer en gebruik in 'n spesifieke konteks, aangesien voornaamwoorde óf deikties óf anafories na persone verwys (Pretorius 1989:19).
- Meerduidige woordbetekenisse: Dit verwys na die verskynsel dat een woord verskeie betekenisse kan hê afhangende van die konteks waarin die woord gebruik word. Die leerder moet in staat wees om die verskille in betekenis van woorde uit die konteks af te lei, alternatiewe teen mekaar op te weeg en tot 'n logiese gevolgtrekking te kom (Pretorius 1989:20-21).

### 3.5.1.2 Die Neale-leestoets

Die *Neale Analysis of reading ability*, tweede hersiene uitgawe (NARA II), is 'n meetinstrument wat leesbegrip meet. Dit is deur prof Marie D. Neale ontwerp en word jaarliks deur meer as 80 000 leerders afgelê. Die toets is gestandaardiseer en meet die leesvlotheid, leesbegrip en woordakkuraatheid by leerders tussen die ouderdomme ses jaar en 12 jaar 11 maande (Neale 1997).

Die Afrikaanse weergawe van die toets soos vertaal deur Le Cordeur (2004) is vir die doel van hierdie studie gebruik. Hierdie toets kan opvoeders met die volgende help:

- om onderrigprogramme vir groepe en individue te beplan;
- om leesprobleme te diagnoseer sodat die nodige stappe gedoen kan word om dit reg te stel;
- om vas te stel of spesifieke leesvaardighede reeds verwerf is (Le Cordeur 2004:93).

### 3.5.2 Voor- en na-onderhoude met opvoeders

Burgess in Richards (2009:183), beskryf die kwalitatiewe onderhoud as “[a] conversation with a purpose”. Cohen in Bell (1993:92) vergelyk onderhoudvoering met visvang en hy verklaar, “[l]ike fishing, interviewing is an activity requiring careful preparation, much patience, and considerable practice if the eventual reward is to be a worthwhile catch”.

Die voordeel van onderhoude is dat hulle aanpasbaar is en dat hulle in verskillende tipes navorsingstudies gebruik kan word. Persone se antwoorde kan opgevolg, uitgeklaar en uitgebrei word sodat spesifieke en akkurate inligting verkry kan word. Verbale sowel as nie-verbale gedrag kan waargeneem word en die onderhoudvoerder kan ook as motiveerder optree (McMillan & Schumacher 2010:205; Scott & Usher 2000:110). Conrad en Serlin (2011:174) skryf dat daar geen plaasvervanger vir gesprekke tussen individue is nie. Beter insig en begrip oor belangrike sake word sodoende verkry. Hulle waarsku egter teen die verkeerde hantering van 'n onderhoud, wat tot verwronge inligting kan lei.

Die semi-gestruktureerde onderhoud is in hierdie navorsingstudie gebruik, want daar is 'n mate van struktuur, maar daar word ook 'n sekere mate van aanpasbaarheid



toegelaat. Dit is dus noodsaaklik dat die onderhoud gebaseer word op 'n onderhoudsplan of onderhoudskedule (McMillan & Schumacher 2010:356; Richards 2009:186). (sien bylae G) (vgl. 4.3) Tydens 'n semi-gestruktureerde onderhoud het die onderhoudvoerder 'n duidelike raamwerk van die onderwerpe wat gedek moet word, maar is bereid om die onderhoud natuurlik te laat ontwikkel. 'n Onderhoud kan as suksesvol beskou word wanneer die respondent voel dat hy/sy deel van 'n sinvolle gesprek was wat die noodsaaklike onderwerpe aangespreek het (McMillan & Schumacher 2010:355; Richards 2009:186).

Onderhoude is voor die aanvang van die intervensieprogram met drie Afrikaansopvoeders van die Xhosa-moedertaalsprekers gevoer. Die doel van die onderhoude was om te bepaal watter uitdagings die opvoeders tydens die onderrig van Xhosa-moedertaalsprekers in hulle Afrikaansmediumklasse ervaar het. Na afloop van die intervensieprogram is opvolgonderhoude met die Afrikaansopvoeders gevoer om te bepaal of die intervensieprogram 'n verbetering in die Xhosa-moedertaalsprekers se woordeskate en leesbegrip tot gevolg gehad het. Die graad 4-opvoeder wat die leerders gedurende die eerste kwartaal onderrig het, is aan die begin van die tweede kwartaal deur 'n nuwe onderwyser vervang. Die na-onderhoud is dus met beide graad 4-opvoeders gevoer.

Die onderhoude is op band opgeneem vir latere transkripsie. Transkripsie is belangrik, omdat dit die navorser nader bring aan die data en kodering vergemaklik (McMillan & Schumacher 2010:207; Slavin 2007:112). Dit verskaf ook aan ander navorsers die geleentheid om toegang tot die data te verkry en is een van die wyses waarop betroubaarheid verseker kan word.

### 3.5.3 Geldigheid en betroubaarheid

Geldigheid in kwantitatiewe navorsing verwys na die mate waarin wetenskaplike verduidelikings van verskynsels en die werklikheid ooreenstem. Dit verwys ook na 'n getroue weergawe van bevindings en gevolgtrekkings (McMillan & Schumacher 2010:104). Interne geldigheid word bereik wanneer die navorser betekenisvolle afleidings kan maak deur instrumente te gebruik wat meet wat hulle veronderstel is om te meet. Bevindings is betroubaar wanneer dieselfde resultaat bereik word deur verskillende navorsers wat dieselfde benadering gebruik (Conrad & Serlin 2011:270).

Wanneer kwantitatiewe navorsing ontwerp word, is dit noodsaaklik om die volgende in aanmerking te neem: Wie word geassesseer, watter instrumente tydens die assessering gebruik sal word en op watter wyse die assessering sal plaasvind (McMillan & Schumacher 2010:105). Geldigheid en betroubaarheid van meetinstrumente word bepaal deur die doel, ondersoekgroep en omgewing waarin die meting plaasvind (McMillan & Schumacher 2010:173). Die AST, sowel as die Afrikaanse Neale-leestoets wat gebruik is om die Xhosa-moedeertaalsprekers in graad 4 tot 6 Afrikaansmediumklasse te assesser, is gestandaardiseer vir gebruik in Suid-Afrikaanse opvoedkundige praktyke en word deur opvoedkundiges as nuttige hulpmiddele beskou. Wat betroubaarheid betref, dien dit vermeld te word dat die natoetse deur onpartydige amptenare van die Wes-Kaap Onderwysdepartement afgeneem is.

Geldigheid in kwalitatiewe navorsing verwys na die mate van ooreenstemming tussen die verduideliking van verskynsels en die werklikheid. Geldigheid word deur die volgende vrae aangespreek: Word die verskynsels wat navorsers sien, werklik waargeneem? Hoër hulle werklik die betekenis van dit wat aan hulle oorgedra word? Geldigheid verwys dus na die mate van ooreenstemming tussen deelnemers en die navorser se interpretasie ten opsigte van dit wat waargeneem word (Conrad & Serlin

2011:271; McMillan & Schumacher 2010:330). In die geval van hierdie studie sal dit bepaal word deur die mate waartoe die navorser en opvoeders se waarnemings ooreenstem ten opsigte van die verbetering al dan nie van Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4 tot 6 Afrikaansmediumklasse se Afrikaanse woordeskat en leesbegrip na afloop van die intervensieprogram.

Die toepassing van verskeie strategieë tydens die versameling van kwalitatiewe data help om geldigheid te verseker. Hierdie strategieë is as volg:

- Versamel data oor 'n aansienlike tydperk, omdat dit belangrik is om aan te dui dat die navorser genoeg tyd saam met die deelnemers deurgebring het. In die geval van hierdie studie, het die intervensieprogram ses maande geduur.
- Versamel data van verskillende bronne, byvoorbeeld voor- en na-onderhoude met drie opvoeders.
- Trianguleer die data wat van die verskillende bronne versamel is en deel bevindings met deelnemers om te bepaal of hulle daarmee saamstem (Rallis & Rossman 2009:265-266).

#### 3.5.4 Triangulering

Triangulering word beskryf as 'n metode wat kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes kombineer om inligting oor verskeie aspekte van die probleem gelyktydig in te win (McMillan & Schumacher 2010:26). Triangulering is gebruik om te verseker dat die navorsing betroubaar en geldig was, omdat dit metodes van dataversameling integreer (Conrad & Serlin 2011:155; McMillan & Schumacher 2010:26; Slavin 2007:133; Opie 2004:72). Die kombinasie van kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes is gebruik, omdat die voordele van die een benadering die nadele van die ander benadering uitkanselleer sodat meer omvattende en geldige data verskaf word. Triangulasie vind plaas wanneer die resultate van elke metode ooreenstem en dieselfde resultaat aandui (Conrad &

Serlin 2011:155; McMillan & Schumacher 2010:26; Ivankova & Creswell 2009:142; Slavin 2007:133; Opie 2004:72).

Ten einde die bevindinge van hierdie studie te ondersteun, is kwalitatiewe- en kwantitatiewe navorsingsmetodes gebruik. Graad 4 tot 6 Xhosa-moedertaalsprekers in Afrikaansmediumklasse het 'n voor- en natoets afgelê sodat die navorser kwantitatiewe data kon inwin. Kwalitatiewe data is versamel deur onderhoude met hulle Afrikaansopvoeders te voer. Beide data-insamelingsmetodes het gelyktydig plaasgevind sodat die verskillende bevindings vergelyk kon word om geldige gevolgtrekkings te lewer (Ivankova & Creswell 2009:142).

### **3.6 Dataverwerking**

#### 3.6.1 Kwantitatiewe dataverwerking

Kwantitatiewe dataverwerking van die AST en die Afrikaanse Neale-leestoets is deur die Sentrum vir Statistiese Konsultasie van die Universiteit van Stellenbosch gedoen.

#### 3.6.2 Kwalitatiewe dataverwerking

Kwalitatiewe dataverwerking is primêr 'n induktiewe proses waartydens die navorser data in kategorieë organiseer en patrone en verwantskappe tussen kategorieë identifiseer (McMillan & Schumacher 2010:367). Die templaataanalitiese styl is gebruik om die voor- en na-onderhoude met die drie Afrikaansopvoeders te verwerk. Kodes en kategorieë is afgelei van die navorsingsvraag en onderhoudskedule. Hierdie indeling is tydens die proses van dataverwerking hersien (McMillan & Schumacher 2010:368).

Die oorspronklike kategorieë vir die voor- en na-onderhoude was as volg: luister, praat, lees, dink en redeneer, opvoeders en leerders. Tydens die proses van dataverwerking is hulle as volg hersien: luister, praat, lees, dink en redeneer, onderwyserbehoefte en leerdermotivering.

### **3.7 Etiese aspekte**

Dit is belangrik dat die volgende etiese aspekte in aanmerking geneem word wanneer navorsing met jong kinders gedoen word.

#### **3.7.1 Ingeligte toestemming**

Navorsers moet verseker dat jong kinders die navorsingstudie waaraan hulle deelneem, begryp. Alderson en Morrow in Gallagher, Haywood, Jones & Milne (2010:474) is van mening dat ingeligte toestemming die volgende insluit: dat die kind die geleentheid kry om “ja” of “nee” te sê, vrae te vra, genoeg tyd gegun word om besluite te maak en met ander te konsulteer. Alle deelnemers se begrip en geheue van die inligting wat hulle ontvang, is egter nadieselfde nie. Dit is dus belangrik dat ouers sowel as die navorser self verseker dat die leerders die navorsingsprojek verstaan. Hierdie proses sluit ook die ondertekening van 'n toestemmingsvorm deur die ouers of voogde in (sien bylae D). Kinders kry ook die geleentheid om hulle eie toestemmingsvorm te ondertekenteken wat in maklik verstaanbare taal geskryf is (sien bylae E).

#### **3.7.2 Vrywillige deelname**

Dit is belangrik dat jong kinders begryp dat hulle deelname aan die navorsing vrywillig is en dat hulle enige tyd kan onttrek (McMillan & Schumacher 2010:118; Gallagher et al.

2010:477). Gallegher et al. (2010:477) het bevind dat veral jong kinders dit moeilik vind om na aanvang van die navorsing te onttrek. Hulle word gekonfronteer deur skuldgevoelens, omdat hulle die navorsers in die steek gelaat het. Daar moet dus 'n persoon by die skool beskikbaar wees met wie die leerder kan gesels indien hulle aan die studie wil onttrek.

### 3.7.3 Vertroulikheid

Jong kinders moet verseker word dat hulle privaatheid beskerm sal word. Dit beteken dat hulle nie geïdentifiseer mag word indien die studie deur ander gelees word nie. Toegang tot die data moet beperk word tot die navorsers en dit moet op 'n veilige plek bewaar word soos byvoorbeeld die kluis van die universiteit (McMillan & Schumacher 2010:112).

## 3.8 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die navorsingsmetodologie en intervensie bespreek. Die redes waarom 'n gemengde navorsingsontwerp gevolg is, is uiteengesit. Daar is verduidelik waarom beide kwantitatiewe en kwalitatiewe data versamel is. Verder is daar verslag gedoen oor die meetinstrumente wat in die studie gebruik is. Die AST asook die Afrikaanse Neale-leestoets het kwantitatiewe data gelewer wat aanduiders van moontlike verandering van Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4 t o t 6 Afrikaansmediumklasse se leesbegrip en woordeskat kon wees. Onderhoue het kwalitatiewe data gegenereer wat die moontlike verandering kon bevestig of weerlê. Die toepassing van die intervensieprogram is bespreek en 'n uiteensetting van die onderwerpe, tekstipes asook die benaderings wat gebruik is, is verskaf.

Die resultate van die ondersoek word in Hoofstuk 4 bespreek.

## HOOFSTUK 4

### 4. RESULTATE EN ANALISE VAN DIE ONDERSOEK

#### 4.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk bevat 'n bespreking van die resultate wat bekom is deur middel van die meetinstrumente wat voor en na afloop van die geletterdheidsintervensieprogram wat op graad 4 tot 6 Xhosa-moedertaalsprekers in 'n Afrikaansmediumskool toegepas is, gebruik is. Die doel van die geletterdheidsintervensieprogram was om Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4 tot 6 Afrikaansmediumklasse se woordeskat en leesbegrip te bevorder, asook om 'n hulpmiddel vir die onderwysers van die intervensieskool te ontwikkel. Die voortoetse is deur 21 leerders afgelê en die natoetse deur 19 leerders. Twee leerders is van die studie onttrek, een as gevolg van verhuising en die ander as gevolg van 'n traumatiese gebeurtenis tuis.

Die Statistica 10-program is vir die analise en verwerking van die data gebruik. Hierdie program het die vermoë om enige toets te ontleed en gee die gemiddelde en standaardafwykings van die afhanklike- en onafhanklike veranderlikes weer. Waar daar getoets is vir beduidende verskille voor en na die intervensie is daar van die gemengde model herhaalde waarnemings analise van variansie gebruik gemaak. 'n Hoofkomponente bi-stippinggrafiek is gebruik om die onderskeie submedia se voor- en natoetsresultate opsommend aan te dui.

## 4.2 Gestandaardiseerde toetse

Twee gestandaardiseerde diagnostiese toetse is gebruik, naamlik die Afrikaanse Semantiese Taalevalueringmedium (AST) en die Afrikaanse Neale-leestoets. Die Afrikaanse Semantiese Taaltoets word eerste bespreek en daarna volg die bespreking van die Afrikaanse Neale-leestoets.

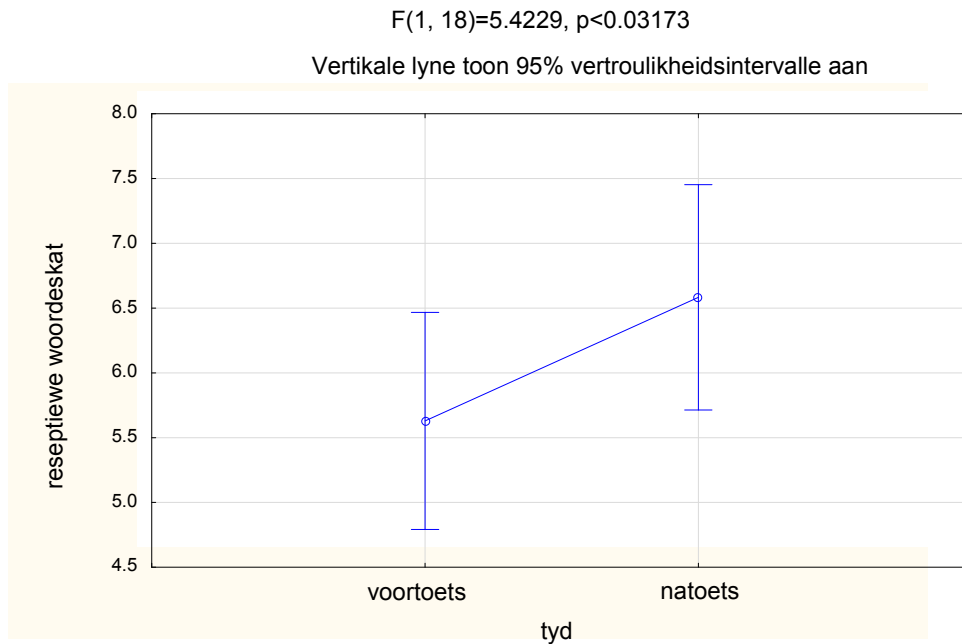
### 4.2.1 Die Afrikaanse Semantiese Taalevalueringmedium

Die intervensiegroep van 21 graad 4 tot 6 Xhosa-moedertaalleerders het die voortoets van die AST (1989) afgelê en die natoets is deur 19 leerders afgelê. Die resultate van die vyf submedia is onderwerp aan 'n statistiese analise om te bepaal of daar 'n beduidende verskil tussen die resultate van die voor- en natoets was. Daarna is die gemiddelde prestasie van die vyf subtoets bereken en statisties geanaliseer om te bepaal of daar enige beduidende verskil was tussen die voor- en natoets ten opsigte van woordeskatverwerwing.

#### 4.2.1.1 Reseptiewe woordeskat

Reseptiewe woordeskat verwys na die begripwoordeskat van die leerder (sien 1.8.4 en 3.5.1.1) en kan 'n moontlike aanduiding wees van vordering in die graad 4 tot 6 leerders se woordeskatverwerwing en leesbegrip. Die navorser wou vasstel of die implementering van die geletterdheidsintervensieprogram tot verbetering van die leerders se reseptiewe woordeskat sou lei. Die resultate van die AST ten opsigte van reseptiewe woordeskat is in Figuur 4.1 en Tabel 4.1 opgeteken en word as volg aangebied:





Figuur 4.1: Gemiddeldes van voor- en natoetse vir reseptiewe woordeskat

Tabel 4.1: Gemiddeldes en standaardafwykings van voor- en natoetse vir reseptiewe woordeskat

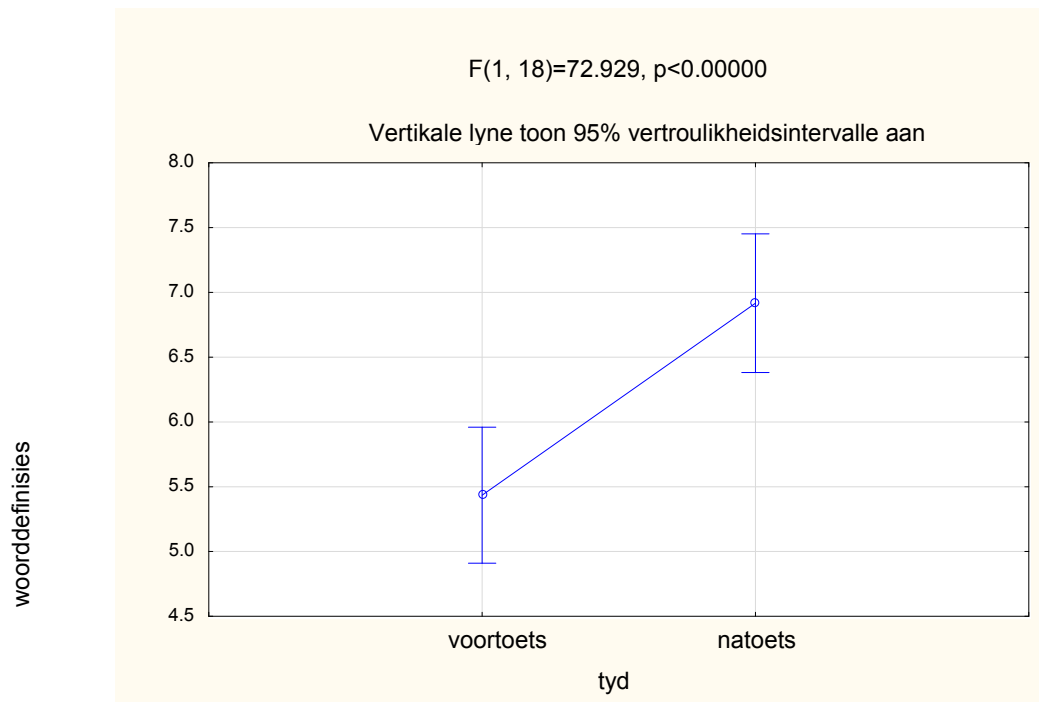
Effek	Beskrywende statistiek			
	Faktor vlak	N	Reseptiewe woordeskat gemiddelde	Reseptiewe woordeskat Standaardafwyking
Totaal		40	6.08	1.87
tyd	voortoets	21	5.63	1.78
tyd	natoets	19	6.58	1.87

Volgens Figuur 4.1 was daar 'n beduidende toename tussen die voortoets en natoets wat reseptiewe woordeskat betref ( $p < 0.03173$ ). Tabel 4.1 gee die gemiddeldes en standaardafwykings tussen die twee tydopname. Die implementering van die

geletterdheidsintervensieprogram het dus gelei tot 'n verbetering in die leerders se reseptiewe woordeskat wat tot verbeterde ekpressiewe woordeskat kan lei. Leerders kon gevolglik met groter selfvertroue in Afrikaans kommunikeer (sien 4.3.2.2).

#### 4.2.1.2 Woorddefinisies

Woorddefinisies verwys na die leerder se vermoë om die betekenis van 'n woord uit die geheue te onttrek en dit in terme van ander woorde te definieer (sien 3.5.1.1). Die navorser wou vasstel of die implementering van die geletterdheidsintervensieprogram tot 'n verbetering van die leerders se vermoë om woorde te definieer, sou lei. Dit kon moontlike 'n aanduider van verbetering in die ondersoekgroep se woordeskatverwerwing en leesbegrip wees. Die resultate van die AST ten opsigte van woorddefinisies is in Figuur 4.2 en Tabel 4.2 opgeteken en word as volg aangebied:



Figuur 4.2: Gemiddeldes van voor- en natoetse vir woorddefinisies

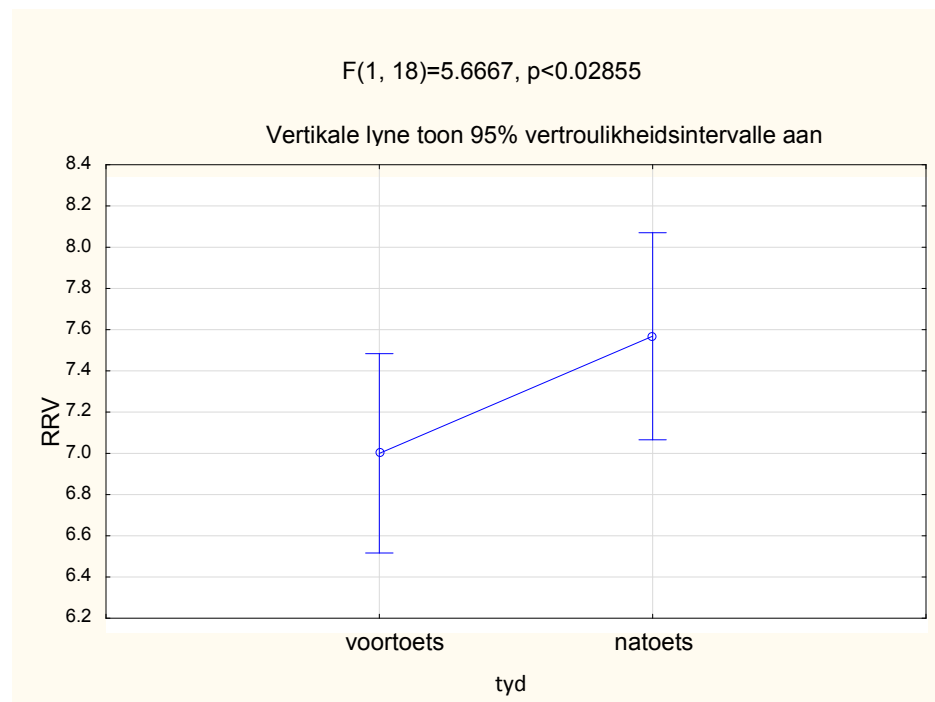
Tabel 4.2: Gemiddeldes en standaardafwykings van voor- en natoetse vir woorddefinisies

Effek	Beskrywende statistiek			
	Faktor vlak	N	Woorddefinisies gemiddelde	Woorddefinisies
Totaal		40	6.11	1.33
tyd	voortoets	21	5.43	1.14
tyd	natoets	19	6.85	1.14

Volgens Figuur 4.2 was daar 'n beduidende verskil tussen die toetsgroep se voortoets en die natoets wat woorddefinisies betref ( $p < 0.00000$ ). Tabel 4.2 gee die gemiddeldes en standaardafwykings tussen die twee tydpunte. Dit kan 'n aanduiding wees dat leerders verhoudings tussen betekenis van woorde gevorm het, asook dat hulle die vernaamste kenmerke van konsepte en kategorieë geïnternaliseer het. Dit sou help dat Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4 tot 6 Afrikaansmediumklasse se woordeskat uitgebrei word, wat derhalwe tot beter leesbegrip kon lei (sien 1.6.1 en 3.3.1).

#### 4.2.1.3 Ruimtelike verhoudings en voorsetselgroepe

Ruimtelike verhoudings en voorsetselgroepe verwys na die leerder se vermoë om ruimtelike verhoudings te begryp, asook om die korrekte voorsetsels in sinsverband te gebruik (sien 3.5.1.1). Die navorser wou vasstel of die implementering van die geletterdheidsintervensieprogram tot verbetering van die leerders se begrip ten opsigte van ruimtelike verhoudings en voorsetselgroepe sou lei. Dit kon moontlik 'n aanduider wees van vordering ten opsigte van woordeskatverwerwing van die onderzoekgroep. Die resultate van die AST ten opsigte van ruimtelike verhoudings en voorsetselgroepe is in Figuur 4.3 en Tabel 4.3 opgeteken en word as volg aangebied:



Figuur 4.3: Gemiddeldes van voor- en natoetse vir ruimtelike verhoudings en voorsetselgroepe.

Tabel 4.3: Gemiddeldes en standaardafwykings van voor- en natoetse vir ruimtelike verhoudings en voorsetselgroepe

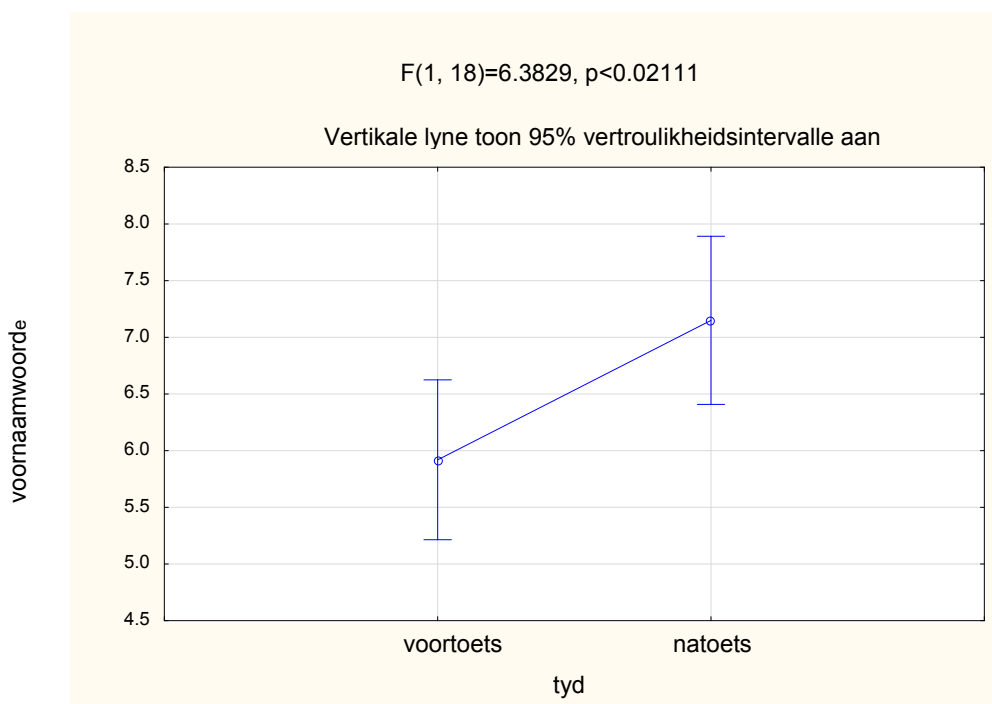
Effek	Beskrywende statistiek			
	Faktor vlak	N	RRV gemiddelde	RRV Standaardafwyking
Totaal		40	7.26	1.08
tyd	voortoets	21	7.0	1.08
tyd	natoets	19	7.55	1.04

Volgens Figuur 4.3 was daar 'n toename in begrip tussen die voortoets en die natoets wat ruimtelike verhoudings en voorsetselgroepe betref ( $p < 0.02855$ ). Tabel 4.3 gee die gemiddeldes en standaardafwykings tussen die twee tydpunkte. Die implementering van

die geletterdheidsintervensieprogram kon dus tot die volgende lei: 'n Beter begrip van sinne wat ruimtelike verhoudings uitdruk word getoon deurdat die intervensiegroep se kennis van voorsetsels en voorsetselgroepe verbeter het. Hulle begryp gevolglik dat dieselfde voorstetsel verskillende verhoudings uitdruk. Dit kan tot verbeterde kommunikasievaardighede en leesbegrip lei (sien 4.3.2.2).

#### 4.2.1.4 Voornaamwoorde

Voornaamwoorde verwys na die leerder se vermoë om die korrekte voornaamwoord uit die konteks af te lei (sien 3.5.1.1). Die navorser wou vasstel of die implementering van die geletterdheidsintervensieprogram tot 'n verbetering van die leerders se begrip ten opsigte van voornaamwoorde sou lei. Dit kon moontlik 'n aanduider wees van vordering ten opsigte van woordeskatverwerwing van die onderzoekgroep. Die resultate van die AST ten opsigte van voornaamwoorde is in Figuur 4.4 en Tabel 4.4 opgeteken en word as volg aangebied:



Figuur 4.4: Gemiddeldes van voor- en natoetse vir voornaamwoorde

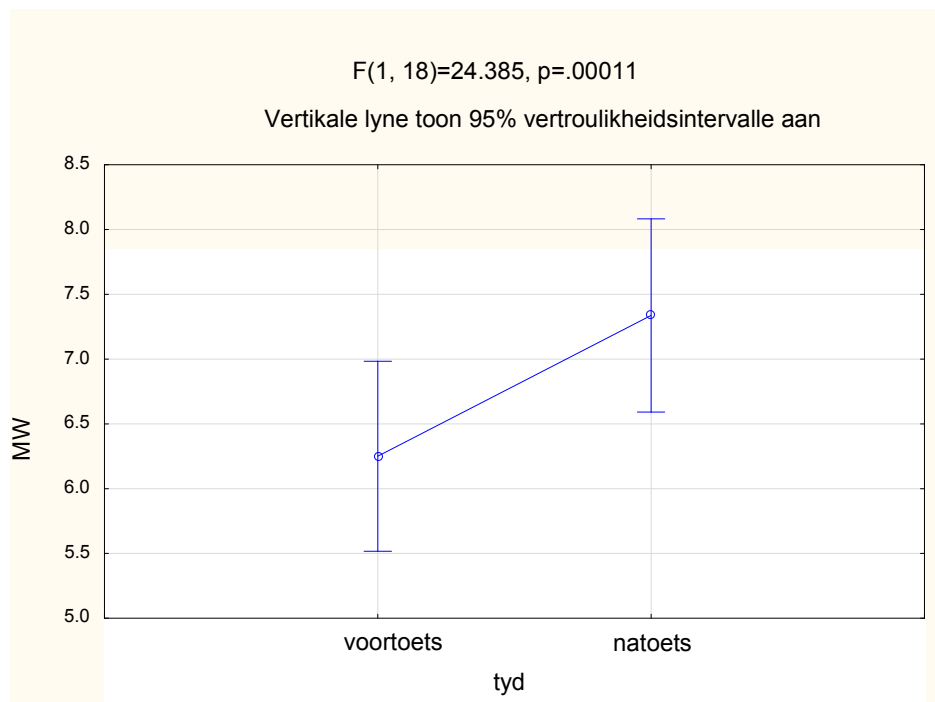
Tabel 4.4: Gemiddeldes en standaardafwykings van voor- en natoetse vir voornaamwoorde

Effek	Beskrywende statistiek			
	Faktor vlak	N	Voornaamwoorde gemiddelde	Voornaamwoorde Standaardafwyking
Totaal		40	6.5	1.64
tyd	voortoets	21	5.92	1.62
tyd	natoets	19	7.15	1.44

Volgens Figuur 4.4 was daar 'n toename in begrip tussen die voortoets en die natoets wat voornaamwoorde betref ( $p < 0.02111$ ). Tabel 4.4 gee die gemiddeldes en standaardafwykings tussen die twee tydpunte. Die implementering van die geletterdheidsintervensieprogram kon tot verbetering van die intervensiegroep se vermoë om die korrekte betekenis van voornaamwoorde uit die sinsverband self af te lei. Hierdie afleidings kon hulle in staat stel om te weet van wie gepraat word, na wie verwys word of waarna verwys word. Dit kon hulle tot voordeel strek wanneer hulle aan gesprekke deelneem of tot beter begrip lei wanneer gesprekke tussen ander persone gevolg word.

#### 4.2.1.5 Meerduidige woordbetekenis

Meerduidige woordbetekenis verwys na die leerder se vermoë om die verskille in betekenis van woorde uit die konteks af te lei (sien 3.5.1.1). Die navorser wou vasstel of die implementering van die geletterdheidsintervensieprogram tot 'n verbetering van die leerders se begrip ten opsigte van meerduidige woordbetekenis sou lei. Dit kon moontlik 'n aanduiding van vordering in die ondersoekgroep se woordeskat en leesbegrip wees. Die resultate van die AST ten opsigte van meerduidige woordbetekenis is in Figuur 4.5 en Tabel 4.5 opgeteken en word as volg aangebied:



Figuur 4.5: Gemiddeldes van voor- en natoetse vir meerduidige woordbetekenisse

Tabel 4.5: Gemiddeldes en standaardafwykings van voor- en natoetse vir meerduidige woordbetekenisse

Effek	Beskrywende statistiek			
	Faktor vlak	N	Meerduidige woordbetekenisse gemiddelde	Meerduidige woordbetekenisse Standaardafwyking
Totaal		40	6.76	1.60
tyd	voortoets	21	6.25	1.67
tyd	natoets	19	7.31	1.35

Volgens Figuur 4.5 was daar 'n beduidende verskil tussen die toetsgroep se voortoets en die natoets wat meerduidige woordbetekenisse betref ( $p = 0.00011$ ). Tabel 4.5 gee die gemiddeldes en standaardafwykings tussen die twee tydpunkte. Die implementering

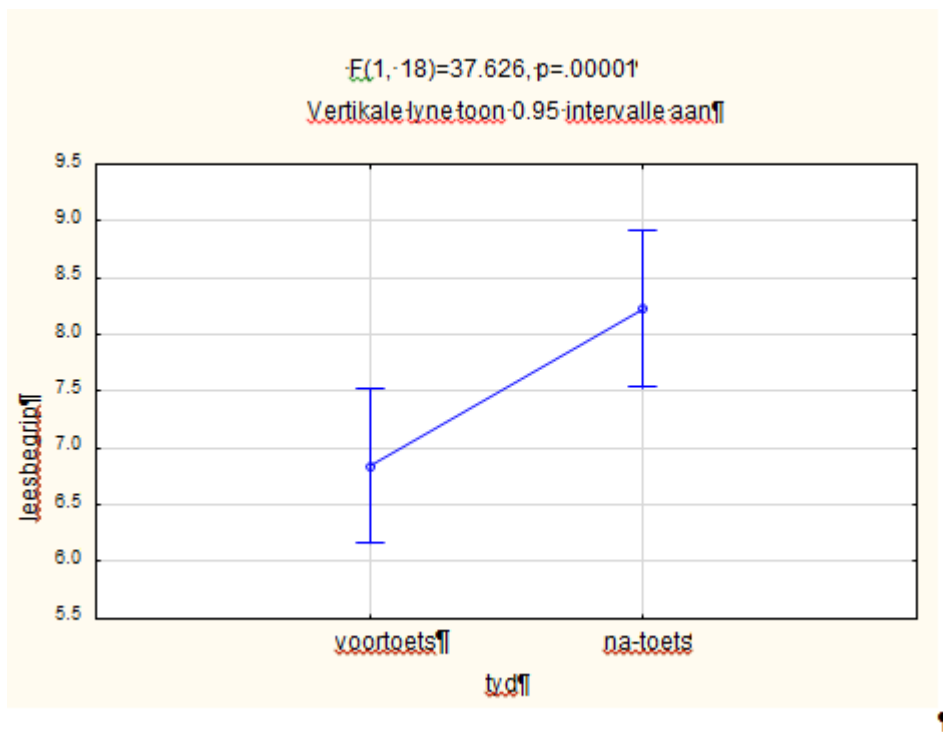
van die geletterdheidsintervensieprogram het gelei tot 'n verbetering van die leerders se vermoë om die verskille in betekenis van woorde uit die konteks af te lei. Wanneer leerders oor die vermoë beskik om self sinne met woorde wat meer as een betekenis het, te maak, het hulle daardie konsepte volkome geïnternaliseer. Gevolglik kan hulle met groter selfvertroue kommunikeer en geskrewe tekste begryp.

#### 4.2.2 Die Afrikaanse Neale-leestoets

##### 4.2.2.1 Leesbegrip

Die intervensiegroep van 21 graad 4 tot 6 Xhosa-moedertaalleerders het die voortoets van die Afrikaanse Neale-leestoets afgelê en die natoets is deur 19 leerders afgelê. Die data verkry van die voortoets het die navorser die geleentheid gebied om spesifieke strategieë in die geletterdheidsintervensieprogram in te sluit wat Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4 tot 6 Afrikaansmediumklasse se woordeskat en leesbegrip kon bevorder. Die data verkry van die natoets het die navorser in staat gestel om te bepaal of daar 'n beduidende verskil tussen die intervensiegroep se leesbegrip voor en na die intervensie was. Die resultate van die toets is onderwerp aan statistiese analise om te bepaal of daar wel 'n beduidende verskil tussen die resultate van die voor- en natoets was. Die resultate van die Afrikaanse Neale-leestoets ten opsigte van leesbegrip is in Figuur 4.6 en Tabel 4.6 opgeteken en word as volg aangebied:





Figuur 4.6: Gemiddeldes van voor- en natoetse vir leesbegrip

Tabel 4.6: Gemiddeldes en standaardafwykings van voor- en natoetse vir leesbegrip

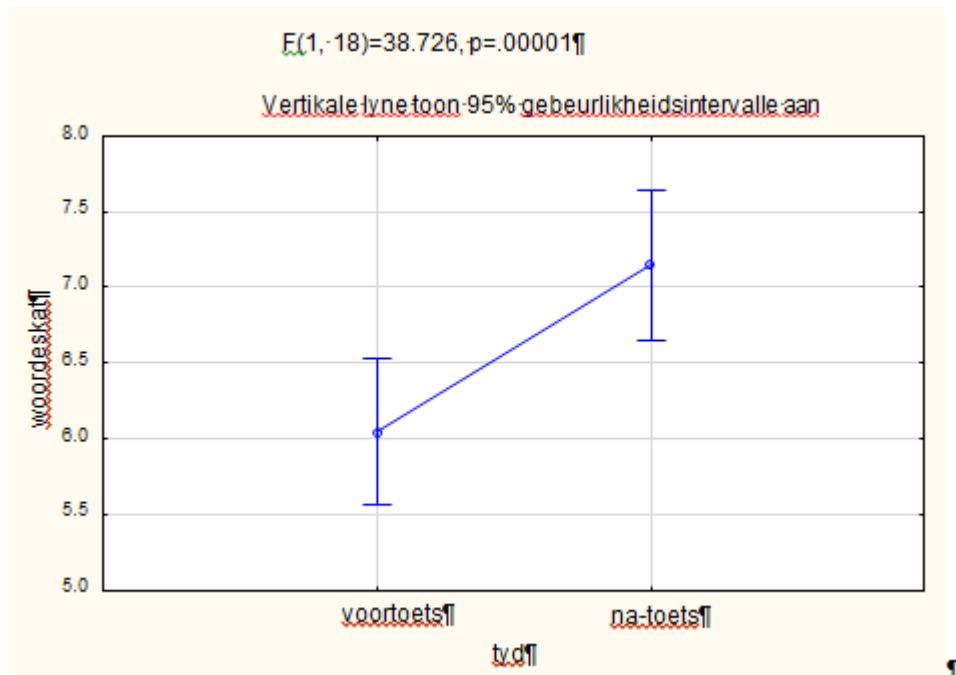
Effek	Beskrywende statistiek			
	Faktor vlak	N	Leesbegrip gemiddelde	Leesbegrip Standaardafwyking
Totaal		40	7.44	1.59
tyd	voortoets	21	6.85	1.26
tyd	natoets	19	8.1	1.69

Volgens Figuur 4.6 was daar 'n beduidende verskil tussen die toetsgroep se voortoets en die natoets wat leesbegrip betref ( $p < 0.00001$ ). Tabel 4.6 gee die gemiddeldes en standaardafwykings tussen die twee tydpunkte. Die implementering van die geletterdheidsintervensieprogram het dus 'n beduidende verskil gemaak aan die

leerders se vermoë om die teks te interpreteer en die inhoud met begrip weer te gee. Dit kan tot groter entoesiasme en selfvertroue lei wanneer tekste en boeke gelees word (sien 4.3.3.2).

#### 4.2.3 Opsomming van die resultate van die gestandaardiseerde toetse

Die vyf submedia van die AST, naamlik reseptiewe woordeskat, woorddefinisies, ruimtelike verhoudings en voorsetselgroepe, voornaamwoorde en meerduidige woordbetekenisse kan gesamentlik beskryf word as woordeskat. Die gemiddelde van hierdie vyf submedia is bereken en 'n statistiese analise van die resultate is gedoen. Die resultate ten opsigte van woordeskat is in Figuur 4.7 en Tabel 4.7 opgeteken en word as volg aangebied:

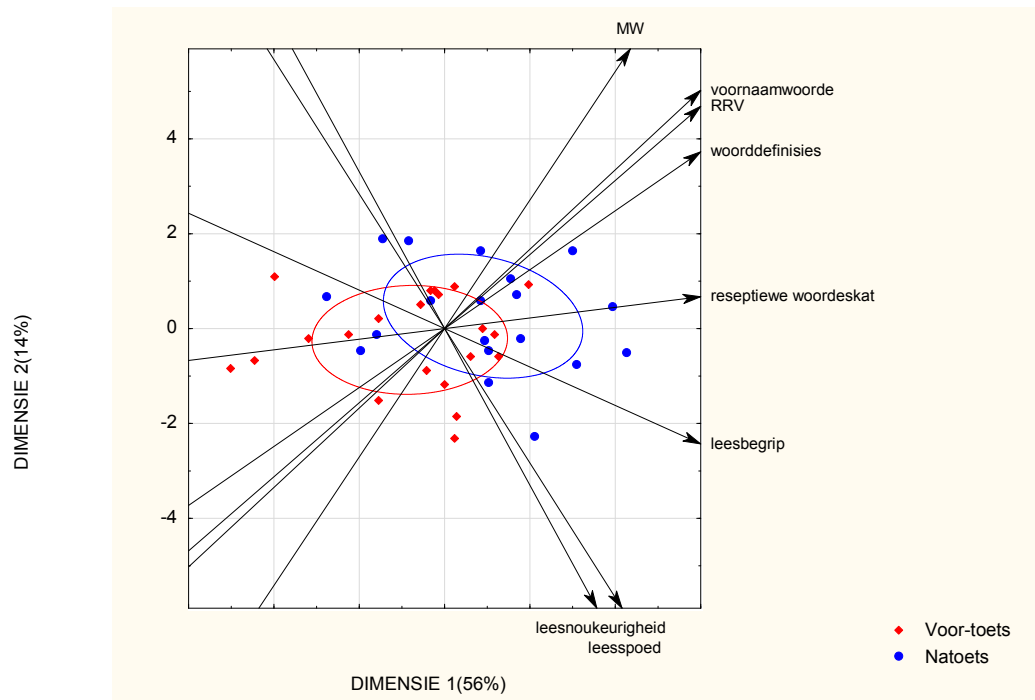


Figuur 4.7: Gemiddeldes van voor- en natoetse vir woordeskat

Tabel 4.7: Gemiddeldes en standaardafwykings van voor- en natoetse vir woordeskat

Effek	Beskrywende statistiek			
	Faktor vlak	N	Woordeskat gemiddelde	Woordeskat Standaardafwyking
Totaal		40	6.54	1.16
tyd	voortoets	21	6.05	1.07
tyd	natoets	19	7.09	1.02

Die resultate van die AST toon dat, toe die leerders ses maande later die toets afgelê het, daar 'n beduidende verskil was ten opsigte van hulle woordeskatverwerwing soos aangetoon deur Figuur 4.7 ( $p < 0.00001$ ). Tabel 4.7 gee die gemiddeldes en standaardafwykings tussen die twee tydpunte. Leerders se verbeterde reseptiewe woordeskat, woorddefenisies, ruimtelike verhoudings en voorsetselgroepe, voornaamwoorde en meeduidige woordbetekenisse dui daarop dat die implementering van die intervensieprogram suksesvol kon wees. Die kleiner verbetering van die reseptiewe woordeskat submedium in vergelyking met die ander submedia van die AST kan die volgende wees: die voortoets gemiddelde van reseptiewe woordeskat was hoër as die gemiddeldes van die ander subtoetse, dus was daar minder ruimte vir verbetering in die ses maande wat die intervensieprogram geduur het. Die moeilikheidsgraad van die toetsitems in die subtoets neem toe, daarom kon die prente moeiliker wees om te interpreteer en kon dalk buite die verwysingsraamwerk van die leerders val. Die resultate van die Afrikaanse Neale-leestoets toon dat die leerders se leesbegrip na ses maande beduidend verbeter het ( $p < 0.00001$ ). Die studie bevestig bevindinge van vorige navorsing, naamlik dat die verbetering van leerders se woordeskat tot die verbetering van leesbegrip kan lei (sien 1.6.1 en 3.3.1).



Figuur 4.8: Bi-stippinggrafiek wat verwantskappe tussen die verskillende metings aandui asook groepering van voor- en natoetspunte

Uit Figuur 4.8 kan afgelei word dat meerduidige woordbetekenisse, voornaamwoorde, ruimtelike verhoudings en voorsetselgroepe, woorddefinisies, en tot 'n mindere mate reseptiewe woordeskat en leesbegrip met mekaar gekorreleer is, aangesien die bi-stip asse in dieselfde rigting loop. Uit die groepering van die voor- en natoetspunte, is dit duidelik dat die waardes van die veranderlikes ná die intervensieprogram toegeneem het as dit vergelyk word met die waardes voor die intervensieprogram (sien 4.2.1.1; 4.2.1.2; 4.2.1.3; 4.2.1.4 en 4.2.1.5).

Verdere verklarings ten opsigte van die verbetering in die leerders se woordeskat en leesbegrip kan die kombinasie van drie taalverwerkingstrategieë tesame met sosiaal interaktiewe aktiwiteite en 'n konteks wat deel is van die leerders se ervaringswêreld wees (sien 2.4.5, 2.4.6 en 2.4.7), asook dat die leerders deur middel van positiewe

ervarings met die leermateriaal met meer vrymoedigheid in Afrikaans begin kommunikeer het (sien 2.5.2).

### **4.3 Onderhoude**

Omdat semi-gestruktureerde onderhoude gevoer is, kon die response van die opvoeders volgens verskillende kodes en kategorieë geanaliseer word. Die navorser het die navorsingsvraag en die onderhoudskedule gebruik om die data te organiseer. Die kategorieë was die volgende: luister, praat, lees, dink en redeneer, onderwyserbehoefte en leerdermotivering.

#### 4.3.1 Luister

##### *4.3.1.1 Voor-onderhoud*

Twee van die drie opvoeders het aangedui dat die Xhosa-moedertaalsprekers probleme ervaar met die uitvoer van opdragte en instruksies, omdat hulle nie Afrikaans verstaan nie. Die derde opvoeder se ervaring was dat die leerders nie luister nie, omdat hulle in isiXhosa dink en dat wanbegrippe weens hulle beperkte vermoë in Afrikaans ontstaan.

##### *4.3.1.2 Na-onderhoud*

Twee opvoeders het aangedui dat die leerders se luistervaardighede na afloop van die geletterdheidsintervensieprogram verbeter het. Die nuwe graad 4-opvoeder wat die leerders 'n kwartaal lank onderrig het, het ook 'n verbetering ondervind, maar was onseker of die intervensieprogram tot die verbetering gelei het. Die graad 6-opvoeder was van mening dat daar slegs minimale verbetering plaasgevind het, maar het dit as 'n beginpunt wat verder ontwikkel kan word, beskou.

## 4.3.2 Praat

### 4.3.2.1 Voor-onderhoud

Al drie opvoeders het aangedui dat die leerders nie graag in die klas praat nie, waarskynlik omdat hulle nie genoeg selfvertroue gehad het om Afrikaans te praat nie of dalk weens hulle beperkte woordeskat, of omdat hulle soms sekere woorde verkeerd uitspreek. Gevolglik was hulle sku en teruggetrokke, want hulle was bang die ander kinders lag vir hulle. Dit word in die literatuurstudie bevestig (sien 2.2.3). Twee van die drie opvoeders het ook aangedui dat die leerders probleme ervaar het ten opsigte van die gebruik van hoflikheidsvorme, soos byvoorbeeld om na die onderwyser as 'jy' en 'jou' te verwys in plaas van 'meneer' en 'juffrou'.

### 4.3.2.2 Na-onderhoud

Die vier opvoeders het aangedui dat die leerders se kommunikasievaardighede tot 'n mate verbeter het. Hulle het veral beklemtoon dat die leerders baie meer spontaan was en met groter vrymoedigheid gepraat en aan klasaktiwiteite deelgeneem het. Die literatuurstudie bevestig dat positiewe ervarings tydens die onderrigproses leerders motiveer om eienaarskap van hulle leer te neem (sien 2.5.2). Die opvoeders wat ander leerareas onderrig, het hulle meegedeel dat die leerders ook meer spontaan in hulle klasse kommunikeer. Een graad 4-leerder wat vantevore dissiplinêre probleme getoon het, se gedrag het merkbaar verbeter en hy het entoesiasies aan klasaktiwiteite deelgeneem. Daar was wel twee graad 4-leerders wat volgens die opvoeders nie verbeter het nie, maar hulle het moontlik leerprobleme en was reeds vir 'n sielkundige evaluering verwys.

### 4.3.3 Lees

#### 4.3.3.1 Voor-onderhoud

Al drie opvoeders het aangedui dat die meeste leerders gesukkel het om te lees. Hulle het wel genoem dat sommige leerders vlot kon lees, maar dat al die leerders probleme ervaar het wat leesbegrip betref weens die feit dat hulle nie die Afrikaanse woorde verstaan het nie. Een onderwyser het dit toegeskryf aan die gebrek aan ondersteuning in Afrikaans by die huis, wat ook in die literatuurstudie bevestig word (sien 2.2). Die Afrikaansopvoeders het aangedui dat die opvoeders wat ander leerareas onderrig ook probleme ten opsigte van lees met begrip weens die gebrekkige Afrikaanse woordeskat van die Xhosaspreekende leerders ervaar het.

#### 4.3.3.2 Na-onderhoud

Al vier opvoeders het aangedui dat die leerders se leesvermoë asook hulle begrip van dit wat hulle gelees het, verbeter het. Die graad 4-opvoeders doen ook soggens addisionele lees oefeninge met die leerders. Die graad 6-opvoeder het aangedui dat hy nou meer bewustelik boeke kies wat deel is van die leerders se ervaringswêreld. Die leerders kan dan self 'n keuse uitoefen watter boeke hulle verkies om te lees. Hy ervaar dat hulle die boeke graag lees en dat hulle dit wat hulle gelees het, makliker kan weergee. Die literatuurstudie bevestig dat persoonlike belang in die leerinhoud tot groter motivering lei (sien 2.5.2). Die boekies is wel op 'n laer vlak as wat die Afrikaansspreekende leerders lees.

### 4.3.4 Dink en redeneer

#### 4.3.4.1 Voor-onderhoud

Wat dink en redeneer betref, het al drie opvoeders aangedui dat dit 'n groot probleem was, selfs by die Afrikaansspreekende leerders. Leerders het gesukkel om gevolgtrekkings en voorspellings te maak.

#### 4.3.4.2 *Na-onderhoud*

Die graad 4-opvoeders en graad 6-opvoeders het aangedui dat dink en redeneer nie verbeter het nie en dat al die leerders dit problematies vind. Die graad 5-opvoeder was onseker of daar 'n verbetering plaasgevind het, maar hy het aangedui dat daar wel 'n verbetering by die leerders se begripspunte voorgekom het, waar dink en redeneer soms betrokke is. Die graad 6-opvoeder laat die leerders soms aktiwiteite in isiXhosa doen en dan moet 'n verteenwoordiger dit in Afrikaans vertaal.

#### 4.3.5 Opvoederbehoefte

##### 4.3.5.1 *Voor-onderhoud*

Al drie opvoeders het aangedui dat Xhosa-ouers hulle kinders by die intervensieskool inskryf weens die feit dat daar 'n groter verskeidenheid kulturele en sportaktiwiteite aangebied word. Tweedens wil hulle ook graag hê dat hulle kinders moet leer om Afrikaans te praat. Twee van die drie opvoeders het aangedui dat hulle graag wil leer om isiXhosa te praat sodat hulle in staat kan wees om meer hulp aan die leerders te bied. Die opvoeders het ook hulle frustrasie uitgespreek, omdat Xhosa-ouers hulle kinders eers in die Intermediêre Fase na die Afrikaansmediumskool stuur en hulle dus groot agterstande ten opsigte van Afrikaans ervaar, wat hulle skolastiese vordering negatief beïnvloed. Hulle wil die leerders graag help, maar hulle weet nie hoe nie. Hulle lesplanne maak ook nie voorsiening vir die beplanning van 'n addisionele taal nie. Die graad 4-opvoeder wat op daardie stadium 43 leerders in sy klas gehad het, het 'n groot behoefte aan addisionele hulpbronne soos boeke gehad. Die graad 5-opvoeder het 'n behoefte gehad aan 'n persoon op die personeel wat isiXhosa kan praat sodat moeilike en meer abstrakte begrippe aan die leerders in hulle moedertaal verduidelik kon word. Hierdie behoeftes word in die literatuurstudie bevestig (sien 2.1 en 2.2.2).



#### *4.3.5.2 Na-onderhoud*

Die graad 4-opvoeders het die behoefte uitgespreek dat die intervensieprogram voortgesit word, juis omdat sulke positiewe resultate ervaar is. Die graad 5-opvoeder het aangedui dat die leerders in so 'n mate verbeter het dat hy nie addisionele beplanning vir hulle hoef te doen nie. Die graad 6-opvoeder is nou meer seker watter tipe boeke om vir die leerders te gee en vind lesbeplanning makliker. Hy en sy mede graad 6-opvoeders wil ook graag opleiding en leermateriaal ontvang sodat hulle dieselfde tegnieke in hulle klasse kan gebruik.

#### *4.3.6 Leerder-motivering*

##### *4.3.6.1 Voor-onderhoud*

Die opvoeders het vooraf aangedui dat leerders meer gemotiveerd is wanneer hulle aktiwiteite moet doen wat met hulle kultuur verband hou. Hulle het ook aktiwiteite waar hulle kan sing, dans en met hulle hande werk, verkies. Daar was dus nie taal betrokke nie. Hulle was nie gemotiveerd om Afrikaanse huiswerk te doen nie, want daar was niemand om hulle tuis te help nie. Opvoeders was dit eens dat ondersteuning tuis 'n groot probleem was. Dit word ook deur die literatuurstudie bevestig (sien 2.2).

##### *4.3.6.2 Na-onderhoud*

Die graad 4-opvoeders het 'n behoefte uitgespreek dat die intervensieprogram moet voortgaan, omdat daar positiewe resultate was. Die graad 5-opvoeder het aangedui dat die leerders 'n liefde vir die vak aangeleer het en dat hulle meer gemotiveerd was om Afrikaans te praat. Die graad 6-opvoeder het ervaar dat die leerders meer vrymoedig is om in die klas deel te neem en vir hom gevra het om werk vir hulle te verduidelik. Leerders wat altyd bang was om hulle boeke in te gee om nagesien te word, het hulle boeke begin bring sonder dat hy daarvoor moet vra. Die positiewe rol wat motivering in

leerderprestasie en -houding speel, word in die literatuurstudie bevestig (sien 2.5.1 en 2.5.2).

#### 4.3.7 Opsomming van die resultate van die onderhoude

Volgens die Afrikaansopvoeders wat deel van die studie uitgemaak het, het die leerders se woordeskat en leesbegrip na afloop van die geletterdheidsintervensieprogram 'n verbetering getoon. Hulle het aangedui dat dit nie 'n dramatiese verbetering was nie, maar dat dit 'n baie positiewe beginpunt was waarop net voortgebou kan word. Die graad 5-opvoeder was veral in sy skik met die leerders se eksamenpunte in Afrikaans, wat 'n verbetering van tussen 10% en 30% getoon het. Redes vir die verbetering, volgens die opvoeders, was die geletterdheidsintervensieprogram asook ondersteuning van die opvoeder self. Verandering in die leerders se houding teenoor Afrikaans, deurdat hulle met groter vrymoedigheid kon kommunikeer, is ook as 'n rede vir verbetering genoem. In die voor- en na-onderhoude het opvoeders egter hulle frustrasie ten opsigte van die gebrek aan ondersteuning by die ouerhuis uitgespreek. Hulle het die wens uitgespreek dat ondersteuning deur middel van opleiding voortgesit word om hulle onderrigmetodiek te verbeter. Die verskaffing van leermateriaal asook voortgesette ondersteuning aan die leerders, omdat hulle so positief op die intervensieprogram gereageer het, is ook deur die opvoeders as 'n behoefte uitgewys.

#### 4.4 Samevatting

Hierdie hoofstuk is 'n verslag van die resultate van die implementering van 'n geletterdheidsintervensieprogram om graad 4 tot 6 Xhosa-moedertaalsprekers wat in Afrikaans onderrig word, se woordeskat en leesbegrip te bevorder.

Die resultate van die kwantitatiewe dataverwerking, naamlik dat die leerders se woordeskat en leesbegrip verbeter het, is deur die onderhoude wat met die Afrikaansopvoeders gevoer is, bevestig. Die studie het ook bevindinge van vorige navorsing bevestig, naamlik dat die verbetering van leerders se woordeskat tot die verbetering van leesbegrip kan lei (sien 1.6.1 en 3.3.1). Dit blyk dat die integrasie van drie taalverwerwingstrategieë, die gebruik van sosiaal-interaktiewe aktiwiteite en 'n konteks wat deel is van die leerders se ervaringswêreld effektief was (sien 2.4.5, 2.4.6 en 2.4.7). Die Afrikaansopvoeders het tydens die onderhoude aangedui dat die Xhosa-moedertaalsprekers in hulle klasse met groter vrymoedigheid in Afrikaans kommunikeer wat ook tot verbeterde toetsresultate kon lei.

Vervolgens word die bevindinge, gevolgtrekkings, beperkinge en aanbevelings van die studie in Hoofstuk 5 bespreek.

## HOOFSTUK 5

### 5. BEVINDINGS, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

#### 5.1 Inleiding

Die doel van hierdie studie was die volgende: die ontwikkeling van 'n geletterdheidsintervensieprogram om woordeskat en leesbegrip van Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4 tot 6-Afrikaansmediumklasse te bevorder en om te bepaal of die geletterdheidsintervensieprogram 'n verbetering in Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4 tot 6 Afrikaansmediumklasse se woordeskat en leesbegrip tot gevolg gehad het.

Die resultate van die ondersoek wat in Hoofstuk 4 bespreek is, toon dat die intervensieprogram tot die verbetering van die ondersoekgroep se woordeskat en leesbegrip kon lei.

Die bevindings, gevolgtrekkings en aanbevelings wat uit die studie voortgespruit het word in hierdie hoofstuk bespreek. Beperkings van die studie word aangedui en aanbevelings vir verdere navorsing word gemaak.

#### 5.2 Bevindings

Daar is deur middel van hierdie studie gepoog om die navorsingsvraag, *Sal die Afrikaanse woordeskat en leesbegrip van Xhosa-moedertaalsprekers wat deur die*

*medium van Afrikaans onderrig word, bevorder word deur die implementering van 'n geletterdheidsintervensieprogram?* te beantwoord.

Op grond van die navorsingsresultate van die AST (sien 4.2.1), die Afrikaanse Neale-leestoets (sien 4.2.2) en onderhoude met die Afrikaansopvoeders (sien 4.3), kan afgelei word dat die implementering van die geletterdheidsintervensieprogram tot die verbetering van Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4 tot 6 Afrikaansmediumklasse van die ondersoekskool se Afrikaanse woordeskat en leesbegrip gelei het.

### **5.3 Gevolgtrekkings**

5.3.1 Xhosaspreekende ouers voer die keuse uit om hulle kinders in Afrikaansmediumskole in te skryf, omdat hulle van mening is dat hulle beter geleenthede ten opsigte van akademie, kultuur en sport sal kry (sien 1.2, 2.1 en 2.2.1, 4.3.5.1). Xhosa-moedertaalsprekers beskik egter nie oor die taalvermoë om leerinhoud in Afrikaans teen dieselfde tempo as eerstetaalsprekers te bemeester nie. Onvoldoende woordeskat lei gevolglik tot kommunikasieprobleme wat veroorsaak dat leerders nie aan klasbesprekings kan deelneem nie (sien 2.2.3 en 4.3.2.1).

5.3.2 Opvoeders in Afrikaansmediumskole wat Xhosa-moedertaalsprekers moet onderrig, het nie voldoende opleiding in tweedetaalonderrig of tweedetaalverwerwing nie. Gevolglik beskik hulle nie oor die nodige vaardighede om die leerders te ondersteun nie. Dit lei soms tot frustrasie by opvoeders en hulle voel nie opgewasse om hierdie leerders te onderrig nie (sien 1.2, 2.1, 2.2.2, 2.7.2, 4.3.5.1). Hulle het 'n behoefte aan opleiding en bronne sodat hulle hierdie leerders meer effektief kan onderrig (sien 4.3.5.1).

- 5.3.3 Xhosa-moedertaalsprekers in Afrikaansmediumskole is skaam en teruggetrokke, omdat hulle weens hulle beperkte woordeskat nie genoeg selfvertroue het om Afrikaans te praat nie. Hulle is bang dat die kinders sal lag as hulle soms woorde verkeerd uitspreek. (sien 2.7.1, 4.3.2.1). Negatiewe emosies veroorsaak dat kinders ontmoedig word om take te voltooi (sien 2.5.2). Dit kan hulle woordeskatontwikkeling belemmer.
- 5.3.4 Tweedetaalverwerwing is 'n kognitiewe proses en word sosiaal gekonstrueer (sien 2.4). Effektiewe integrasie van kognitiewe sowel as sosiale prosesse deur opvoeders kan woordeskatontwikkeling bevorder. Die leerders se kultuur en belangstellings behoort ook in die onderrigprogram ingesluit te word (sien 2.4.5).
- 5.3.5 Die strukturering van aktiwiteite binne die leerders se sone van proksimale ontwikkeling wat deur middel van ondersteuning deur die navorser en meer bekwame eweknieë voltooi is, kon tot die verbetering van hulle woordeskat en leesbegrip gelei het (sien 2.3.2, 4.3.2.2, 4.3.3.2).
- 5.3.6 Sosiale interaksies word deur beide Piaget en Vygotsky as belangrik in die konstruksie van betekenis beskou (sien 1.4). Daar is van die leerders verwag om sommige aktiwiteite in die intervensieprogram deur middel van groepwerk te voltooi. Hierdie sosiale interaksies kon tot die verbetering van hulle woordeskat en leesbegrip gelei het (sien 4.3.2.2 en 4.3.3.2). Hulle het veral hierdie aktiwiteite in die intervensieprogram geniet.
- 5.3.7 Dit blyk dat die integrasie van die kommunikatiewe benadering, gedeelde lees en die skema-teorie, die gebruik van sosiaal-interaktiewe aktiwiteite sowel as 'n konteks wat deel is van die leerders se ervaringswêreld tot 'n verbetering van

leerders se woordeskat en leesbegrip gelei het (sien 2.4.5, 2.4.6 en 2.4.7, 4.2.3, 4.3.2.2, 4.3.3.2).

5.3.8 Die bevordering van akademiese taalbevoegdheid deur 'n konteks soos die vleiland by die skool as deel van die geletterdheidsintervensieprogram te gebruik, kan tot verbetering van leerders se woordeskat en leesbegrip lei (sien 2.5.2, 4.3.2.2, 4.3.3.2 en 4.3.6.2).

5.3.9 Daar is 'n behoefte aan 'n intervensieprogram by die ondersoekskool om Xhosa-moedertaalsprekers met onvoldoende woordeskat en leesbegrip in graad 4 tot 6 Afrikaansmediumklasse van hulp te wees sodat hulle hul volle potensiaal kan bereik (sien 2.2.1 en 4.3.5.2).

## **5.4 Aanbevelings**

Gegrand op die gevolgtrekkings van hierdie studie (sien 5.3) word die volgende aanbevelings gemaak:

### **5.4.1 Die opleiding van opvoeders**

Dit is baie belangrik dat opvoeders opleiding ontvang om diversiteit in terme van taal en kultuur in hulle klasse te hanteer. Hierdie opleiding, wat reeds by universiteite en universiteite van tegnologie plaasvind, moet verder ondersteun word deur

indiensopleiding deur kurrikulumadviseurs<sup>14</sup> vir tale en leerondersteuningsadviseurs van die Onderwysdepartement.

#### 5.4.2 Ouerleiding

Die belangrikheid van moedertaalonderwys moet aan Xhosa-sprekende ouers verduidelik word. Dit is veral die rol wat taal en denke in die kognitiewe, affektiewe en sielkundige ontwikkeling van kinders speel, wat beklemtoon moet word (sien 2.1). Indien die ouers teen moedertaalonderwys besluit, moet hulle leiding ontvang ten opsigte van gepaste ondersteuning aan hulle kinders tuis. S koolhoofde en hul le bestuurspanne behoort oueraande te reël waartydens ouers leiding ontvang van opvoeders asook kurrikulumadviseurs en leerondersteuningsadviseurs van die Onderwysdepartement.

#### 5.4.3 Die onderrig van Xhosa-moedertaalsprekers in Afrikaansmediumskole

Opvoeders behoort hulle onderrig aan te pas sodat Xhosa-moedertaalsprekers in alle leerareas aan verskeie benaderings en strategieë blootgestel word wanneer onderrig in graad 4 tot 6 Afrikaansmediumklasse plaasvind (sien 2.4). Tydens indiensopleiding moet die belangrikheid van verskeie benaderings benadruk word sodat alle leerders geakkommodeer kan word. Daar moet veral beklemtoon word dat opvoeders nie een benadering belangriker as die ander moet beskou nie, maar dat hulle tydens onderrig geïntegreer word (sien 4.2.3).

---

<sup>14</sup> Kurrikulumadviseurs is spesialiste wat op distriksvlak deur die Onderwysdepartement aangestel is om ondersteuning te bied aan hoofstroomopvoeders in die onderskeie leerareas wat hulle onderrig.



#### 5.4.4 Ondersteuning aan Xhosa-moedertaalsprekers wat struikelblokke tot leer ervaar

Die leerondersteuningsopvoeder<sup>15</sup> by elke skool behoort hierdie leerders in klein groepe vir ondersteuning ten opsigte van woordeskatverwerwing en leesbegrip te onttrek. Hierdie ondersteuning behoort in te skakel by die kontekste wat in die verskillende leerareas gevolg word en moet veral daarop gemik wees om die leerders se akademiese woordeskat te bevorder. Leerondersteuningsadviseurs van die Onderwysdepartement moet indiensopleiding en programme aan die leerondersteuningsopvoeders verskaf sodat effektiewe ondersteuning plaasvind. Leerondersteuningsopvoeders moet op hulle beurt weer aan die ander kollegas by die skool deur middel van die Skoolgebaseerde Ondersteuningspan<sup>16</sup> (SGOS) leiding gee, sodat hierdie leerders in klasverband gehelp kan word.

#### 5.4.5 Die rol wat motivering in tweedetaalverwerwing speel

Dit is belangrik dat positiewe emosionele ervarings in die klas geskep word, want dit ontwikkel gemotiveerde leerders wat betrokke is by die leerproses. Daar moet dus genoeg geleenthede vir leerders geskep word sodat hulle sukses deur effektiewe demonstrasie van vaardighede kan ervaar (sien 2.5.2). Die erkenning van leerders se kultuur deur middel van die keuse van aktiwiteite moet beklemtoon word, want dit bepaal hoe gemotiveerd hulle sal wees om te kommunikeer en van ander kulture te leer (sien 2.4.5). Die SGOS kan as forum dien waar opvoeders ervarings en strategieë deel, asook om addisionele ondersteuning van ander rolspelers, soos byvoorbeeld ouers, lede van die gemeenskap en leerondersteuningsopvoeders, te ontvang.

---

<sup>15</sup> Leerondersteuningsopvoeders is spesialiste wat deur die Onderwysdepartement in skole aangestel is om leerders wat struikelblokke tot leer ervaar in klein groepe vir gespesialiseerde ondersteuning te onttrek.

<sup>16</sup> Die Skoolgebaseerde Ondersteuningspan bestaan uit vier tot ses opvoeders wat hulle kollegas ondersteun sodat hulle leerders in hulle klasse kan help.

## 5.5 Beperkinge van die studie

Soos alle navorsingstrategieë, het die gebruik van die gevallestudie ook beperkinge. Eerstens is die gevallestudie die vatbaarste vir kritiek ten opsigte van geloofwaardigheid op grond van bevindinge, omdat daar slegs 'n klein hoeveelheid deelnemers gebruik word. Resultate kan dus nie noodwendig veralgemeen word nie. Tweedens word 'n groot hoeveelheid data deur 'n enkele navorser ingesamel wie alleen besluit watter materiaal in die studie ingesluit gaan word. Die gevaar bestaan dus dat die navorser bevooroordeel kan wees en gevolglik inligting kan verdraai. Derdens is dit moeilik om die omvang van 'n gevallestudie te bepaal (Denscombe 1998:4; Mouton 2009:150).

Die navorser het die volgende beperkinge tydens hierdie studie ervaar:

5.5.1 Navorsing oor tweedetaalleerders en tweedetaalverwerwing kom baie wyd voor, veral in die Verenigde State van Amerika en die Ooste, maar dit was slegs moontlik om bronne in Engels en Afrikaans te gebruik weens die navorser se onvermoë om ander tale te lees.

5.5.2 Min navorsing wat verband hou met Xhosa-moedertaalsprekers in Afrikaansmediumskole is tot dusver in Suid-Afrika gepubliseer. Navorsingsbronne oor Xhosa-moedertaalsprekers in Engelse skole moes dus ook geraadpleeg word.

5.5.3 Alhoewel daar Xhosa-moedertaalsprekers in Engelse skole in Stellenbosch is, is hulle nie by hierdie ondersoek betrek nie, omdat die studie op die verbetering van Xhosa-moedertaalsprekers se woordeskat en leesbegrip in Afrikaansmediumskole gekonsentreer was. Die resultate en bevindinge is daarom slegs binne die navorsingsraamwerk van hierdie studie geldig en is nie

van toepassing op alle Xhosa-moedertaalsprekers wat nie in hulle moedertaal onderrig word nie.

- 5.5.4 Omdat daar nie genoeg graad 4 tot 6 Xhosa-moedertaalsprekers in die betrokke skool was om 'n kontrolegroep te vorm nie, moes die navorser op die voor- en na-onderhoude wat met die Afrikaansopvoeders gevoer is, steun om te bepaal of die intervensieprogram 'n verbetering in die leerders se woordeskat en leesbegrip tot gevolg gehad het.
- 5.5.5 Omdat leerders in graad 4 tot 6 as een groep geakkommodeer is, moes al die leerders dieselfde leesstukke lees. Behoeftes van spesifieke ouderdomsgroepe kon dus nie aangespreek word nie.
- 5.5.6 Die meeste leerders in die ondersoekgroep is deel van die voedingskema by die skool. Hulle word soggens voor skool gevoed, met die gevolg dat heelwat tyd verlore gegaan het terwyl daar gewag is totdat almal opdaag.
- 5.5.7 Leerders se gedrag tydens sosiaal-interaktiewe aktiwiteite dui daarop dat hulle min blootstelling daaraan in die Afrikaansklasse kry. Baie tyd is spandeer om leerders te dissiplineer sodat onderrig kon voortgaan. Hulle het wel later meer gewoon geraak aan hierdie aktiwiteite.
- 5.5.8 Afwesigheid was 'n probleem by sommige leerders, omdat hulle nie in die omliggende woonbuurt van die skool woonagtig was nie. Hulle was afhanklik van vervoer of hulle moes ver stap, gevolglik het hulle tuis gebly wanneer dit koud was of wanneer hulle ouers nie geld vir vervoer gehad het nie.

## 5.6 Voorstelle vir verdere navorsing

Navorsing oor hierdie onderwerp is nie naastenby voltooi nie. Hierdie studie het verskeie aspekte ten opsigte van tweedetaalverwerwing van Xhosa-moedertaalsprekers in 'n Afrikaansmediumskool ondersoek. Toekomstige navorsing kan die volgende aspekte insluit:

- 5.6.1 Die uitbreiding van hierdie navorsing na die Grondslagfase en Verdere Onderwys en Opleidingsfase.
- 5.6.2 Die uitbreiding van hierdie navorsing na graad 4 tot 6 Xhosa-moedertaalsprekers in Engelsmediumskole.
- 5.6.3 Die invloed van die TiOB op die algemene geletterdheidsvlak van tweedetaalleerders.
- 5.6.4 Die invloed van sosio-ekonomiese status op tweedetaalverwerwing.
- 5.6.5 'n Kwalitatiewe ondersoek na die impak van tweedetaalleer op die emosionele welstand van Xhosa-moedertaalsprekers in Afrikaansmediumskole.

## 5.7 Slotwoord

Hierdie studie het 'n kwantitatiewe en kwalitatiewe ondersoek na die bevordering van woordeskat en leesbegrip by Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4 tot 6-Afrikaansmediumklasse by een skool deur die implementering van 'n geletterdheidsintervensieprogram behels. Die navorsingsmetode wat gevolg is, was 'n literatuurstudie ondersteun deur 'n empiriese ondersoek wat voor- en natoetse, die ontwerp en toepassing van 'n geletterdheidsintervensieprogram en onderhoude met opvoeders ingesluit het. Op grond van die literatuurondersoek is 'n teoretiese begroning van tweedetaalaanleer of -verwerwing verskaf. Beide Piaget se teorie van kognitiewe ontwikkeling sowel as Vygotsky se sosiaal-konstruktivistiese taalverwerwingsteorie is gebruik. Die studie het ook die verskillende benaderings en strategieë tot tweedetaalverwerwing ondersoek. Hierdie benaderings en strategieë is by die geletterdheidsintervensieprogram ingesluit.

Die navorser het die kommunikatiewe benadering, gedeelde lees en die skema-teorie in die geletterdheidsintervensieprogram geïntegreer. Hierdie program is vir ses maande in 'n voorheen benadeelde Afrikaansmediumskool geïmplementeer om die sukses daarvan te bepaal. Die resultate van die studie dui daarop dat die intervensieprogram wel tot 'n verbetering in woordeskat en leesbegrip van die 20 Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4 tot 6 Afrikaansmediumklasse van die ondersoekskool kon lei.

Die navorser het 'n intervensieprogram deur middel van die studie ontwerp wat deur opvoeders van die intervensieskool gebruik kan word om die toenemende aantal Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4 tot 6 Afrikaansmediumklasse te help om hulle woordeskat en leesbegrip te bevorder. Daar word gehoop dat dit ook verdere navorsing sal stimuleer.

**BRONNELYS**

- Agnihotri, R.K. 1995. Multilingualism as a classroom resource, in Heugh, K. Siegrühn, A. & Plüddeman, P. *Multilingual education for South Africa*. Johannesburg: Heinemann.
- Ajayi, L.J. 2005. A sociocultural perspective: Language arts framework, vocabulary activities and English language learners in a second grade mixed classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 32(3):180-195.
- Alexander, N. 2010. *After apartheid: The language question*. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.yale.edu/macmillan/apartheid/alexanderp2.pdf> [6 Oktober 2010].
- Allie, J.J. 2007. *Benadeling van leerders en opvoeders in laerskole in Eldoradopark: 'n krities-linguistiese perspektief*. DLitt et Phil-verhandeling. Johannesburg: Universiteit van Johannesburg.
- Applegate, A.J. & Applegate, M.D. 2010. A study of thoughtful literacy and the motivation to read. *The Reading Teacher*, 64(4):226-234.
- Art Explosion 150 000 Image Directory. 1999-2001. Nova Development Corporation.
- Au, K.H. 1998. Social constructivism and the school literacy learning of students of diverse backgrounds. *Journal of Literacy Research*, 30(2):297-319.
- Barrière, C. & Duquette, L. 2002. Cognitive-based model for the development of a reading tool in FSL. *Computer-Assisted Language Learning*, 15(5):469-481.
- Bell, J. 1993. *Doing your research project*. Buckingham: Open University Press.
- Bingham, C. 2011. *Klein slimkoppies ontdek diere*. Kaapstad: Human & Rousseau.
- Bloch, G. 2009. *The toxic mix*. Kaapstad: NB, Tafelberg.
- Block, C.J. & Parris, R.P. 2008. *Comprehension instruction*. New York: Guilford.

- Cain, K. 2007. *Reading development and difficulties*. West Sussex: Blackwell.
- Carrel, P., Devine, J. & Eskey, D. (reds). 1988. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carstens, W.A.M. 2006. Praktiese meertaligheid in Suid-Afrika – feit of fiksie? *Tydskrif vir Taalonderrig*, 40(1):1-18.
- Clay, M.M. 1998. *By different paths to common outcomes*. Maine: Stenhouse.
- Coady, J. & Huckin, T. 1997. *Second language vocabulary acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Collins, L. & White, J. 2011. An intensive look at intensity and language learning. *TESOL Quarterly*, 45(1):106-133.
- Cole, A.D. 2006. Scaffolding beginning readers: micro and macro cues teachers use during student oral reading. *The Reading Teacher*, 59(5):450-459.
- Conrad, C. & Serlin, R.C. 2011. *The Sage handbook for research in education: pursuing ideas as the keystone of exemplary inquiry*. 2de uitgawe. California: Sage.
- Cooper, J.D. 2000. *Literacy: helping children construct meaning*. New York: Houghton Mifflin.
- Cumming-Potvin, W., Renshaw, P. & Kraayenoord, C.E. 2003. Scaffolding and bilingual shared reading experiences: promoting primary school students' learning and development. *Australian Journal of Language and Literacy*, 26(2):54-68.
- Cummins, J. 2010. *Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education?* [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm> [6 Oktober 2010].
- De Klerk, G. 1995. Slaves of English, in Heugh, K., Siegrühn, A. & Plüddeman, P. *Multilingual Education for South Africa*. Johannesburg: Heinemann.

- De Klerk, V. 2002a. Language issues in our schools: whose voice counts? Part 1: The parents speak. *Perspectives in Education*, 20(1):1-14.
- De Klerk, V. 2002b. Language issues in our schools: whose voice counts? Part 2: The teachers speak. *Perspectives in Education*. 20(1):15-28.
- Desai, Z. 2001. Multilingualism in South Africa with particular reference to the role of African languages in education. *International Review of Education*, 47(2-4):323-329.
- De Vos, P. & Grobler, P. 2002. *Die spreek sonder foete*. Kaapstad: Human & Rousseau.
- Donnelly, W.B. & Roe, C.J. 2010. Using sentence frames to develop academic vocabulary for English learners. *The Reading Teacher*, 64(2):131-136.
- Drucker, M.J. 2003. What reading teachers should know about ESL learners. *The Reading teacher*, 57(1):22-29.
- DvBO (Departement van Basiese Onderwys). 2011a. *Report on the annual national assessments of 2011*. Pretoria: Staatsdrukker.
- DvBO (Departement van Basiese Onderwys) 2011b. *Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring: Intermediêre Fase huistaal*. Pretoria: Staatsdrukker.
- DvO (Departement van Onderwys). 2010. *Mediaverklaring: Announcement on the review of the national curriculum statement*. 6 Julie. Pretoria: Departement van Onderwys.
- DvO. (Departement van Onderwys) 2001. *National Curriculum Statement Grades R-9 (Schools)*. Pretoria: Staatsdrukker.
- DvO (Departement van Onderwys). 1997. *Language in education policy*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Enchanted learning: curriculum material online. [Intyds]. Beskikbaar: [www.enchantedlearning.com](http://www.enchantedlearning.com) [12 Februarie 2012].



- Extraordinary Hippo. [Intyds]. beskikbaar: [www.youtube.com/watch?v=NaU8dbVgneU](http://www.youtube.com/watch?v=NaU8dbVgneU) [5 Junie 2012].
- Eisenclas, S.A. 2009. Conceptualising 'communication' in second language acquisition. *Australian Journal of Linguistics*, 29(1):45-58.
- Fisher, D., Frey, N. & Lapp, D. 2008. Shared readings: modeling comprehension, vocabulary, text structures, and text features for older readers. *The Reading Teacher*, 61(7):548-556.
- Fortune, T.W. & Tedick, D.J. (eds). 2008. *Pathways to multilingualism: evolving perspectives on immersion education*. Clevedon: Cromwell.
- Gallagher, M., Haywood, S.L., Jones, M.W. & Milne, S. 2010. Negotiating informed consent with children in school-based research: a critical view. *Children & Society*, 24:471-482.
- Garner, R. 1987. *Metacognition and reading comprehension*. New Jersey: Ablex.
- Grabe, W. 2009. *Reading in a second language: moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Gendrin, D.M. 2002. The role of imagined interactions in describing second language acquisition: revisiting the cognitive language skill acquisition model. *The New Jersey Journal of Communication*, 10(1):64-83.
- Griffiths, C. 2008. *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guterman, E. 2003. Integrating written metacognitive awareness guidance as a 'psychological tool' to improve student performance. *Learning and Instruction*, 13(6):633-651.
- Hanekom, A. 2010. *AHA-Funda intervensieprogram vir geletterdheidsvaardighede*. Parow-Oos: Ebony.

- Heigham, J. & Croker, R.A. (eds). 2009. *Qualitative research in applied linguistics. A practical introduction*. Hampshire: Macmillan.
- Henning, J.R., Verhaegh, J. & Resing, C.M. 2011. Creating an individualized learning situation using scaffolding in a tangible electronic series completion task. *Educational & Child Psychology*, 28(2):85-100.
- Heugh, K., Siegrühn, A. & Plüddemann, P. (eds). 1995. *Multilingual education for South Africa*. Johannesburg: Heinemann.
- Hickman, P., Pollard-Durodola, S. & Vaughn, S. 2004. Storybook reading: improving vocabulary and comprehension for English-language learners. *The Reading Teacher*, 57(8):720-730.
- Hooijer, E. & Fourie, J. 2009. Teacher's perspectives of multilingual classrooms in a South African school. *Education as Change*, 13(1):135-151.
- Ivankova, N.V. & Creswell, J.W. 2009. Mixed methods, in Heigham, J. & Croker, R.H. (eds), *Qualitative research in applied linguistics. A practical introduction*. Hampshire: Macmillan.
- Jansen, J.D. 2009. *Knowledge in the blood: confronting race and the apartheid past*. Stanford: Stanford University Press.
- Jansen, J. 2004. An introduction to educational theory, in Eloff, I & Ebersohn, L. (eds), *Keys to educational psychology*. Kaapstad: Universiteit Kaapstad. p. 374-486.
- Juta's Pocket Statutes. 2009. *Schools: Law and Governance*. Kaapstad: Juta Law.
- Kaiser, K., Reynecke, M. & Uys, M. 2010. Eating soup with a fork – why the EFL syllabus cannot promote learning across the curriculum. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 44(2):52-67.
- Kennedy, E. 2009/2010. Narrowing the achievement gap: motivation, engagement and self-efficacy matter. *Journal of Education*, 190(3).

- Kesler, T. 2010. Shared reading to build vocabulary and comprehension. *The Reading Teacher*, 64(4):272-277.
- King, A.K. & Hornberger, N.K. (reds). 2008. *Research methods in language and education*. New York: Springer.
- Kinsella, K. 2005. Preparing for effective vocabulary instruction. *Aiming High: Aspirando a lo Mejor*. A SCOE Publication.
- Kramsch, C. 2006. From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*, 90(2):249-252.
- Kruger, E. & Poser, M. 2007. Taakgerigte aktiwiteite om kommunikasievaardighede van addisionele taal-leerders in Afrikaans te ontwikkel. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 41(1):1-11.
- Landsberg, E. (red.). 2010. *Addressing barriers to learning: a South African perspective*. Pretoria: Van Schaik.
- Le Cordeur, M.L.A. 2004. *Die bevordering van lees met behulp van media-lees-onderrigstrategieë vir Afrikaans (graad 7): 'n gevallestudie*. PhD-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch
- Le Cordeur, M.L.A. 2010. The struggling reader: Identifying and addressing reading problems successfully at an early stage. *Per Linguam*, 26(2):77-89.
- Le Cordeur, M.L.A. 2011. Moedertaalgebaseerde tweetalige onderwys: 'n moontlike oplossing vir Suid-Afrika se geletterdheids- en syferkundigheidsprobleme. [Mother-tongue-based bilingual education: a possible solution to South Africa's literacy and numeracy problems]. *LitNet Akademies*, 8(3).
- Lemmer, E.M. 1995. Selected linguistic realities in South African schools: problems and prospects. *Educare*, 24(2):82-95.
- Lessing, A.C. & De Witt, M.W. 1999. Riglyne vir die samestelling van 'n leesprogram vir T2-leerders. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 33(1):46-58.

- Lindstromberg, S. (reds). 1997. *The standby book. Activities for the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linnenbrink, E.A. & Pintrich, P.R. 2003. The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*. 19:119-137.
- 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).
- Louis, G.W. 2009. Using Glasser's choice theory to understand Vygotsky. *International Journal of Reality Therapy*, 28(2):20-23.
- Mangubhai, F., Marland, P., Dashwood, A. & Son, J-B. 2004. Teaching a foreign language: one teacher's practical theory. *Teaching and Teacher Education*. 20:291-311.
- Manyak, P.C. 2008. What is your news? Portraits of a rich language and literacy activity for English language learners. *The Reading Teacher*, 61(6):450-458.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. 2010. *Research in education: evidence-based inquiry*. 7<sup>de</sup> uitgawe. New Jersey: Pearson Education.
- McVee, M.V., Dunsmore, K. & Gavelek, J.R. 2005. Schema theory revisited. *Review of Educational Research*, 75(4):531-566.
- Moore, J.M. & Hart, M. 2007. Access to literacy: scaffold reading strategies in the South African context. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 41(1):15-29.
- Mouton, J, 2009. *How to succeed in your master's and doctoral Studies*. Pretoria: Van Schaik.
- Mullin, K. & Oliver, R. 2010. A second language/dialect acquisition perspective on the accelerated literacy teaching sequence. *Australian Journal of Language and Literacy*, 33(2):151-163.

- Nassaji, H. 2007. Schema theory and knowledge-based processes in second language reading comprehension: a need for alternative perspectives. *Language Learning*, 57(1):79-113.
- Neale, M.D. 1997. *Neale analysis of reading ability: second revised British edition*. Basingstoke: MacMillan.
- Nel, N. & Müller, H. 2010. The impact of teachers' limited English proficiency on English second language learners in South African schools. *South African Journal of Education*, 30:635-650.
- Nel, N. 2010. Second language difficulties in a South African context, in E. Landsberg, D. Kruger & N. Nel (eds), *Addressing barriers to learning – a South African perspective*. Pretoria: Van Schaik.
- 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.
- Opie, C. 2004. *Doing educational research: a guide to first-time researchers*. Londen: Sage.
- Pegrum, M. 2008. Film, culture and identity: critical intercultural literacies for the language classroom. *Language and Intercultural Communication*, 8(2):136-154.
- Phaladi, J.P. 2009. Die begrip “sosiale afstand” en Afrikaanse woordeskatkennis by 'n groep tweedetaalleerders – 'n gevallestudie. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 43(3):25-38.
- Philips, S. 1994. *The Dorling Kindersley big book of knowledge*. Londen: Dorling Kindersley.
- Plüddemann, P. 1999. Multilingualism and education in South Africa: one year on. *International Journal of Educational Research*, 31:327-340.
- Pollard-Durodola, S.D., Gonzalez, J.E., Simmons, D.C., Kwok, O., Taylor, A.B., Davis, M.J., Kim, M. & Simmons, L. 2011. The effects of an intensive shared book-

- reading intervention for preschool children at risk for vocabulary delay. *Council for Exceptional Children*, 77(2):161-183.
- Pretorius, A. 1989. *Handleiding vir die Afrikaanse taalevalueringsmedium*. Pretoria: Pretorius.
- Probyn, M. 2009. 'Smuggling the vernacular into the classroom': conflicts and tensions in classroom codeswitching in township/rural schools in South Africa. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(2):123-136.
- Qinghong, M.A. 2009. Key elements in conducting communicative approach to language teaching. *Canadian Social Science*, 5(2):46-55.
- Rallis, S.F. & Rossman, G.B. 2009. Ethics and trustworthiness, in J. Heigham & R.H. Croker (eds), *Qualitative research in applied linguistics. A practical introduction*. Hampshire. Macmillan.
- Ramírez, A.G. 1995. *Creating contexts for second language acquisition: theory and methods*. New York: Longman.
- Ramphela, M. 2008. *Laying ghosts to rest*. Kaapstad: Tafelberg.
- Richards, C. Leafstedt J.M. & Gerber, M.M. 2006. Qualitative and quantitative examination of four low-performing kindergarten English learners. *Remedial and Special Education*, 27(4):218-234.
- Richards, L. 2009. *Handling qualitative data: a practical guide*. London: Sage.
- 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.
- Schmitt, N. 2008. Review article: instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3):239-363.
- Scott, D. & Usher, R. 2000. *Researching education: data, methods and theory in educational enquiry*. London: Continuum.

- Slavin, R.E. 2007. *Educational research in an age of accountability*. Boston: Pearson Education.
- Soudien, C. 2006. 'Constituting the class': an analysis of the process of 'integration' in South African schools, in T.V. Mda, *South African education in context. Reader for HBECS*. Pretoria: Unisa Uitgewers.
- Spencer, H.S. & Guillaume A.M. 2006. Integrating curriculum through the learning cycle: content-based reading and vocabulary instruction. *The Reading Teacher*, 60(3):206-219.
- Stanovich, K.E. 2000. *Progress in understanding reading: scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford.
- Steward, D. 2011. Ideale talewet kort nou praktiese voorstelle. [Intyds]. Beskikbaar: <http://maroelamedia.co.za/.../ideale-talewet-kort-nou-praktiese-voorstelle/> [3 November 2011].
- Stricklin, K. 2011. Hands-on reciprocal teaching: a comprehension technique. *The Reading Teacher*, 64(8)620-625.
- Swaffar, J. 2006. Terminology and its discontents: some caveats about communicative competence. *The Modern Language Journal*, 90(2):246-249.
- Swanson, E.A. & Howerton, D. 2007. Influence vocabulary acquisition for English language learners. *Intervention in School and Clinic*, 42(5):290-294.
- Theron, L.C. & Nel, M. 2005. The needs and perceptions of South African Grade 4 educators teaching English second-language (ESL) learners. *African Education Review*, 2(2):221-241.
- Tollefson, J.W. 1995. Multilingualism as a classroom resource, in Heugh, K., Siegrühn, A. & Plüddeman, P. *Multilingual education for South Africa*. Johannesburg: Heinemann.

- Vaughn, S. & Edmonds, M. 2006. Reading comprehension for older readers. *Intervention in School and Clinic*, 41(3):131-137.
- Viljoen, F. 2011. *Slym, die wêreld se eerste wurm in 'n paddakonsert*. Pretoria: LAPA.
- Vogel, H.M. 2006. *Inleiding tot inklusiewe onderwys: deel B leerderondersteuning. Studiegids vir HBEDIE6*. Pretoria: Unisa Uitgewers.
- Vraagom, E. 2007. *Afrikaans as kommunikasietaal in sy elementêre vorm by derdetaalsprekers by Hoërskool Weston*. MPhil-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Wedin, A. 2010. A restricted curriculum for second language learners – a self-fulfilling teacher strategy. *Language and Education*, 24(3):171-183.
- WKOD (Wes-Kaap Onderwysdepartement). 2009. *Graad 6-assesseringsuitslae*. [Intyds]. Beskikbaar: [http://wcedemis.wcape.gov.za/ibi\\_apps/WFServlet?IBIF\\_exGR6RESULTS\\_2009&R](http://wcedemis.wcape.gov.za/ibi_apps/WFServlet?IBIF_exGR6RESULTS_2009&R) [24 Februarie 2010].
- WKOD (Wes-Kaap Onderwysdepartement). 2006. *Geletterdheid- en syferkundigheidstrategie 2006-2009*. Kaapstad: WKOD.
- WKOD (Wes-Kaap Onderwysdepartement). 2007a. *Language transformation plan*. Manual for WCED officials in partnership with Project for the study of Alternative Education in South Africa. Kaapstad: WKOD.
- WKOD (Wes-Kaap Onderwysdepartement). 2007b. *Language transformation plan*. A resource Pack for School Governing Bodies, Principals and Teachers in partnership with Project for the study of Alternative Education in South Africa. Kaapstad: WKOD.
- Woolfolk A. 2010. *Educational psychology*. 11de uitgawe. New Jersey: Pearson Education.



Zammit, K.P. 2011. Connecting multi literacies and engagement of learners from low socio-economic backgrounds: using Bernstein's pedagogic discourse as a bridge. *Language and Education*, 25(3):203-220.

Bylae A  
Intervensieprogram

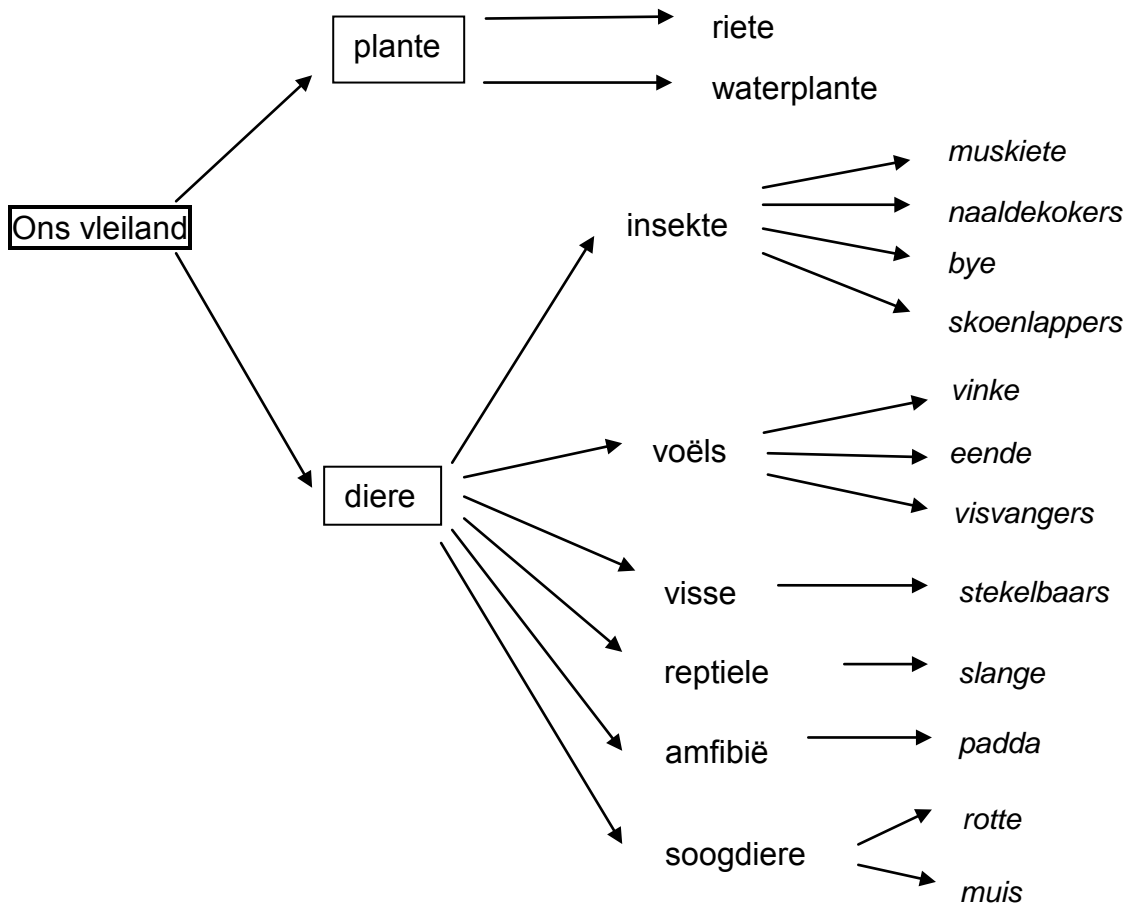
## Les 1: Ons Vleiland



### 1. Ontsluiting van die teks

<p>Die kommunikatiewe benadering</p> <p>Die Skema-teorie: grafiese organiseerder</p>	<p>Leerders se voorkennis word geaktiveer deur gebruik te maak van 'n prent.</p> <p>Die volgende vrae word gevra:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wat is dit?</li> <li>• Waar het julle dit gesien?</li> <li>• Watter diere woon hier?</li> </ul> <p>Bou 'n grafiese organiseerder soos leerders die vrae beantwoord.</p> <p>Prente van die diere word bygevoeg.</p> <p>Nuwe kennis</p> <p>Nadat alle name van diere wat leerders ken, neergeskryf is, word hulle bekendgestel aan nuwe woordeskat met betrekking tot die onderskeie diere wat ook in die vleiland voorkom.</p> <p>Hulle word voorgestel aan hierdie diere deur middel van prente. Indien hulle die name van hierdie diere in isiXhosa ken, word dit saam met die Afrikaanse naam neergeskryf.</p>
--	---

## 2. Voorbeeld van 'n grafiese organiseerder



**Les 2: Dit was amper!**

Op die oewer van die vleiland groei die riete welig en hoog. In die hoogste riete het Ikhu vir Thandi die mooiste nessie van rietblare geweef. Hulle was baie gelukkig en tevrede en het elke dag rondgevlieg om kos te soek.



Eendag terwyl hulle by die voordeur van hulle nessie sit, sien Ikhu 'n gevaarlike vyand wat tussen die digte riete seil. Ikhu se hart klop wild in sy bors. "Ons moet iets doen om die ander diere te waarsku", dink hy. Hy sien Phumsi die



rustig op 'n klip in die son lê en bak. Ikhu fluit skril en klap sy vlerke. Thandi vlieg na die eende wat 'n entjie verder swem.



"Raas, blaas en klap julle vlerke, 'n gevaarlike vyand gaan vir Phumsi opvreet!" roep sy uit. Die eende raas en blaas so hard dat al die vlieënde diere in sirkels bo die vleiland begin vlieg.

Phumsi skrik wakker van al die lawaai. "Wat gaan aan?" wonder hy. Skielik hoor hy 'n geritsel in die riete agter hom en sien hoe die visvanger uit die lug afduik. Hy sien ook die yslike slang wat op hom afpyl. Die visvanger steek die slang met sy skerp snawel op sy rug. "Spring Phumsi, spring!" skree die vlieënde diere. Vreesbevange duik Phumsi onder die water so diep as wat hy kan.



Die slang skrik toe hy die skerp pyn voel en al die vlieënde diere bo hom sien sirkel. Hy seil so vinnig as wat hy kan na sy huis onder die grond.

"Kom ons pak klippe voor sy voordeur sodat hy nie weer kan uitkom nie", sê Ikhu. Al die diere wat buite die water lewe, help om die yslike slang se voordeur toe te bou.

"Nou kan ons in vrede leef", sug almal verlig.

## 1. Hersiening van die vorige les se woordeskat

Die kommunikatiewe benadering groepwerk	Die klas word in vyf spanne verdeel. Elke span kry woorde en prente wat hulle moet uitpak sodat dit soos die grafiese organiseerder van die vorige les lyk.
Die Skema-teorie – grafiese organiseerder	Die eerste span wat al die woorde en prente korrek plaas, wen.

## 2. Ontsluiting van die teks

Voorskou en voorspel	Opvoeder stel leerders bekend aan die onderwerp deur die titel van die storie saam met hulle te lees. Hulle kyk ook na die prente en illustrasies om te bepaal waaroor die storie handel.
Konteksleidrade	Leerders word dan gevra om te voorspel wat hulle dink gaan gebeur. Tydens die proses word leerders bekend gestel aan nuwe woordeskat. <u>oewer</u> <u>welig</u> <u>vyand</u> <u>yslike</u> <u>skril</u> <u>snawel</u> ‘n Atmosfeer van afwagting word geskep, sodat die leerders gemotiveer is om die teks te lees.

## 3. Lees van die teks

Gedeelde lees	Die opvoeder hou die vergrote teks voor die leerders. Almal lees dit saam.
---------------	---

## 4. Na-lees aktiwiteite

Konteksleidrade	Die volgende vrae word gevra om die leerders se leesbegrip te evalueer: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Waar is Ikhu en Thandi se nessie?</li> <li>• Hoekom is hulle nessie hoog in die riete gebou?</li> <li>• Hoe klop jou hart as dit wild klop?</li> </ul>
-----------------	---

- |  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Hoekom klop Ikhu se hart wild in sy bors?</li><li>• Wat doen die eende om Phumsi te waarsku?</li><li>• Waarom moet hy gewaarsku word?</li><li>• Wie is die gevaarlike vyand?</li><li>• Waar het Phumsi vir die slang weggekrui?</li><li>• Wat het die diere gedoen om die slang weg te jaag?</li><li>• Wat het hulle gedoen sodat die slang hulle nie weer pla nie?</li></ul> |
|--|---|

**Les 3: Dit was amper!****Woordeskat aktiwiteite****5. Hersiening van die vorige les se storie**

Die kommunikatiewe benadering. groepwerk	Die opvoeder verdeel die leerders in vyf spanne. Elke span kry ses prente en ses sinne wat hulle in die korrekte volgorde volgens die gebeure in die storie moet plaas. Die eerste span wat die aktiwiteit voltooi, wen.
--	--

**6. Vaslegging van die vorige les se woordeskat**

<p>Taktiele en kinestetiese aktiwiteit</p> <p>Die Skema-teorie: grafiese organiseerder</p> <p>Cloze-oefening</p>	<p>Die nuwe woordeskat van die vorige les word op 'n sponskubus geplak.</p> <p>Die onderwyser gooi die kubus na die leerders. Die leerder wat dit vang, moet die woord wat hy voor hom sien lees en 'n sin daarmee maak.</p> <p>Gaan voort totdat die meeste leerders 'n geleentheid gehad het om 'n sin te maak.</p> <p>Leerders moet elkeen hulle eie grafiese organiseerder voltooi. Hulle moet die vlieënde diere asook diere wat op land sowel as in die water woon, aandui.</p> <p>Leerders voltooi onderstaande woordeskat aktiwiteit.</p>
--	---



**Groepaktiwiteit: Leerders moet die sinne en prente in die korrekte volgorde van gebeure plaas**



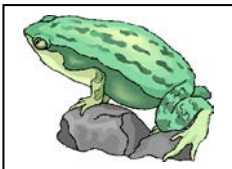
Die eende raas en blaas so hard dat al die vlieënde diere in sirkels bo die vleiland begin vlieg.



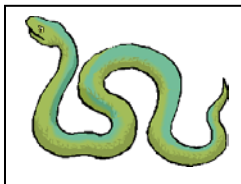
“Kom ons pak klippe voor sy voordeur sodat hy nie weer kan uitkom nie,” sê Ikhu.



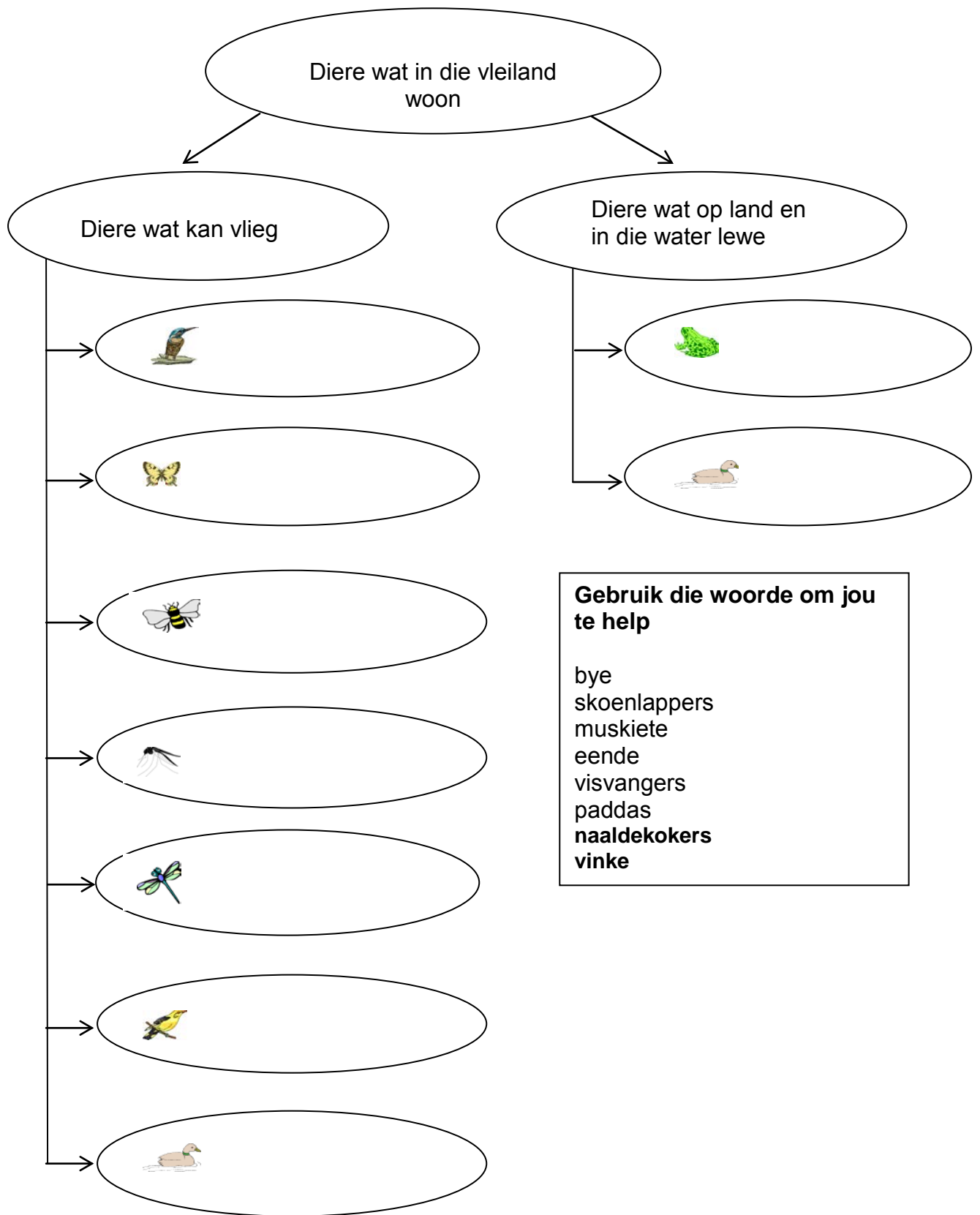
In die hoogste riete het Ikhu vir Thandi die mooiste nessesie van rietblare geweef.



Hy sien vir Phumsi die padda wat rustig op 'n klip in die son lê en bak.




Die dapper visvanger steek die slang met sy skerp snawel op sy rug.




**Verbind die woordeskat woorde met hulle definisies.**


1. skril	a. deel van 'n voël wat gebruik word om kos op te pik
2. yslik	b. diere of mense wat jou kan seermaak
3. digte	c. die wal van 'n rivier, dam of vleiland
4. snawel	d. iets wat baie groot is
5. oewer	e. 'n hoë, harde geluid wat jou ore seermaak
6. vyand	f. plante wat baie naby mekaar groei sodat jy baie moeilik daardeur kan loop

**Gebruik die woorde hierbo om die sinne te voltooi.**

1. Die kinders het in die \_\_\_\_\_  woud op die berg verdwaal.

2. Die \_\_\_\_\_  brandweerwa was te groot om tussen die huise te ry om die vuur te blus.

3. My pa sit op die \_\_\_\_\_  van die rivier om vis te vang.

4. Mens kan nie die \_\_\_\_\_  van 'n hoender eet nie, want dit is te hard en skerp.

**Les 4: Die naaldekoker**

Alle insekte het ses bene en kan baie goed vlieg, maar naaldekokers vlieg die beste. Hulle kan tot 56 kilometer per uur vlieg! Hulle eet ander insekte terwyl hulle vlieg wat hulle maklik raaksien met hulle twee groot oë. Hulle gryp hulle prooi vas met hulle bene. Naaldekokers het twee pare deurskynende vlerke wat op en af beweeg sodat hulle oor die water kan sweef. Hulle liggame is lank, maer en helderkleurig.



Naaldekokers lê hulle eiers in die water waar hulle babas gebore word. Die baba naaldekoker word 'n nimf genoem en lewe in die water. Die nimf vervel soos dit groter word. Wanneer die nimf klaar gegroei het, kruip dit uit die water tot op 'n plant. Die vel kraak oop en 'n helderkleurige naaldekoker verskyn.




Ons noem die verandering van hulle liggaam 'n metamorfose.



Die naaldekoker vlieg dan weg oor die land en kom eers terug na die water om voort te plant. Naaldekokers lewe tussen ses maande en sewe jaar. Hulle lewe die meeste van die tyd in die water as larwes.



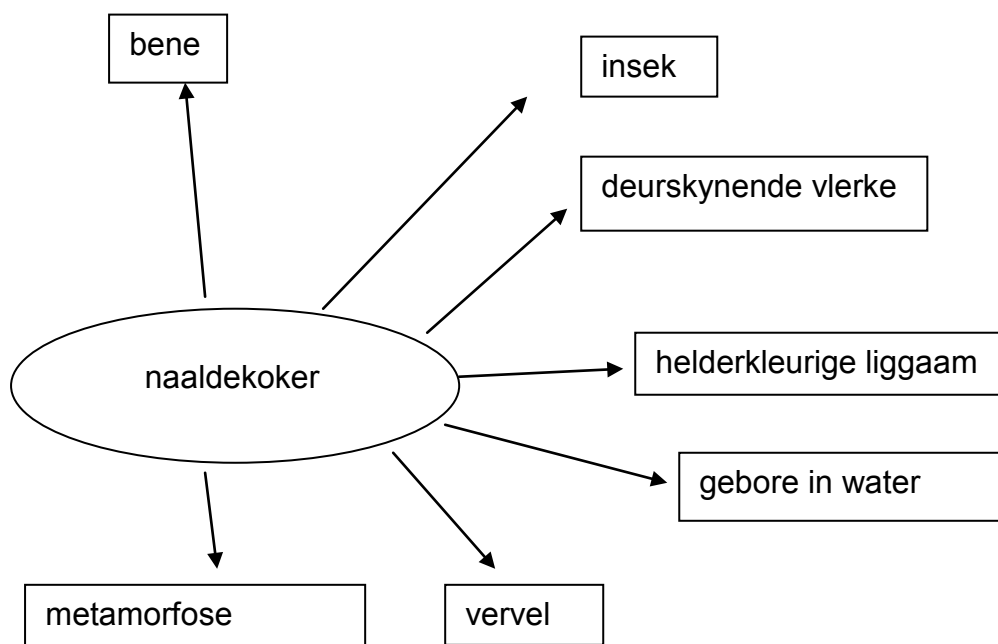
 <b>Woordeboek</b>	
nimf	Dit is 'n baba naaldekoker.
gebore	Wanneer 'n mens of dier begin lewe.
metamorfose	Verandering van die liggaam.
deurskynende	Dit laat lig deur, maar nie soveel dat jy duidelik daardeur kan sien soos glas nie.
vervel	Die vel kom van die liggaam af.
helderkleurige	Kleure wat duidelik en suiwer is.
verskyn	Jy kan dit sien.

## 1. Hersiening van die vorige lesse se woordeskat

Taktiele en kinestetiese aktiwiteit	Die opvoeder maak 'n stelling wat verband hou met die vorige teks. Leerders besluit of die stelling wat gemaak is, waar is of vals. Hulle wys hulle duime na bo indien die sin waar is en na onder indien die sin vals is.
-------------------------------------	--

## 2. Ontsluiting van die teks

Die kommunikatiewe benadering	Die opvoeder wys vir die leerders 'n voorbeeld van 'n werklike naaldekoker. Leerders kry die geleentheid om daarna te kyk. Hulle word gevra om aan spesifieke woorde te dink wat die naaldekoker beskryf.
Semantiese kaart	Nuwe woordeskat word bekendgestel deur middel van 'n semantiese kaart. (sien onder) Woordeskat: <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">nimf</span> , <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">gebore</span> , <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">metamorfose</span> , <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">deurskynende</span> , <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">vervel</span> , <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">helderkleurige</span> , <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">verskyn</span> .



**3. Lees van die teks**

Identifisering van nuwe woordeskat deur soeklees	Die vergrote teks word op die bord geplaas. Die opvoeder lees 'n spesifieke woord wat die leerders deur soeklees moet identifiseer. Leerders neem beurt om die woorde in die teks te onderstreep. Die sin waarin die spesifieke woord voorkom word dan saam gelees.
Gedeelte lees	Nadat die nuwe woordeskat onderstreep is, word die teks saam gelees.

**4. Na-lees aktiwiteite**

Konteksleidrade	<p>Die volgende vrae word gevra om die leerders se leesbegrip te evalueer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Watter insek vlieg die beste?</li> <li>• Hoekom dink julle kan naaldekokers so goed vlieg?</li> <li>• Hoekom sien hulle hulle prooi maklik raak?</li> <li>• Beskryf hulle liggaam.</li> <li>• Waar lê die wyfie haar eiers?</li> <li>• Wat word 'n baba naaldekokker genoem?</li> <li>• Wat noem ons die liggaamsverandering wat die liggaam van die naaldekokker ondergaan?</li> <li>• Hoe lank lewe naaldekokers?</li> </ul>
-----------------	--

**Les 5: Die skoenlapper**

Die skoenlapper is een van die mooiste insekte. Hulle word ook vlinders genoem. Skoenlappers het twee pare helderkleurige vlerke wat met klein skubbe bedek is. Helder kleure waarsku hulle vyande dat hulle nie lekker smaak nie. Hulle eet meestal die soet nektar in blomme.



Skoenlappers lê hulle eiers aan die onderkant van blare of stingels, gewoonlik naby die kos wat die ruspes gaan eet. Die baba skoenlapper word 'n ruspe genoem. Soos hy groei, vervel hy. Die meeste ruspes vervel vyf keer voordat hulle die laaste keer vervel en die papiestadium bereik. Die ruspe verander binne-in die papie en na ongeveer vier weke verskyn 'n volwasse skoenlapper. Ons noem die verandering van hulle liggaam 'n metamorfose.



Wanneer die skoenlapper verskyn, is sy vlerke opgefrommel. Die skoenlapper moet dus vir 'n paar uur stil sit sodat sy vlerke hard kan word. Dan eers is hy gereed om te vlieg. Sommige skoenlappers vlieg baie ver nadat hulle uitgekrom het. Hulle soek 'n maat en plant dan voort deur eiers te lê.



<b>Woordeboek</b>	
	
ruspe	Dit is 'n wurm.
nektar	Die soet sap in blomme.
metamorfose	Verandering van die liggaam.
papie	Wanneer die skoenlapper rus en nie eet nie.
vervel	Die vel kom van die liggaam af.
skubbe	Klein stukkie vel wat die vlerke van skoenlappers bedek.
opgefrommel	Dit is gekreukel.

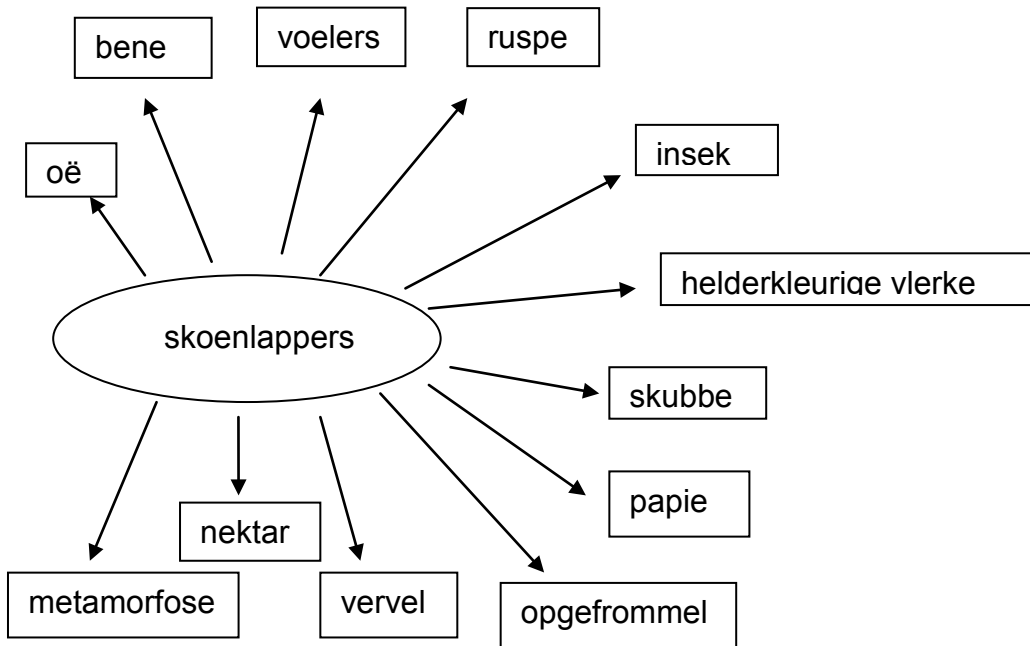
## 1. Hersiening van die vorige lesse se woordeskat

Taktiele en kinestetiese aktiwiteit	Die opvoeder skryf woorde uit die vorige teks op woordlegkaarte. Die leerders word in vyf groepe verdeel. Elke groep kry 'n koevert met woordlegkaarte. Leerders moet die woorde bou. Die opvoeder gee vir elke groep een van die woorde waarmee hulle 'n sin moet maak. Hulle moet een leerder aanwys om die groep se sin korrek te sê.
-------------------------------------	--

## 2. Ontsluiting van die teks

<p>Die kommunikatiewe benadering</p> <p>Die Skema-teorie: semantiese kaart</p>	<p>Die opvoeder wys vir die leerders 'n voorbeeld van 'n werklike skoenlapper. Leerders kry die geleentheid om daarna te kyk. Hulle word gevra om aan spesifieke woorde te dink wat die skoenlapper beskryf. 'n Diagram van 'n skoenlapper word op die skryfbord geplaas. Die opvoeder lei leerders om byskrifte by die korrekte liggaamsdele te plaas. Verskillende leerders kry die geleentheid om die byskrifte te plaas.</p> <p>Nuwe woordeskat van die leesstuk word bekendgestel deur middel van 'n semantiese kaart.</p> <p>Woordeskat: ruspe, papie, metamorfose, opgefrommel, vervel, skubbe, nektar</p> <p>Reeds bekende woorde word ook bygevoeg: bene, insek, oë, helderkleurige vlerke, voelers</p>
--	--





### 3. Lees van die teks

<p>Identifisering van nuwe woordeskat deur soeklees</p>	<p>Die vergrote teks word op die bord geplaas. Die opvoeder lees 'n spesifieke woord wat die leerders deur soeklees moet identifiseer. Leerders neem beurt om die woorde in die teks te onderstreep. Die sin waarin die spesifieke woord voorkom word dan saam gelees.</p>
<p>Gedeelte lees</p>	<p>Nadat die nuwe woordeskat onderstreep is, word die teks saam gelees.</p>

### 4. Na-lees aktiwiteite

<p>Kontektsleidrade</p>	<p>Die volgende vrae word gevra om die leerders se leesbegrip te evalueer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wat is die ander naam vir 'n skoenlapper?</li> <li>• Waarmee is skoenlappers se vlerke bedek?</li> <li>• Waarom dink julle het skoenlappers helderkleurige vlerke?</li> <li>• Wat eet skoenlappers?</li> <li>• Waar lê die wyfie haar eiers?</li> </ul>
-------------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Wat word 'n baba skoenlapper genoem?</li><li>• Wat noem ons die verandering wat die liggaam van die skoenlapper ondergaan?</li><li>• Hoekom dink julle kan die skoenlapper nie vlieg net nadat dit uit die papie verskyn nie?</li><li>• Hoe plant skoenlappers voort?</li></ul>
--	---



## Les 6: Vergelyk skoelappers en naaldekokers



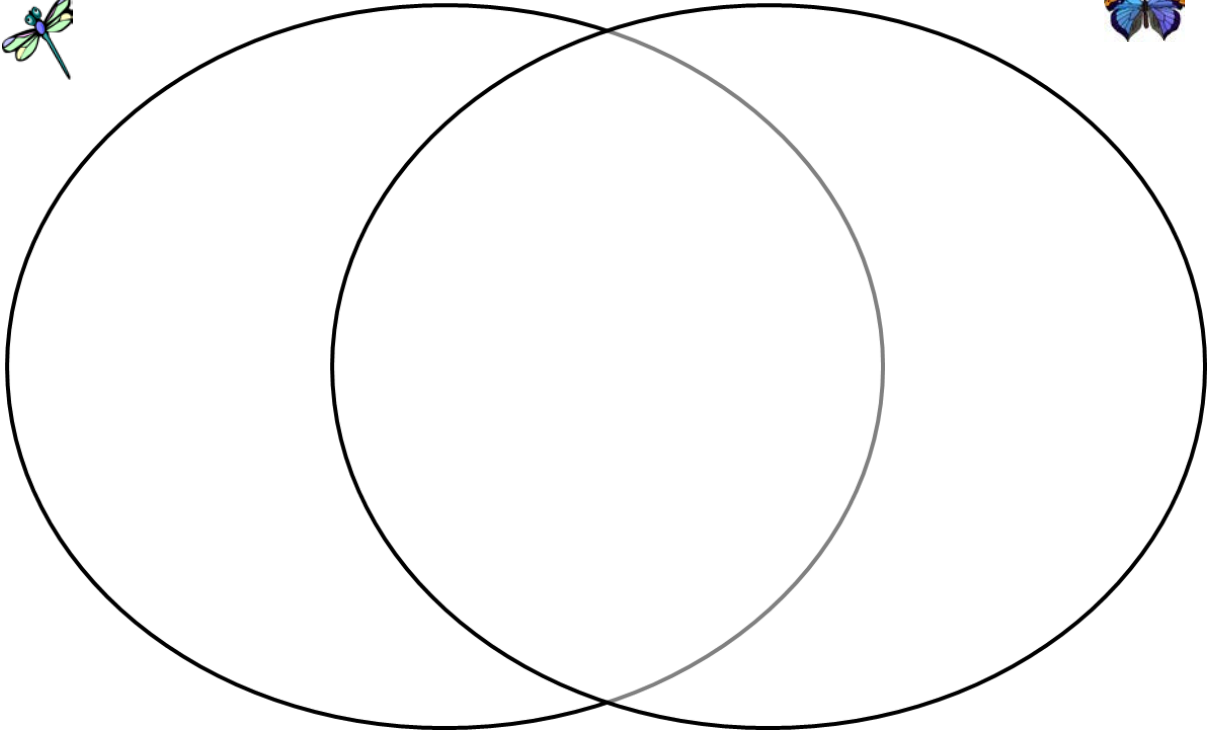
### 1. Hersiening van die vorige les se woordeskat

Taktiele en kinestetiese aktiwiteit	Die opvoeder plaas die storie van die vorige les op die skryfbord. Sy hersien dit met die leerders en beklemtoon die belangrike woordeskat. Sy plaas die woordeskat van die vorige les, wat op flitskaarte geskryf is, onderstebo in 'n kartondoos. Leerders word in vyf groepe verdeel. Elke groep trek 'n woord en moet 'n sin daarmee maak. Hulle moet die sin vir die res van die klas voordra.
-------------------------------------	---

### 2. Vergelyk die skoelapper en naaldekokers

Die Skema-teorie: Venn-diagram	Die opvoeder plaas die semantiese kaarte van die vorige twee lesse op die bord. Die leerders ontvang elkeen 'n werkblad met 'n Venn-diagram. Hulle moet die gemeenskaplike eienskappe van die twee insekte op die oorvleuelende dele skryf. Die unieke kenmerke van elke insek word in die twee dele geskryf wat nie oorvleuel nie.
Die kommunikatiewe benadering	Nadat almal die aktiwiteit voltooi het, word onderskeie leerders gevra om hulle Venn-diagramme met die res van die klas te deel.

**Gebruik die semantiese kaarte van die skoenlapper en die naaldekker om die Venn-diagram te voltooi.**





## Les 7: Die naaldekoker en die skoelapper



### 1. Vaslegging van vorige les se woordeskat

Taktiele en kinestetiese aktiwiteit	Leerders moet prente met die korrekte sinne verbind.
Cloze-oefening	Leerders voltooi onderstaande <b>woordeskataktiwiteit</b> .
Die Skema-teorie: grafiese organiseerder	Leerders verskaf korrekte byskrifte by diagramme wat die metamorfose van die skoelapper toon.

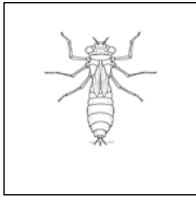
### 2. Bekendstelling van nuwe woordeskat

Die kommunikatiewe benadering	Nuwe woordeskat: <u>vierkant</u> , <u>driehoek</u> , <u>reghoek</u> , <u>vou</u> , <u>versier</u> . Elke nuwe woord word op die skryfbord geplaas. Leerders kry die geleentheid om hulle te lees. Hulle kan byvoorbeeld vierkantige voorwerpe in die klas is aandui, of hulle kan 'n vierkant op die skryfbord teken. Die opvoeder demonstreer hoe papier gevou en versier word.
-------------------------------	--

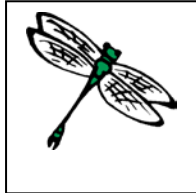
### 3. Volg geskrewe instruksies

Gedeelde lees	Elke leerder ontvang 'n werkblad met instruksies wat aandui hoe om 'n skoelapper te vou, asook 'n helderkleurige vel A4-papier. Elke stap in die proses word saam gelees en dan word die A4-vel deur elke leerder volgens die instruksie gevou en versier.
Taktiele en kinestetiese aktiwiteit	

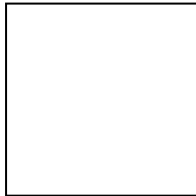
**1. Verbind die sin met die regte prent.**



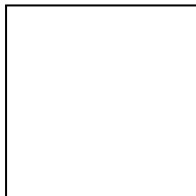
Die naaldekoker se eiers word in water gelê.



'n Baba naaldekoker word 'n nimf genoem.



Die vel kraak oop en 'n helderkleurige naaldekoker verskyn.



Die volwasse naaldekoker lewe tussen ses maande en sewe jaar.

**2. Voltooi die sinne.**

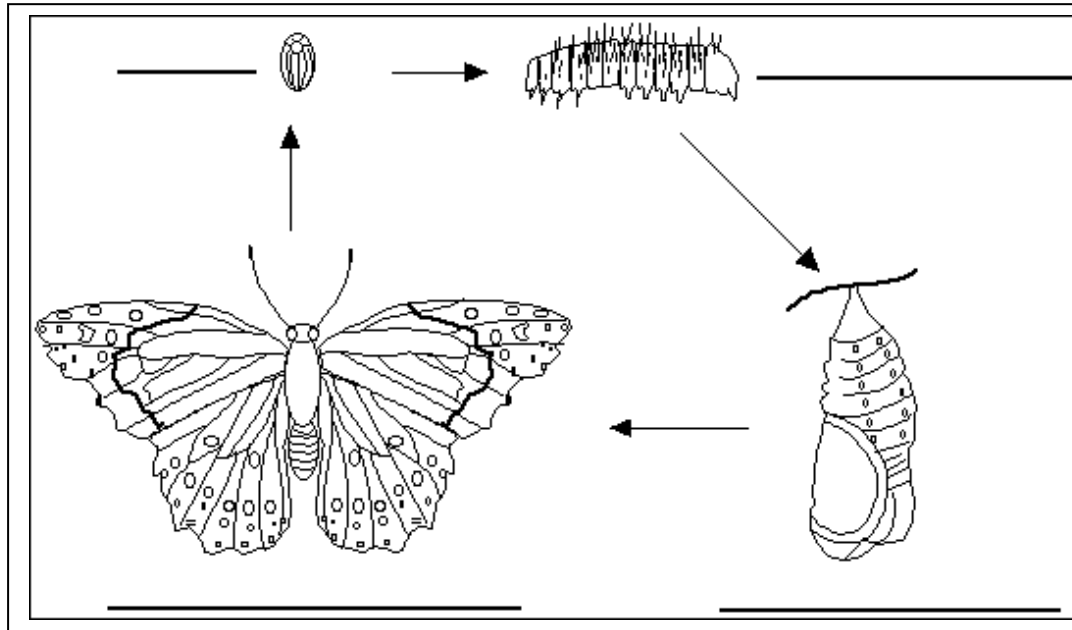
- Die skoenlapper voel met sy \_\_\_\_\_ en mense voel met hulle \_\_\_\_\_.
- Naaldekokers vlieg die beste van alle insekte met hulle groot, \_\_\_\_\_ vlerke.
- Skoenlappers is die enigste insek wie se vlerke met \_\_\_\_\_ bedek is.
- Skoenlappers suig \_\_\_\_\_ uit blomme met hulle \_\_\_\_\_

**Gebruik die woorde om jou te help.**

suigtong  
deurskynende  
voelers  
skubbe  
nektar  
hande

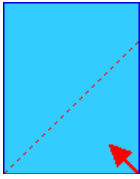
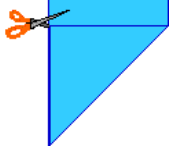
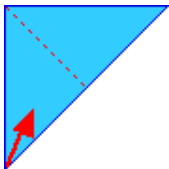

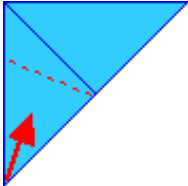
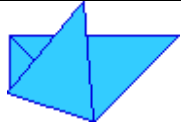
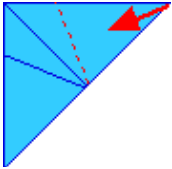
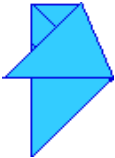
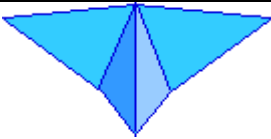

3. Skryf die regte byskrifte by die prente.

Gebruik hierdie woorde om jou te help:  
skoelapper  
ruspe  
eier  
papie





BRON: [www.enchantedlearning.com](http://www.enchantedlearning.com)


**Maak jou eie skoenlapper**

	<p><u>Vou</u> die papier soos op die prentjie. Dit moet 'n <u>vierkant</u> vorm.</p>	
	<p>Knip die klein gedeelte wat soos 'n <u>reghoek</u> lyk, af. Die <u>vierkant</u> is nou gevorm (dit lyk soos 'n <u>driehoek</u>.)</p>	
	<p>Vou die <u>driehoek</u> in die <u>helfte</u>.</p>	
	<p>Maak die vou wat jy pas gemaak het oop. Sit die <u>driehoek</u> op die tafel soos in die prentjie. Vou die een hoek soos dit op die prentjie gewys word.</p>	
	<p>Maak dit oop. Vou die ander hoek soos dit op die prentjie gewys word.</p>	
	<p>Maak dit oop. Nou lyk jou papier soos 'n skoenlapper.</p>	
	<p>Teken die skoenlapper se <u>kop</u> en <u>liggaam</u>. <u>Versier</u> jou skoenlapper se <u>vlerke</u>. Sit twee <u>voelers</u> aan.</p>	



**Les 8: Vleilande in Suid-Afrika**

Vleilande is grond wat altyd of meestal met water oorstroom is. Hoe meer dit reën, hoe meer water is in die vleiland. Daar is verskillende tipes vleilande in Suid-Afrika soos byvoorbeeld mere , moerasse  en vleie.

Vleilande is belangrik want hulle help die natuur om water skoon te maak (suiwer). Omdat hulle soos sponse  is, hou hulle water binne en keer dat oorstromings plaasvind.

Vleilande is ook die blyplek (habitat) vir plante en diere. Dit is dus baie belangrik dat ons vleilande baie goed moet bewaar (oppas).

Die plante wat ons in vleilande in Suid-Afrika kry, is riete, biesies en waterlelies. 

Daar is ook soogdiere soos muis, otters 

en seekoeie;



insekte soos die muskiet, naaldekker, skoenlapper en visse soos die karp en

stekelbaars; reptiele soos die slang, waterskilpad 

en krokodil;



amfibië soos die padder en voëls soos die visvanger, pelikaan 

en flamink. 

## 1. Ontsluiting van die teks

Die kommunikatiewe benadering	<p>Nuwe woordeskat word bekendgestel deur gebruik te maak van prente en flitskaarte.</p> <p>Die woordeskat is: <u>oorstroom</u>, <u>suiwer</u>, <u>sponse</u>, <u>habitat</u>, <u>bewaar</u>, <u>otters</u>, <u>seekoeie</u>, <u>krokodil</u>, <u>waterskilpad</u>, <u>flamink</u>, <u>pelikaan</u>.</p> <p>Die opvoeder stel leerders bekend aan die onderwerp deur die titel van die storie saam met hulle te lees.</p>
Taktiele en kinestetiese aktiwiteit	<p>Leerders ontvang elkeen 'n eie leesstuk en moet dan die woordeskat wat op die flitskaarte geskryf is, soek en onderstreep.</p>
Voorskou en voorspel	<p>Leerders word gevra om te voorspel watter ander diere en plante waarvan hulle reeds geleer het ook in die leesstuk kan wees.</p>
Skema-teorie: grafiese organiseerder	<p>Hulle word verwys na die grafiese organiseerder teen die muur.</p> <p>Soos die onderskeie diere en plante genoem word, moet die leerders die woorde in die leesstuk soek en onderstreep.</p>

## 2. Lees van die teks

Gedeelde lees	Die opvoeder en leerders lees die teks saam.
---------------	--

## 3. Na-lees aktiwiteite

Konteksleidrade	<p>Die volgende vrae word gevra om die leerders se leesbegrip te evalueer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoe herken jy 'n vleiland?</li> </ul>
-----------------	---

- |  |   |
|--|---|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>• Watter tipes vleilande kry ons in Suid-Afrika?</li><li>• Hoekom sê ons vleilande is soos sponse?</li><li>• Watter woord beteken dieselfde as blyplek?</li><li>• Hoekom moet ons vleilande goed oppas?</li><li>• Watter woord beteken dieselfde as oppas?</li><li>• Noem die plante wat ons in vleilande kry.</li><li>• Noem twee nuwe soogdiere waarvan jy in die leesstuk gelees het.</li><li>• Noem twee nuwe soorte voëls waarvan jy in die leesstuk gelees het.</li></ul> |
|--|---|

**Les 9: Vleilande in Suid-Afrika****Woordeskat aktiwiteite****1. Hersiening van die vorige les se leesstuk.**

<p>Die kommunikatiewe benadering</p> <p>Groepwerk</p>	<p>Die teks van die vorige les word weer uitgedeel.</p> <p>Vrae word gevra om hulle geheue te verfris.</p> <p>Daarna word die leerders in vyf spanne verdeel. Elke span kry ses woorde en ses sinne wat die woorde se betekenis verduidelik. Die eerste span wat die woorde en sinne korrek bymekaar pas, wen. Die woorde en sinne is: <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">suiwer/om</span> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">skoon te maak</span>, <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">habitat/die plek waar diere woon en plante groei</span>, <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">spons/dit suig water op</span>, <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">seekoei/dit is 'n soogdier wat op land en in die water woon</span>, <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">bewaar/ons moet dit goed oppas</span>.</p>
---	---

**2. Vaslegging van die vorige les se woordeskat.**

<p>Begripsoefening</p>  <p>Die Skema-teorie: grafiese organiseerder</p>  <p>Cloze-oefening</p>	<p>Leerders moet die korrekte antwoord op onderstaande werkblad onderstreep.</p>  <p>Leerders moet die grafiese organiseerder voltooi deur die name van verskillende tipes vleilande wat in die leesstuk genoem word, neer te skryf.</p>  <p>Leerders voltooi onderstaande woordeskat-aktiwiteit.</p>
--	---

Werkblad vir klasles

### 1. Onderstreep die regte antwoord.

- Vleilande is grond wat oorstrom is met

- (a) sand (b) water  
(c) plante (d) nektar



- Hoekom dink jy het baie van die voëls wat in vleilande woon lang, dun bene?

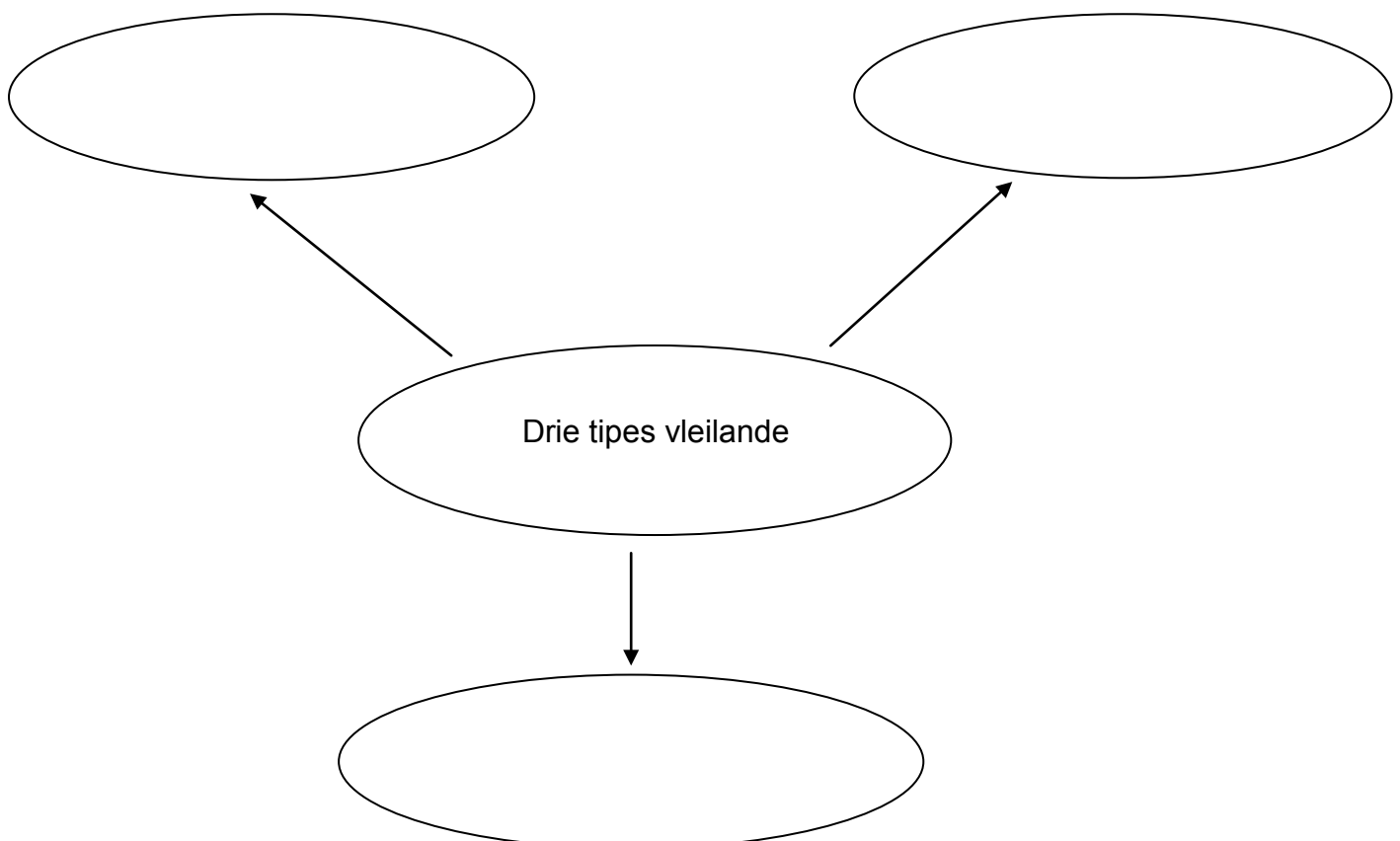
- (a) sodat hulle vinnig kan hardloop (b) sodat hulle maklik kan swem  
(c) sodat hulle hul vyande kan skop (d) sodat hulle maklik in die water kan loop

- Die waterskilpad is 'n



- (a) voël (b) amfibie  
(c) reptiel (d) soogdier

### 2. Voltooi die grafiese organiseerder



**Gebruik hierdie  
woorde om jou te  
help**

otter  
flamink  
oorstroom  
krokodil

3. Voltooi die sinne deur die regte woord te kies.



- Die \_\_\_\_\_ is 'n voël met lang bene wat in vleilande woon.
- Die \_\_\_\_\_ is 'n klein, grys soogdier wat in vleilande woon.
- Die \_\_\_\_\_ is 'n gevaarlike reptiel met skerp tande wat in vleilande woon.
- Vleilande is land wat met water \_\_\_\_\_ is.



4. Maak twee sinne met die woord **by** sodat die betekenis verskil.

---

---

## Les 10: Isabella Caramella

### 'n Gedig

Isabella Caramella (vertaal deur Pierre de Vos)

Isabella Caramella plons die bybie in die bad.

Isabella Caramella het 'n spierwit wolhaar kat

en twee spierwit wolhaar-muise en 'n groen-en-geel konyn

en sy het 'n grootte krokodil, en sy noem dié dier Petyn.

Isabella Caramella speel so suutjies in die sand.

Isabella Caramella het 'n ruiker in haar hand.

Maar ... as daar goor besoekers kom deur die hekkie van haar tuin,

roep sy saggies baie saggies na haar krokodil Petyn.

En die krokodil Petyn eet nare mense op,

van hul tone tot hul hare, met 'n hap en met 'n hop!

Eers was daar juffrou Carolien wat niks van kinders hou

en die dame met die tjalie wat so skinder en so snou.

Daardie krokodil verslind meneer van Hoven op die gras  
tot die laaste van sy nare winterjas.

Isabella Caramella waar is juffrou Carolien?

Het jy dalk meneer van Hoven met sy winterjas gesien?

En die dame met die tjalie was dan so gesond en fiks...

Isabella Caramella weet mooi niks (Uit: Spree sonder Foete, 2004).

### 1. Vaslegging van die vorige lesse se woordeskat

Die Skema-teorie: Semantiese kaart	Die opvoeder plaas die volgende twee woorde op die skryfbord: soogdiere en reptiele. Hulle verskyn ook op die grafiese organiseerder op die muur. Leerders moet onderskeie diere noem wat in elk van die groepe voorkom. Die opvoeder skryf die woorde op die bord. Hulle moet ook die onderskeie kenmerke van soogdiere en reptiele noem. Dit word ook op die skryfbord geskryf, wat deel vorm van die semantiese kaart.
---------------------------------------	---

### 2. Ontsluiting van die teks

Voorlees  Konteksleidrade	Die opvoeder verduidelik aan die leerders dat sy 'n gedig aan hulle gaan voorlees en dat hulle mooi moet luister na watter troeteldier die karakter in die gedig het.  Die gedig Isabella Caramella word dan voorgelees en gedramatiseer. Illustrasies word gewys terwyl die gedig voorgelees word. Die leerders wat weet watter troeteldiere Isabella Caramella het, moet hulle hande opsteek.
---------------------------------	---

### 3. Nuwe woordeskat

Die kommunikatiewe benadering  Taktiese en kinestetiese aktiwiteit	Die nuwe woordeskat word op die skryfbord geplaas. Leerders lees die woorde. Hulle word gevra wat die woorde beteken. Indien hulle nie weet nie, verduidelik die opvoeder die betekenis daarvan.  Woordeskat: <u>plons</u> , <u>konyn</u> , <u>suutjies</u> , <u>ruiker</u> , <u>goor</u> , <u>besoekers</u> , <u>nare</u> , <u>tjalie</u> , <u>skinder</u> , <u>verslind</u> .  Die vergrote teks word op die skryfbord geplaas. Die opvoeder lees 'n spesifieke woord wat die leerders deur soeklees moet identifiseer. Leerders neem beurt om die
--	--



	woorde in die teks te onderstreep. Die sin waarin die spesifieke woord voorkom, word saam gelees.
--	---

#### 4. Lees van die teks

Gedeelde lees	Die opvoeder hou die vergrote teks voor die leerders. Almal lees dit saam.
---------------	---

#### 5. Na-lees aktiwiteite

Konteksleidrade	<p>Die volgende vrae word gevra om die leerders se leesbegrip te evalueer:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Noem al Isabella Caramella se troeteldiere.</li><li>• Waar speel sy?</li><li>• Wat hou sy in haar hand?</li><li>• As besoekers goor is, is hulle vriendelik of onvriendelik?</li><li>• Vir wie roep sy wanneer daar goor besoekers deur die hekkie kom?</li><li>• Wat gebeur met die goor besoekers?</li><li>• Hoekom eet die krokodil vir juffrou Carolien?</li><li>• Hoekom eet die krokodil die dame met die tjalie?</li><li>• As die mense vir Isabella Caramella vra waar al die mense is, weet sy niks of weet sy iets?</li></ul>
-----------------	--

**Les 11: Isabella Caramella****'n Gedig en Woordeskat aktiwiteite****4. Hersiening van vorige les se woordeskat**

Taktiele en kinestetiese aktiwiteit	Opvoeder plaas die vorige les se woordeskat op die bord. Die sinoniem van elke woord word gewys en leerders moet aandui by watter woord dit pas. Onderskeie leerders kry geleentheid om dit by die korrekte woord te pas.
Die kommunikatiewe benadering	Leerders moet dan die woord in 'n nuwe sin gebruik.

**5. Rymwoorde**

Die kommunikatiewe benadering	Die opvoeder verduidelik die konsep van rym as volg: Klink die woord <i>kat</i> soos <i>skaap</i> of klink <i>kat</i> soos <i>mat</i> ? Nadat die korrekte antwoord gegee is, word beide woorde op die skryfbord geskryf en die letters wat rym word onderstreep. Nog 'n voorbeeld word behandel. Klink die woord <i>huis</i> soos <i>muis</i> of klink <i>huis</i> soos <i>voef</i> ? Die letters wat rym, word onderstreep.
Gedeelde lees	Die opvoeder verduidelik aan die leerders dat hulle weer die gedig <i>Isabella Caramella</i> gaan saamlees. Hulle moet na die rymwoorde in die gedig luister. Die opvoeder en leerders lees die teks saam.
Cloze-oefening	Daarna word elke tweede rymwoord toegeplak. Leerders kry beurte om die korrekte rymwoorde neer te skryf.

**6. Vaslegging van woordeskat en leesbegrip**

Cloze-oefening	Leerders voltooi onderstaande woordeskat aktiwiteit.
Diagramme	Leerders verskaf die korrekte byskrifte by die onderskeie prente.

Begripsoefening	Leerdere moet die korrekte antwoord op onderstaande werkblad onderstreep
-----------------	--

Werkblad vir klasles

**5. Voltooi die sinne deur die regte woord te kies.**

- Wanneer iets baie wit is, is dit \_\_\_\_\_.
- Wanneer dit baie koud is dra jy 'n warm \_\_\_\_\_.
- Jy moet \_\_\_\_\_ in die huis loop as jy nie jou ma en pa wil wakker maak nie.
- Iemand wat nie siek is nie, is \_\_\_\_\_.

**Gebruik hierdie woorde om jou te help**

te help

suutjies

gesond

spierwit

winterjas

konyn

krokodil

ruiker

**6. Skryf die regte woorde wat by die prente pas.**



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

**7. Onderstreep die regte antwoord.**

- Isabella Caramella het 'n spierwit wolhaar  
(a) muis (b) kat  
(c) krokodil (d) baba
  
- Die krokodil Petyn eet \_\_\_\_\_ mense op.  
(a) goeie (b) mooi  
(c) nare (d) stoute
  
- Isabella Caramella se krokodil is \_\_\_\_\_.  
(a) groot (b) klein  
(c) lank (d) kwaad
  
- Isabella Caramella speel in die \_\_\_\_\_.  
(a) tuin (b) sand  
(c) huis (d) straat

**Les 12: Eensame Krokodil****'n Liedjie en woordeskat aktiwiteite****1. Vaslegging van woordeskat**

Taktiele en kinestetiese aktiwiteit	Leerders moet prente met die korrekte sinne verbind.
Cloze-oefening	Leerders voltooi onderstaande woordeskat aktiwiteite.

**2. Ontsluiting van die liedjie se woorde**







Konteksleidrade	Die opvoeder verduidelik aan die leerders dat sy 'n vir hulle 'n liedjie gaan speel en dat hulle mooi moet luister na van watter dier gesing word.  Die liedjie, Eensame Krokodil, word gespeel. Die leerders kan aflei van watter dier gesing word, moet hulle hande opsteek.
Samesang	Die opvoeder sit die liedjie se woorde op die skryfbord. Die CD word gespeel en almal sing saam terwyl die woorde gelees word.

**3. Nuwe woordeskat**

Die kommunikatiewe benadering	Die nuwe woordeskat word op die skryfbord geplaas. Leerders lees die woorde. Hulle word gevra wat die woorde beteken. Indien hulle nie weet nie, verduidelik die opvoeder die woorde se betekenis.  Woordeskat: <input type="text" value="eensame"/> , <input type="text" value="wat makeer"/> , <input type="text" value="yslik"/> , <input type="text" value="tjank"/> , <input type="text" value="grii"/> , <input type="text" value="maters"/> , <input type="text" value="vreet"/> , <input type="text" value="kennis maak"/> , <input type="text" value="vriendskap"/> .
-------------------------------	--

Werkblad vir klasles

1. Verbind die woorde en prente aan die regterkant met die groep aan die linkerkant soos in die voorbeeld.

<p>soogdiere</p> <p>reptiele</p>	<p> krokodil</p> <p>Gee hulle babas melk</p> <p>Skubberige velle</p> <p>muis </p> <p> slang</p> <p>Lê gewoonlik eiers</p> <p>Liggaam met hare bedek</p> <p> seekoei</p> <p>Babas word lewendig gebore</p> <p>Bloed is koud</p> <p> otter</p> <p>waterskilpad </p>
----------------------------------	--

2. Voltooi die sinne met die korrekte rymwoord. Gebruik hierdie woorde om jou te help.

- Isabella Caramella speel so suutjies in die sand, Isabella Caramella het 'n ruiker in haar \_\_\_\_\_.
- Die krokodil verslind meneer van Hoven op die gras, tot die laaste stukkie van sy nare \_\_\_\_\_.
- En die krokodil Petyn eet nare mense op, van hul tone tot hul hare met 'n hap en met 'n \_\_\_\_\_.
- En die dame met die tjalie was dan so gesond en fiks.... Isabella Caramella weet mooi \_\_\_\_\_.
- Eers was daar juffrou Carolien wat so skinder en so snou, en die dame met die tjalie wat niks van kinders \_\_\_\_\_.

niks
winterjas
hop
hou
hand

3. Maak twee sinne met die woord **was** sodat die betekenis verskil.

---

---

**Les 13: Die dapper seekoei**

Elke jaar wanneer dit lente is, moet al die diere van die veld deur 'n sterk vloeiende rivier swem om nuwe grasvelde te soek. Xolani, die wildebeeskalfie, en sy gesin het die rivier eerste bereik. Die rivier het baie sterk gevloei, omdat dit swaar gereën het. Sy pa en sy sussie het eerste in die water gespring en na die wal begin swem. Xolani was vreesbevange, want hy het nog nie geleer om te swem nie. Die ander wildebeeste wat ook die rivier moes oorsteek, het hom so hard gestamp dat hy in die rivier geval het. Hy het probeer om te swem, maar die sterk water het hom stroom-af getrek. Skielik het daar 'n yslike seekoei verskyn wat hom liggies met sy snoet stamp om sy kop bo die water te hou. Hy het hom na die oorkantste wal gehelp. Op die wal het hy uitgeklim en vinnig na sy ma gehardloop. Die dapper seekoei het sy lewe gered!



Skaars vyf minute later was dit die sebra-gesin se beurt om die rivier oor te steek. Bhusi, die sebravul was net so bang soos Xolani om in die sterk vloeiende rivier te spring, maar haar ma het haar ingestamp. Die water het haar ook stroom-af getrek en sy het paniekbevange probeer om haar kop bo die water hou. Net voor sy onder die water verdwyn, kom die dapper seekoei tot haar redding en help haar na die oorkantste wal. Sy was so moeg dat sy amper nie uit die water kon klim nie en het na haar asem gehyg. Die seekoei het uitgeklim, haar liggies van agter gebyt en vorentoe gestamp, sodat sy nie moed opgee nie. Uiteindelik het sy uit die water geklim en vinnig na haar ma gehardloop. Die dapper seekoei het ook haar lewe gered!

Xolani, Bhusi en hulle gesinne het verder getrek om nuwe grasvelde te soek. Nou moet hulle versigtig wees vir ander vyande wat hulle wil opvreet!



## 1. Hersiening van die vorige les se woordeskat

<p>Taktiele en kinestetiese aktiwiteite</p>	<p>Ses woorde van die vorige les word op 'n sponskubus geplak. Die woorde is: <u>eensaam</u>, <u>maters</u>, <u>vriendskap</u>, <u>tjank</u>, <u>vreet</u>, <u>gril</u></p> <p>Die opvoeder gooi die kubus na die leerders. Die leerder wat dit vang moet die woord wat hy voor hom sien lees en 'n sin daarmee maak.</p> <p>Gaan voort totdat die meeste leerders 'n geleentheid gehad het om 'n sin te maak.</p> <p>Die leerders word in vyf spanne van vier leerders elk verdeel. Elke span kry 'n koevert met die woorde en hulle betekenis. Hulle moet die woorde by hulle korrekte betekenis plaas. Die span wat eerste klaar is, wen. Die woorde en betekenis is as volg: <u>eensame/alleen</u>, <u>wat</u>, <u>makeer/wat is fout</u>, <u>yslik/baie groot</u>, <u>tjank/huil</u>, <u>maters/vriende</u>, <u>vreet/eet</u>, <u>kennis maak/ontmoet</u>.</p>
---	---

## 2. Ontsluiting van die teks

<p>Voorskou en voorspel</p>	<p>Die opvoeder stel leerders bekend aan die onderwerp deur 'n greep van die reddingsaksie van 'n seekoei op YouTube te wys.</p> <p>Die volgende vrae word gevra na aanleiding van wat hulle waargeneem het:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Het die rivier se water sterk of stadig gevloei?</li> <li>• Hoekom dink julle het die rivier so sterk gevloei?</li> <li>• Watter dier was baie dapper?</li> <li>• Wat het hy gedoen?</li> <li>• Watter dier is eerste gered?</li> <li>• Watter dier is tweede gered?</li> <li>• Hoekom dink julle het die diere in die moeilikheid geraak?</li> </ul>
-----------------------------	---

Gedeelde lees: konteksleidrade	<ul style="list-style-type: none"><li>• Wat het die seekoei gedoen toe die sebravulletjie te moeg was om uit die water te klim?</li></ul> <p>Leerders word aangemoedig om die vrae in volsinne te beantwoord. Indien hulle sukkel, modelleer die opvoeder die korrekte sin en leerders herhaal dit.</p> <p>Leerders word bekendgestel aan die titel van die storie: Die dapper seekoei. Hulle lees die titel en word dan gevra om te voorspel wat in die storie gaan gebeur.</p> <p>Tydens die proses word leerders bekendgestel aan nuwe woordeskat.</p> <p>dapper, lente, sterk vloeiende, grasvelde, oorkantste wal, stroom-af, snoet, hyg</p> <p>'n Atmosfeer van afwagting word geskep sodat die leerders gemotiveer is om die teks te lees.</p>
-----------------------------------	---

**Les 14: Die dapper seekoei****Leesbegrip en woordeskat aktiwiteite****1. Hersiening van vorige les se woordeskat**

<p>Die kommunikatiewe benadering</p> <p>Taktiele en kinestetiese aktiwiteit</p>	<p>Die vorige les se woordeskat word op die skryfbord geplaas. Leerders lees die woorde. Hulle word gevra wat die woorde beteken.</p> <p>Woordeskat: <u>dapper</u>, <u>lente</u>, <u>sterk vloeiende</u>, <u>grasvelde</u>, <u>oorkantste wal</u>, <u>stroom-af</u>, <u>snoet</u>, <u>hyg</u></p> <p>Die vergrote teks word op die skryfbord geplaas. Die opvoeder lees 'n spesifieke woord wat die leerders deur soeklees moet identifiseer. Leerders neem beurt om die woorde in die teks te onderstreep. Die sin waarin die spesifieke woord voorkom, word saam gelees.</p>
---	--

**2. Lees van die teks**

Gedeelde lees	Die opvoeder en die leerders lees die teks saam.
---------------	--

**3. Na-lees aktiwiteite**





Kontektsleidrade	<p>Die volgende vrae word gevra om die leerders se leesbegrip te evalueer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoekom moes die diere deur die rivier swem?</li> <li>• Watter seisoen was dit?</li> <li>• Hoekom het Xolani in die moeilikheid geraak?</li> <li>• Wat sou met hom gebeur het as die seekoei hom nie gered het nie?</li> <li>• Hoekom was Bhusi paniekbevange?</li> <li>• Watter wilde diere dink julle kan vir Xolani, Bhusi en hulle families vang en opvreet?</li> </ul>
------------------	--

#### 4. Vaslegging van woordeskat

Taktiele en kinestetiese aktiwiteit	Leerders moet die woordeskat met die korrekte definisie verbind op die onderstaande werkblad.
Cloze-oefening	Leerders voltooi die sinne op die onderstaande werkblad.
Die Skema-teorie: semantiese kaart	Leerders moet 'n semantiese kaart op die onderstaande werkblad voltooi.

Werkblad vir klasles

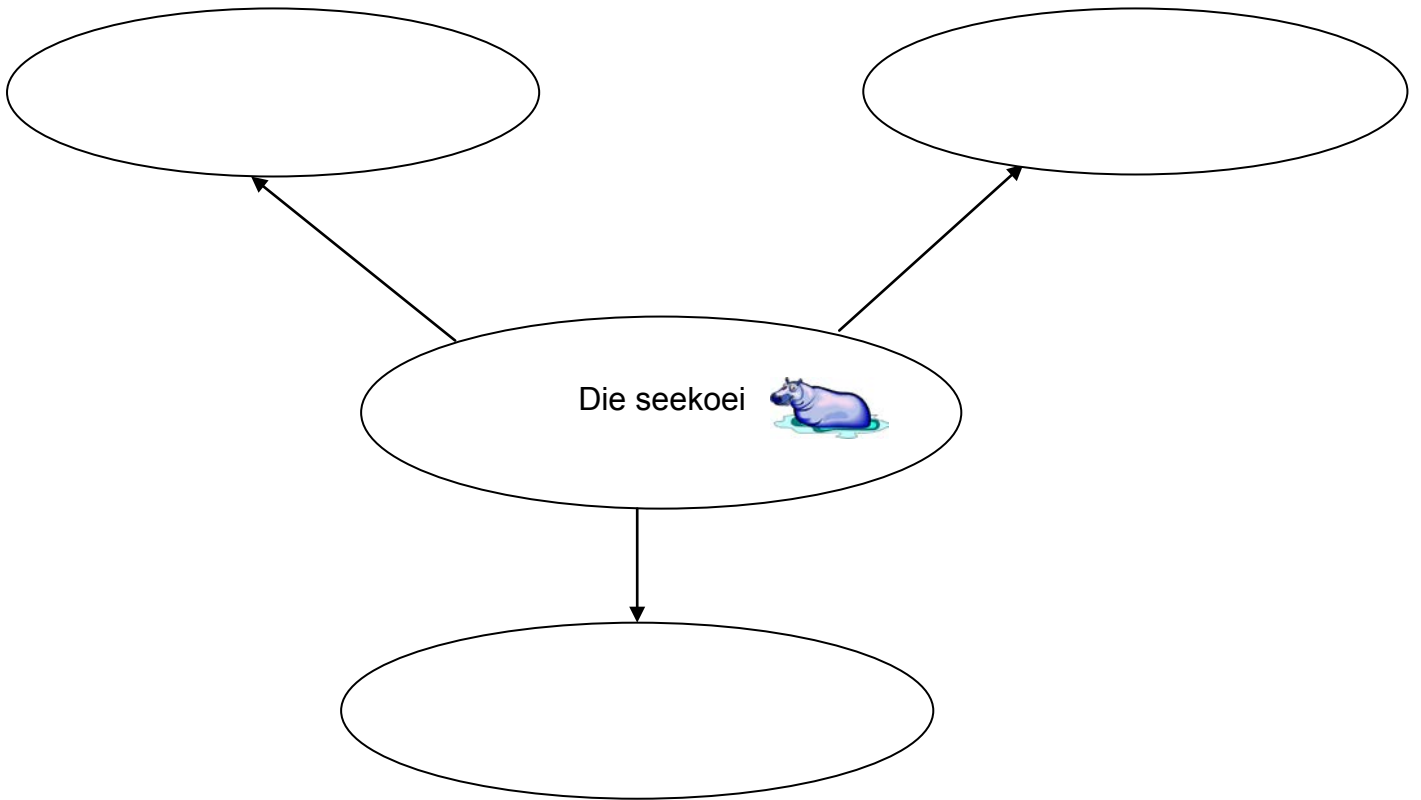
Verbind die woordeskat met die definisies.

1. hyg 	a. deel van 'n dier se kop waar sy neus is
2. wal 	b. haal baie vinnig en diep asem
3. snoet 	c. die seisoen wanneer die bome nuwe blare kry en die vrugtebome blomme kry
4. lente 	d. die oewer van 'n rivier, dam of vleiland

Gebruik die woorde hierbo om die sinne te voltooi.



- Die hond se \_\_\_\_\_ is nat nadat hy dit met sy tong gelek het.
- Die sterk vloeiende rivier spoel die \_\_\_\_\_ van die rivier weg.
- In die \_\_\_\_\_ begin dit warmer word, omdat die son langer skyn.
- Wanneer die seun om die rugbyveld hardloop \_\_\_\_\_ hy na sy asem, want hy is baie moeg.



Voltooi die semantiese kaart




## Les 15: Slym



Paddavoet en sy gesin woon in die woud nie ver van juffrou Platanna se skool nie. Eendag laat val 'n arend  'n wurm op die deurmatjie  by die skool. Juffrou Platanna pluk die deur oop en sê, "Jy is laat mannetjie, gaan sit asseblief!" "Kom sit by my," fluister Paddavoet, "wat is jou naam?" "My naam is Slym," sê die wurm.

Juffrou Platanna is besig om vir hulle te vertel van die konsert wat hulle gaan hou. Die hele klas gaan deelneem. Sy vertel, "Die storie gaan oor 'n paddakoning wat deur 'n nare heks in 'n mens verander word. Hy kan net weer 'n paddakoning word as 'n paddakoningin hom soen, maar voordat sy hom kan soen, pyl Giftand, die  gevaarlike slang op hulle af...." 

"Onthou kinders, ons moet almal altyd op die uitkyk wees vir Giftand, want hy soek jong paddas se bloed!" Sy wys vir die klas 'n prent van 'n swart slang met wrede geel oë. Brulbekkie die kleinste padda begin huil en sak laer af in sy bank. Slym is ook bekommerd en hy wonder of Giftand wurms eet. 

"Kan ek ook deelneem?" vra Slym. Die ander paddas is kwaad en skree, "Kyk hy's nie 'n padda nie, hy is 'n wurm!" Maar Paddavoet verduidelik dat Slym eintlik van 'n ander land kom waar paddas soos wurms lyk. Juffrou Platanna roep kwaai uit, "Net soet paddas wat mooi kan sing kan deelneem, julle moet eerder op die uitkyk wees vir Giftand!"

Paddavoet kyk by die venster uit. Hy sien 'n yslike swart slang in die gras. "Kyk, dit lyk net soos Giftand!" skree hy. Almal hou op met stry en kyk by die venster uit. Wat gaan nou gebeur....?

(Aangepas uit: *Slym, die wêreld se eerste wurm in 'n paddakonsert*. Viljoen, 2011.)

## 1. Ontsluiting van die teks

<p>Voorskou en voorspel</p> <p>Die kommunikatiewe benadering</p> <p>Taktiele en kinestetiese aktiwiteit</p>	<p>Die opvoeder stel leerders bekend aan die onderwerp deur die titel van die storie saam met hulle te lees.</p> <p>Hulle kyk ook na die prente en illustrasies om te bepaal waarom die storie handel.</p> <p>Leerders word dan gevra om te voorspel wat hulle dink gaan gebeur.</p> <p>Tydens die proses word leerders bekendgestel aan nuwe woordeskat.</p> <p><u>woud</u>, <u>arend</u>, <u>paddakoningin</u>, <u>wrede</u>, <u>bekommerd</u>, <u>verduidelik</u>, <u>soet</u>, <u>uitkyk</u>, <u>stry</u>, <u>sak</u></p> <p>Die vergrote teks word op die skryfbord geplaas. Die opvoeder lees die spesifieke woord wat die leerders deur soeklees moet identifiseer. Leerders neem beurt om die woorde in die teks te onderstreep.</p>
---	--

## 2. Lees van die teks

Gedeelde lees	<p>Die opvoeder hou die vergrote teks voor die leerders.</p> <p>Almal lees dit saam.</p>
---------------	--

## 3. Na-lees aktiwiteite

Konteksleidrade	<p>Die volgende vrae word gevra om die leerders se leesbegrip te evalueer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Waar woon Paddavoet en sy gesin?</li> <li>• Wat dink julle wou die arend met die wurm maak?</li> <li>• Wie gaan aan die konsert deelneem?</li> <li>• Waarvoor gaan die konsert?</li> <li>• Hoe dink julle het Giftand sy naam gekry?</li> <li>• Wat eet hy graag?</li> <li>• Hoekom huil Brulbekkie?</li> </ul>
-----------------	---

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hoekom is Slym bekommerd?</li><li>• Hoekom wil die ander paddas nie hê Slym moet aan die konsert deelneem nie?</li><li>• Wat sien Paddavoet toe hy by die klas se venster uitkyk?</li><li>• Wat dink julle gaan gebeur?</li></ul>
--	---



**Les 16: Slym****Leesbegrip en woordeskat aktiwiteite****1. Hersiening van vorige les se woordeskat**

Taktiele en kinestetiese aktiwiteit	Leerdere moet die nuwe woordeskat en prente bymekaar pas. Die aktiwiteit word op die skryfbord gedoen. Leerdere neem beurt om sinne te maak met die nuwe woorde.
-------------------------------------	--

**2. Leesbegrip en vaslegging van woordeskat**

Voorlees	Die opvoeder lees die teks van die vorige les vir die leerdere.
Leesbegrip	Leerdere moet op 'n werkblad aandui of die sinne waar of onwaar is.
Diagramme	Leerdere verskaf die korrekte byskrifte by die onderskeie prente.
Taktiele en kinestetiese aktiwiteit	Leerdere verbind die prente met die korrekte sinne.

**3. Volg geskrewe instruksies**

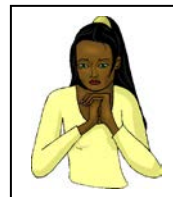
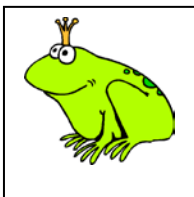
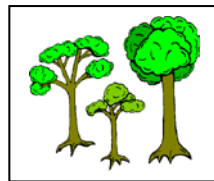
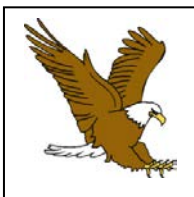
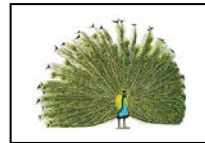
Gedeelde lees	Elke leerder ontvang 'n werkblad met instruksies wat aandui hoe om 'n padder te vou asook 'n helderkleurige vel A4-papier. Elke stap in die proses word saam gelees en dan word die A4-vel deur elke leerder volgens die instruksies gevou en versier.
Taktiele en kinestetiese aktiwiteit	

Werkblad vir klasles

Lees die storie en besluit of die sin waar of onwaar is.

1. 'n Pou het vir Slym op die deurmatjie by die skool laat val.
2. Paddavoet en sy gesin woon in 'n woud.
3. Giftand het vriendelike, geel oë.
4. Die ander paddas wil graag hê dat Slym aan die konsert deelneem.
5. 'n Nare heks het die paddakoning in 'n mens verander.
6. Paddavoet kyk by die venster uit en sien 'n yslike arend op die gras sit.

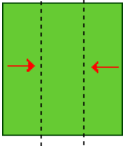





Skryf die woord wat by die prent pas. Gebruik die woorde op die skryfbord om jou te help.



4. Pas die sinne by die regte prente

	<p>Die lekkers is <u>soet</u>.</p>
	<p>Die kind is <u>soet</u>.</p>
	<p><u>Sy</u> speel met haar kat.</p>
	<p>Die son <u>sak</u>.</p>
	<p>Die hemp se <u>sak</u>.</p>
	<p>Die wurm spin die kokon met <u>sy</u>.</p>

## Vou jou eie padda

	<p>Vou die papier soos op die prentjie. Dit moet 'n reghoek vorm.</p>
	<p>Vou die reghoek in vier dele soos die prentjie. Dit moet 'n "W" vorm.</p>
	<p>Die "W" vorm die liggaam van die padda.</p>
	<p>Teken oë op die padda.</p>
	<p>Knip rooi papier om die tong te vorm.</p>
	<p>Gebruik gom dit in sy mond vas te plak.</p>

BRON: [www.enchanted.com](http://www.enchanted.com)

## Bylae B

Toestemming van Die Wes-Kaap Onderwysdepartement



# WES-KAAP Onderwysdepartement

Provinsiale Regering van die Wes-Kaap

## DIREKTORAAT: NAVORSING

awyngaar@pgwc.gov.za  
tel.: +27 21 467 9272 faks0865902282  
Privaatsak x9114, Kaapstad 8000  
wced.wcape.gov.za

**VERWYSING:** 20110420-0056

**NAVRAE:** Dr A.T Wyngaard

Mev Magdalene Basson  
Blomstraat 3  
Stellenbosch  
7600

**Beste Mev Magdalene Basson**

### **NAVORSINGSVOORSTEL: DIE ONTWIKKELING VAN 'N GELETTERDHEIDSINTERVENSIËPROGRAM TER BEVORDERING VAN WOORDESKAT EN LEESBEGRIP VAN XHOSA-MOEDERTAALSPREKERS IN GRADE 4 TOT 6 AFRIKAANSMEDIUMKLASSE**

U aansoek om bogenoemde navorsing in skole in die Wes-Kaap te onderneem, is toegestaan onderhewig aan die volgende voorwaardes:

1. Prinsipale, opvoeders en leerders is onder geen verpligting om u in u ondersoek by te staan nie.
2. Prinsipale, opvoeders, leerders en skole mag nie op enige manier herkenbaar wees uit die uitslag van die ondersoek nie.
3. U moet al die reëlings met betrekking tot u ondersoek self tref.
4. Opvoeders se programme mag nie onderbreek word nie.
5. Die ondersoek moet onderneem word vanaf **01 Februarie 2012 tot 30 September 2012**.
6. Geen navorsing mag gedurende die vierde kwartaal onderneem word nie omdat skole leerders op die eksamen (Oktober tot Desember) voorberei.
7. Indien u die tydperk van u ondersoek wil verleng, moet u asb met Dr R Cornelissen in verbinding tree by die nommer soos hierbo aangedui, en die verwysingsnommer aanhaal.
8. 'n Fotostaat van hierdie brief sal oorhandig word aan die prinsipaal van die inrigting waar die beoogde navorsing sal plaasvind.
9. U navorsing sal beperk wees tot die lys van skole soos wat by die Wes-Kaap Onderwysdepartement ingedien is.
10. 'n Kort opsomming van die inhoud, bevindinge en aanbevelings van u navorsing moet voorsien word aan die Direkteur: Onderwysnavorsing.
11. 'n Afskrif van die voltooide navorsingsdokument moet ingedien word by:

**Die Direkteur: Navorsingsdienste  
Wes-Kaap Onderwysdepartement  
Privaatsak X9114  
KAAPSTAD  
8000**

Ons wens u sukses toe met u navorsing.  
Die uwe

Geteken: Audrey T Wyngaard  
vir: **HOOF: ONDERWYS**  
**DATUM: 20 April 2011**

Bylae C

Etiese klaring



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY  
jou kennisvenoot • your knowledge partner

20 July 2011

Tel.: 021 - 808-9183  
Enquiries: Sidney Engelbrecht  
Email: [sidney@sun.ac.za](mailto:sidney@sun.ac.za)

Reference No. 580/2011

Ms M Basson  
Department of Curriculum Studies  
University of Stellenbosch  
**STELLENBOSCH**  
7602

Ms M Basson

#### LETTER OF ETHICS CLEARANCE

With regards to your application, I would like to inform you that the project, *Die ontwikkeling van geletterheidsintervensieprogramme ter bevordering van woordeskat en leesbegrip by Xhosa-moedertaalsprekers in 'n graad 4 tot 6-Afrikaansklas*, has been approved on condition that:

1. The researcher/s remain within the procedures and protocols indicated in the proposal;
2. The researcher/s stay within the boundaries of applicable national legislation, institutional guidelines, and applicable standards of scientific rigor that are followed within this field of study and that
3. Any substantive changes to this research project should be brought to the attention of the Ethics Committee with a view to obtain ethical clearance for it.

We wish you success with your research activities.

Best regards



*Sidney Engelbrecht*  
**MR SF ENGELBRECHT**

Secretary: Research Ethics Committee: Human Research (Humaniora)

Registered with the National Health Research Ethics Council (NHREC): REC-050411-032





## Bylae D

Voorbeeld van 'n onderwysertoestemmingsvorm



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY  
jou kennisvennoot • your knowledge partner

## UNIVERSITEIT STELLENBOSCH INWILLIGING OM DEEL TE NEEM AAN NAVORSING

---

Die ontwikkeling van geletterdheidsintervensieprogramme ter bevordering van woordeskat en leesbegrip by Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4 tot 6-Afrikaansklasse.

U word gevra om deel te neem aan 'n navorsingstudie uitgevoer te word deur Maylene Basson, HOD (Senior Primêr), DSRO, BEd Hons, van die Departement Opvoedkunde aan die Universiteit Stellenbosch. Die resultate van hierdie studie sal deel word van 'n navorsingstesis. U is as moontlike deelnemer aan die studie gekies omdat u die Afrikaanse onderwyser is van die leerders wat aan die navorsingstudie deelneem.

### 1. DOEL VAN DIE STUDIE

Die studie is om te bepaal of die geletterdheidsintervensieprogram wat u leerders gaan volg 'n verbetering in hulle woordeskat en leesbegrip in Afrikaans gaan meebring.

### 2. PROSEDURES

Indien u inwillig om aan die studie deel te neem, vra ons dat u die volgende moet doen:

Aan 'n onderhoud deelneem voordat u leerders die intervensieprogram deurloop. U sal die vrae van die onderhoud voor die tyd ontvang om te bestudeer.

Na afloop van die intervensieprogram sal u weer aan 'n onderhoud deelneem. U sal weereens die vrae voor die tyd ontvang om te bestudeer.

### 3. MOONTLIKE RISIKO'S EN ONGEMAKLIKHEID

Geen risiko's of ongemaklikheid word voorsien nie.

### 4. MOONTLIKE VOORDELE VIR PROEFPERSONE EN/OF VIR DIE SAMELEWING

Indien u aan die navorsing deelneem, sal dit vir die navorser help om 'n meer gerigte intervensieprogram te ontwikkel asook om die resultaat van die na-toetse te bevestig.

Dit is ook moontlik dat u leerders se woordeskat en leesbegrip in Afrikaans kan verbeter wat u werk as Afrikaansonderwyser kan vergemaklik. Dit kan ook help dat u leerders ander leerareas beter sal verstaan en dat hulle algemene prestasie derhalwe kan verbeter.

Indien hierdie intervensieprogram wel effektief is, kan dit in ander skole vir Xhosa-moedertaalsprekers gebruik word om hulle te help om hulle woordeskat en leesbegrip te verbeter. Dit kan dus ook ander Afrikaansonderwysers se onderrigtaak vergemaklik.

### 5. VERGOEDING VIR DEELNAME

Daar sal geen vergoeding betaal word nie aangesien die onderhoude tussen 14:00 en 15:00 sal plaasvind en dus deel vorm van u werksure by die skool.

## 6. VERTROULIKHEID

Enige inligting wat deur middel van die navorsing verkry word en wat met u in verband gebring kan word, sal vertroulik bly en slegs met u toestemming bekend gemaak word of soos deur die wet vereis. Vertroulikheid sal gehandhaaf word deur middel van anonieme deelname aan die onderhoude. Die onderhoude sal bewaar word in die kluis van die kantoor van die Weskus Onderwysdistrik. Slegs die navorser en studieleier sal toegang tot die data hê. Die data sal gestoor word op 'n rekenaar wat 'n toegangsword vereis wat slegs aan die navorser bekend is.

## 7. DEELNAME EN ONTTREKKING

U kan self besluit of u aan die studie wil deelneem of nie. Indien u inwillig om aan die studie deel te neem, kan u te eniger tyd u daaraan onttrek sonder enige nadelige gevolge. U kan ook weier om op bepaalde vrae te antwoord, maar steeds aan die studie deelneem. Die ondersoeker kan u aan die studie onttrek indien omstandighede dit noodsaaklik maak.

## 8. IDENTIFIKASIE VAN ONDERSOEKERS

Indien u enige vrae of besorgdheid omtrent die navorsing het, staan dit u vry om in verbinding te tree met: Maylene Basson (ondersoeker) Dr. MLA le Cordeur (toesighouer)

Telefoon: (021) 887 0222  
Adres : Blomstraat 3, Stellenbosch

Telefoon: (021) 808 2300  
Adres: Fakulteit van Opvoedkunde  
Departement Kurrikulumstudie,  
GG Cilliégebou, Stellenbosch

## 9. REGTE VAN PROEFPERSONE

U kan te eniger tyd u inwilliging terugtrek en u deelname beëindig, sonder enige nadelige gevolge vir u. Deur deel te neem aan die navorsing doen u geensins afstand van enige wetlike regte, eise of regsmiddel nie. Indien u vrae het oor u regte as proefpersoon by navorsing, skakel met Me Maléne Fouché [mfouche@sun.ac.za; 021 808 4622] van die Afdeling Navorsingsontwikkeling.

### VERKLARING DEUR PROEFPERSOON OF SY/HAAR REGSVERTREENWOORDIGER

Die bostaande inligting is aan my, \_\_\_\_\_, gegee en verduidelik deur Maylene Basson in \_\_\_\_\_ en ek is dié taal magtig of dit is bevredigend vir my vertaal. Ek is die geleentheid gebied om vrae te stel en my vrae is tot my bevrediging beantwoord.

Ek willig hiermee vrywillig in om deel te neem aan die studie. 'n Afskrif van hierdie vorm is aan my gegee.

\_\_\_\_\_  
Naam van proefpersoon/deelnemer

\_\_\_\_\_  
Naam van regsverteenvoordiger (indien van toepassing)

\_\_\_\_\_  
Handtekening van proefpersoon/deelnemer of regsverteenvoordiger Datum

**VERKLARING DEUR ONDERSOEKER**

Ek verklaar dat ek die inligting in hierdie dokument vervat verduidelik het aan \_\_\_\_\_ .en/of sy/haar regsverteenvoorder. Hy/sy is aangemoedig en oorgenoeg tyd gegee om vrae aan my te stel. Dié gesprek is in Afrikaans gevoer en geen vertaler is gebruik nie.

\_\_\_\_\_  
**Handtekening van ondersoeker**

\_\_\_\_\_  
**Datum**

## Bylae E

### Voorbeeld van ouertoestemmingsvorm



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY  
jou kennisvennoot • your knowledge partner

**UNIVERSITEIT STELLENBOSCH**  
**VERSOEK OM DEEL TE NEEM AAN NAVORSING**

---

Die ontwikkeling van geletterdheidsintervensieprogramme ter bevordering van woordeskat en leesbegrip by Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4 tot 6-Afrikaansklasse.

U word gevra om deel te neem aan 'n navorsingstudie uitgevoer te word deur Maylene Basson, HOD (Senior Primêr), DSRO, BEd Hons, van die Departement Opvoedkunde aan die Universiteit Stellenbosch. Die resultate van hierdie studie sal deel word van 'n navorsingstesis. U kind is as moontlike deelnemer aan die studie gekies omdat hy of sy Xhosa-sprekend is, maar onderrig in Afrikaans ontvang.

**1. DOEL VAN DIE STUDIE**

Die studie is om te bepaal of die geletterdheidsintervensieprogram wat u kind gaan volg 'n verbetering in sy/haar woordeskat en leesbegrip in Afrikaans gaan meebring.

**2. PROSEDURES**

Indien u inwillig dat u kind aan die studie deelneem, vra ons dat hy/sy die volgende moet doen:

Toetse skryf om sy/haar woordeskat en leesbegrip in Afrikaans te bepaal. Nadat die toetse gemerk is, sal u kind gekies word deur na sy/haar prestasie in hierdie toetse te kyk.

Nadat u kind gekies is, sal hy/sy deel vorm van 'n groep leerders vanaf graad 4 tot 6 wat aan interessante woordeskat- en leesprogram gaan deelneem. Hierdie program word deur my opgestel en toegepas. Dit sal plaasvind by die Laerskool Rietbosch. Die program sal in Februarie 2012 begin en in Augustus 2012 eindig. Dit sal een keer per week vir een uur plaasvind in die Afrikaansperiode.

Nadat die program geëindig het, moet u kind weer 'n toets skryf om te bepaal of sy/haar woordeskat verbeter het.

**3. MOONTLIKE RISIKO'S EN ONGEMAKLIKHEID**

Geen risiko's of ongemaklikheid word voorsien nie.

**4. MOONTLIKE VOORDELE VIR PROEFPERSONE EN/OF VIR DIE SAMELEWING**

Indien u kind aan die navorsing deelneem, is dit moontlik dat sy/haar woordeskat en leesbegrip in Afrikaans kan verbeter. Dit kan ook help dat hy/sy ander leerareas beter sal verstaan en dat sy/haar prestasie derhalwe in hierdie leerareas kan verbeter.

Indien hierdie intervensieprogram wel effektief is, kan dit in ander skole vir Xhosa-moedertaalsprekers gebruik word om hulle te help om hulle woordeskat en leesbegrip te verbeter.

## 5. VERGOEDING VIR DEELNAME

Daar sal geen vergoeding betaal word nie aangesien die intervensieprogram deel vorm van die daaglikse aktiwiteite by die skool.

## 6. VERTROULIKHEID

Enige inligting wat deur middel van die navorsing verkry word en wat met u in verband gebring kan word, sal vertroulik bly en slegs met u toestemming bekend gemaak word of soos deur die wet vereis. Vertroulikheid sal gehandhaaf word deur middel van anonieme deelname aan die toetse. Die toetse sal bewaar word in die kluis van die kantoor van die Weskus Onderwysdistrik. Slegs die navorser en studieleier sal toegang tot die data hê. Die data sal gestoor word op 'n rekenaar wat 'n toegangsword vereis wat slegs aan die navorser bekend is.

Die identiteit en uitslae van u kind sal anoniem wees en geheim gehou word.

## 7. DEELNAME EN ONTTREKING

U kan self besluit of u kind aan die studie wil deelneem of nie. Indien u inwillig om aan die studie deel te neem, kan u te eniger tyd u daaraan onttrek sonder enige nadelige gevolge. U kind kan ook weier om op bepaalde vrae te antwoord, maar steeds aan die studie deelneem. Die ondersoeker kan u aan die studie onttrek indien omstandighede dit noodsaaklik maak.

## 8. IDENTIFIKASIE VAN ONDERSOEKERS

Indien u enige vrae of besorgdheid omtrent die navorsing het, staan dit u vry om in verbinding te tree met: Maylene Basson (ondersoeker) Dr MLA le Cordeur (toesighouer)

Telefoon: (021) 887 0222  
Adres : Blomstraat 3, Stellenbosch  
e-pos: [mbasso@pgwc.gov.za](mailto:mbasso@pgwc.gov.za)

Telefoon: (021) 808 2300  
Adres: Fakulteit van Opvoedkunde  
Departement Kurrikulumstudie,  
GG Cilliégebou, Stellenbosch  
e-pos: [mlecorde@sun.ac.za](mailto:mlecorde@sun.ac.za)

Maléne Fouché  
Telefoon: (021) 808 4622  
Adres: Afdeling Navorsingsontwikkeling  
Universiteit Stellenbosch  
e-pos: [mfouche@sun.ac.za](mailto:mfouche@sun.ac.za)

Me R. Barry  
Telefoon: (021) 889 5518  
Adres: Laerskool Rietenbosch,  
Langstraat 9, Stellenbosch

Mnr U Lackay  
Telefoon: (021) 889 5518  
Adres: Laerskool Rietenbosch  
Langstraat 9, Stellenbosch

Mnr D Orsen  
Telefoon: (021) 889 5518  
Adres: Laerskool Rietenbosch  
Langstraat 9, Stellenbosch

## 9. REGTE VAN PROEFPERSONE

U kan te eniger tyd u inwilliging terugtrek en u kind se deelname beëindig, sonder enige nadelige gevolge vir u. Deur deel te neem aan die navorsing doen u geensins afstand van enige wetlike regte, eise of regsmiddel nie. Indien u vrae het oor u kind se regte as proefpersoon by navorsing, skakel met Me Maléne Fouché [[mfouche@sun.ac.za](mailto:mfouche@sun.ac.za); 021 808 4622] van die Afdeling Navorsingsontwikkeling.

**VERKLARING DEUR PROEFPERSOON OF SY/HAAR REGSVERTENWOORDIGER**

Die bostaande inligting is aan my, \_\_\_\_\_, gegee en verduidelik deur Maylene Basson in \_\_\_\_\_ en ek is dié taal magtig of dit is bevredigend vir my vertaal. Ek is die geleentheid gebied om vrae te stel en my vrae is tot my bevrediging beantwoord.

Ek gee hiermee my toestemming dat die deelnemer aan die studie mag deelneem. 'n Afskrif van hierdie vorm is aan my gegee.

\_\_\_\_\_  
**Naam van proefpersoon/deelnemer**

\_\_\_\_\_  
**Naam van regsverteenvoordiger (indien van toepassing)**

\_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_  
**Handtekening van proefpersoon/deelnemer of regsverteenvoordiger Datum**

**VERKLARING DEUR ONDERSOEKER**

Ek verklaar dat ek die inligting in hierdie dokument vervat verduidelik het aan \_\_\_\_\_ en/of sy/haar regsverteenvoordiger \_\_\_\_\_. Hy/sy is aangemoedig en oorgenoeg tyd gegee om vrae aan my te stel. Dié gesprek is in [Afrikaans/\*Engels/\*Xhosa/\*Ander] gevoer en [*geen vertaler is gebruik nie/die gesprek is in \_\_\_\_\_ vertaal deur \_\_\_\_\_*].

\_\_\_\_\_  
**Handtekening van ondersoeker**

\_\_\_\_\_  
**Datum**



**Bylae F**  
**Voorbeeld van 'n leerdertoestemmingsvorm**



## UNIVERSITEIT STELLENBOSCH

### INLIGTINGSTUK EN TOESTEMMINGSVORM VIR DEELNEMERS



**TITEL VAN NAVORSINGSPROJEK:** *Deelname aan lesse om graad 4 tot 6 leerders wat Xhosa by die huis praat, maar in Afrikaans skoolgaan se woordeskat en leesbegrip te verbeter.*

**NAVORSER(S):** Maylene Basson

**ADRES:** Blomstraat 3, Stellenbosch, 7600.

**KONTAKNOMMER:** (021) 887 0222

#### *Wat is navorsing?*

Deur navorsing leer ons hoe dinge (en mense) werk. Ons gebruik navorsingsprojekte of -studies om meer uit te vind oor hoe kinders leer. Navorsing leer ons ook hoe om kinders beter te help.

#### *Waaroor gaan hierdie navorsingsprojek?*

Ek gaan 'n program skryf wat jou kan help om Afrikaans beter te praat en te verstaan.

#### *Hoekom vra julle my om aan hierdie navorsingsprojek deel te neem?*

Ons het jou gevra om deel te neem omdat jy Xhosa by die huis praat, maar hier by die skool moet jy Afrikaans praat, lees en skryf. Die program kan jou help om beter Afrikaans te praat en te verstaan.

#### **Wie doen die navorsing?**

My naam is Maylene Basson en ek werk vir die Wes-Kaap Onderwysdepartement. Ek het besluit om hierdie projek te begin, omdat ek sien dat kinders soos jy wat Xhosa by die huis praat, sukkel om Afrikaans in die skool te verstaan.

Ek sien ook dat die onderwysers nie altyd weet hoe om julle te help nie.

Ek hoop hierdie program sal vir jou help om Afrikaans beter te praat en te verstaan en ook dat jou onderwysers jou en ander kinders beter sal kan help om Afrikaans te praat en te verstaan.

### **Wat sal in hierdie studie met my gebeur?**

Die eerste ding wat ons gaan doen is om te kyk hoe goed jy Afrikaans verstaan. Daarom gaan ek jou leesbegrip en woordeskat toets. Jy gaan nie die toetse voor jou maats doen nie. Elkeen gaan alleen saam met my die toetse doen.

Ek kom een keer per week na die skool toe en dan gaan jy saam met van jou maats wat ek gekies het nuwe woorde in Afrikaans leer en na Afrikaanse stories luister. Ons gaan ook baie met mekaar praat en lekker speletjies speel.

Ons gaan volgende jaar in Februarie begin en in Augustus eindig. Nadat ons klaar is gaan jy weer die leesbegrip en woordeskat toetse doen.

### **Kan enigiets fout gaan?**

Niks kan verkeerd gaan nie. Jy gaan nie seerkry nie, dit gaan soos gewone skool wees, net lekkerder.

### **Watter goeie dinge kan in die studie met my gebeur?**

Jy kan dalk beter Afrikaans leer praat en verstaan. Dit kan ook ander Xhosa-kindere in Afrikaansklasse help. Dit kan jou Afrikaansonderwysers en Afrikaansonderwysers in ander skole help om Xhosa-kindere in hulle klasse te help.

### **Sal enigiemand weet ek neem deel?**

Jou naam sal nêrens geskryf word nie, maar jou inligting sal wel aan my studieleier bekend gemaak word.



### **Met wie kan ek oor die studie praat?**

Maylene Basson  
Telefoon: (021) 887 0222  
Adres: Blomstraat 3, Stellenbosch.

Dr MLA le Cordeur  
Telefoon: (021) 808 2300  
Adres: Fakulteit van Opvoedkunde  
Departement Kurrikulumstudie, GG Cilliégebou, Stellenbosch.

### **Wat gebeur as ek nie wil deelneem nie?**

Niks sal met jou gebeur as jy nie wil deelneem aan die lesse nie, al het jou ouers gesê jy mag. Jy kan ook enige tyd besluit om nie meer aan die lesse deel te neem nie en jy sal nooit in die moeilikheid beland nie.

Verstaan jy hierdie navorsingstudie, en wil jy daaraan deelneem?

JA

NEE

Het die navorser ál jou vrae beantwoord?

JA

NEE

Verstaan jy dat jy kan ophou deelneem net wanneer jy wil?

JA

NEE

\_\_\_\_\_  
Handtekening van kind

\_\_\_\_\_  
Datum

Bylae G

Onderhoudskedule

## Onderhoudskedule

### Vrae aan opvoeders voor die implementering van die intervensieprogram

1. Hoe lank onderrig u Xhosa-moedertaalsprekers in u Afrikaanse klas?
2. Wat is, in u opinie, die rede waarom Xhosa-sprekende ouers hulle kinders in u skool geplaas het?
3. Watter redes verskaf Xhosa-sprekende ouers u as opvoeder vir die plasing van hulle kinders in u skool?
4. Watter assesseringstandaarde van leeruitkoms 1 (luister) vind leerders die moeilikste?
5. Watter assesseringstandaarde van leeruitkoms 2 (praat) vind leerders die moeilikste?
6. Watter assesseringstandaarde van leeruitkoms 3 (lees) vind leerders die moeilikste?
7. Watter assesseringstandaarde van leeruitkoms 5 (dink en redeneer) vind leerders die moeilikste?
8. Wanneer u die Xhosa-moedertaalsprekers se vordering met kollegas bespreek wat die ander leerareas onderrig, wat ervaar hulle as die grootste uitdaging/s vir hierdie leerders?
9. Is daar aspekte van lesbeplanning wat u moeilik vind wanneer u vir Xhosa-moedertaalsprekers beplan? Indien wel, watter aspekte is dit?
10. Watter behoeftes het u as opvoeder wat betref beplanning en onderrig van Xhosa-moedertaalsprekers?

11. Watter onderwerpe prikkel die belangstelling van Xhosa-moedertaalsprekers?
12. Kan u self isiXhosa praat? Indien wel, praat u Xhosa met u leerders tydens die Afrikaansperiode? Om watter rede doen u dit?
13. Wanneer is leerders meer gemotiveerd om deel te neem aan klaskamer aktiwiteite?
14. Wanneer kom leerders ongemotiveerd voor?

Vrae aan opvoeders na die implementering van die intervensieprogram

1. Het daar enige verbetering in die leerders se begrip van die assesseringstandaarde van leeruitkoms 1 (luister) wat hulle moeilik gevind het, plaasgevind? Indien wel, watter assesseringstandaarde het verbeter?
2. Het daar enige verbetering in die leerders se begrip van die assesseringstandaarde van leeruitkoms 2 (praat) wat hulle moeilik gevind het, plaasgevind? Indien wel, watter assesseringstandaarde het verbeter?
3. Het daar enige verbetering in die leerders se begrip van die assesseringstandaarde van leeruitkoms 3 (lees) wat hulle moeilik gevind het, plaasgevind? Indien wel, watter assesseringstandaarde het verbeter?
4. Het daar enige verbetering in die leerders se begrip van die assesseringstandaarde van leeruitkoms 5 (dink en redeneer) wat hulle moeilik gevind het, plaasgevind? Indien wel, watter assesseringstandaarde het verbeter?
5. Het die leerders se woordeskat en leesbegrip na die implementering van die program verbeter? Hoekom sê u so?

6. Het u die vordering van leerders met kollegas wat ander leerareas onderrig na afloop van die program bespreek? Indien wel, het hulle ervaar dat leerders se woordeskat en leesbegrip verbeter het in die onderskeie leerareas?
7. Waaraan skryf hulle die verbetering of geen verbetering toe?
8. Het die intervensieprogram gehelp om u lesbeplanning vir Xhosa-moedertaalsprekers te vergemaklik?
9. Het u enige voorstelle om die intervensieprogram te verbeter? Indien wel, wat sou dit wees?
10. Tot watter mate het die intervensieprogram leerders se motivering in die Afrikaansklasse verbeter/nie verbeter nie?



Bylae H

Getranskribeerde onderhoude



ONDERHOUD MET MNR L, GRAAD 5 AFRIKAANSE ONDERWYSER,  
LAERSKOOL R, 14 Februarie 2012.

1. Hoe lank onderrig u Xhosa-sprekende leerders in u Afrikaanse klas?

Meneer L: Slegs twee jaar en drie maande.

2. Wat is, in u opinie, die rede waarom Xhosa-sprekende ouers hulle kinders in u skool geplaas het?

Meneer L: Ek weet nie hulle bly mos in hulle gemeenskappe en en dan sien hulle seker wat daar gebeur en dalk hou hulle nie van wat hulle sien wat in hulle skole gebeur nie, hulle Xhosa-tipe skole gebeur nie. En hmm want daar gebeur baie nie net akademiese dinge, kulturele dinge, sport en k ultuur dinge by ons skool byvoorbeeld en dis seker wat die skool lok, die kinders lok na ons skool toe. Die ouers, 'n ouer wil tog die beste vir die kind bied en nou dink hulle, hulle gaan vir hulle kinders iets beter bied deur hulle kinders in 'n Afrikaanse skool te sit.

3. Watter redes verskaf Xhosa-sprekende ouers u as opvoeder vir die plasing van hulle kinders in u skool?

Meneer L: Ja, ek het met hulle gepraat daaroor, dit is die rede, hulle sê hulle, hulle volgens hulle kry die kind 'n beter akademie en dan kry die kind ook blootstelling aan die sportbedrywigheide en k ultuurbedrywigheide en h mm veral skole wat aktief hmmm, aktief die dinge doen, kultuur en sport dinge doen en dis hoekom hulle die kinders hier sit.

4. Watter assesseringstandaarde van leeruitkoms 1 (luister) vind leerders die moeilikste?

Meneer L: Kyk wat ek, wat ek agter gekom het is, is wanbegrippe. Baie keer, hmmm mens besef nie regtig nie dat die Xhosa-sprekende, dis nie hulle, hulle moedertaal nie en hulle dink nog in Xhosa, soos ons byvoorbeeld Engels aangeleer het dan dink ons in Afrikaans, vir hulle is dit nog moeiliker om om in Xhosa. Hmmm

sekere woorde aanvaar ons die kind verstaan, maar die kind weet nie regtig wat jy sê nie, so mens moet baie tyd, seker maak dat die kind wel, maar die probleem is om die oomblik ek kan self nie Xhosa praat nie ek kan self nie, ek weet nie soms watter woorde hy nie verstaan nie en, en so gaan 'n mens verby. Want soms die sinnetjie staan byvoorbeeld, "Skryf die opstel" of "Skryf die gedig af" en dan sê die kind maar hy verstaan nie wat hy moet doen nie. Ek dan sê ek, "Lees gou daai ding." en dan kan hy nie lees nie.

Ondehoudvoerder: Maar ons praat nou hier van luister.

Meneer L: Die luister, maar my opdrag was gewees, ek het mos gesê hy moet dit lees, hy luister ook nie. Ja, want hy verstaan nie, hy verstaan nie, die wanbegrip ja. Daai is maar wat ek ervaar het met die luister gedeelte.

5. Watter assesseringstandaarde van leeruitkoms 2 (praat) vind leerders die moeilikste?

Meneer L: Soms is dit net by die uitspreek van sekere woorde, maar dis nogal vir my wat die maklikste vind van die leeruitkoms die praat gedeelte, maar omdat hulle nie van die sekere woorde reg praat nie is van hulle soms skaam om voor die klas te praat. En, ja voor die klas te praat, maar oor die algemeen is die Xhosa sprekende wat ek onderrig baie teruggetrokke en skaam. Jy sal hulle wel hoor buitekant in hulle taal praat maar in die klas self Afrikaans praat is hulle baie sku en teruggetrokke, hulle praat nie sommer nie soos ek hulle ervaar nie.

6. Watter assesseringstandaarde van leeruitkoms 3 (lees) vind leerders die moeilikste?

Meneer L: Is maar seker by die, die herkennig van sekere sigwoorde, want van hulle leer dit ook maar so aan. Dit is nie hulle moedertaal weereens nie en hulle herken sekere woorde nie, maar daar is tog maar so hier en daar 'n paar van die Xhosa-sprekende leerders wat mooi lees, wat regtig waar soos ons moedertaalsprekers lees en praat, maar dit is enkeles, die meeste sukkel maar maar met die lesery.

Onderhoudvoerder: So dit is hoofsaaklik die sigwoorde waarmee die leerders sukkel?

Meneer L: Ja, ja hulle sukkel.

Onderhoudvoerder: En by leesbegrip, is daar enige probleme daar?

Meneer L: Ja, dit is hmm, baie daarso hmmm, lyk my veral die wat mooi lees ook, maar dan vra jy daarna vir hom wat hy gelees het dan kan hy nie regtig terugvoering gee oor wat hy gelees het nie. En soos die wat gesukkel het om te lees, hulle toon nie regtig die begrip van die leesstuk waaroor dit gegaan het nie so hulle sukkel nogal met begripstoetse.

Onderhoudvoerder: So leesbegrip met ander woorde is 'n probleem?

Meneer L: Ja, dit is vir my 'n probleem.

7 Watter assesseringstandaarde van leeruitkoms 5 (dink en redineer) vind leerders die moeilikste?

Meneer L: Soos ek dink aan myself dink as ek in Engels moet dink en redineer dan dink ek hulle sal, hulle wil graag sê wat hulle wil sê maar hulle kan dit nie in hulle taal uitdruk nie, nou moet hulle dit in Afrikaans sê en dan soms kom dit verkeerd uit. En dan assesser jy sommer jy't nie die ding reg gesê nie en jou kans om te praat, jy dink en redineer nie reg nie. Maar ek beskou myself regtig nie as 'n kundige op Xhosa se dink en redineer en uit te druk nie. Maar regtig waar dit is 'n groot probleem. Maar ek moet myself verder bemagtig in die taal om hom meer te kan help.

8 Wanneer u die Xhosa-moedertaalsprekers se vordering met kollegas bespreek wat die ander leerareas onderrig, wat ervaar hulle as die grootste uitdaging/s vir hierdie leerders?

Meneer L: Ons begin eerlikwaar met lees en begrip, as jy Afrikaans nie reg lees en verstaan en begryp nie dan gaan jy sukkel, want al die ander leerareas behalwe Engels is in Afrikaans aangebied. So dit is iets wat sneeubal verder, omdat jy jou basiese goeters nie reg verstaan en lees nie. Dit is dit wat hulle ook met my praat, die kind verstaan nie en die wat wel verstaan, verstaan goed en gaan goed aan, so dit is maar die lees en begrip gedeelte.

9 Is daar aspekte van lesbeplanning wat u moeilik vind wanneer vir Xhosa-moedertaalsprekers beplan? Indien wel, watter aspekte is dit.

Meneer L: Op die oomblik vind ek nie nou regtig iets moeilik nie, maar ek vind dit regtig moeilik ek kan nie regtig deurdring tot die Xhosa-sprekers op sy vlak nie. Want as ek die taal self kon gepraat het, en vir hom te sê wat is die woord of enige begrippe wat ons maklik is om net te sê maar dit is dit, dis is op die oomblik wat ek weet wat ek mee sukkel sekere woorde, sekere Afrikaanse woorde wat... Kyk byvoorbeeld soos ek het nou die dag 'n woordjie soos "rou" ek het aanvaar maar die mense sal verstaan wat "rou" beteken, maar toe die harlekyn van die dieretuin maar toe vir die Afrikaanse kinders moet ek toe verduidelik wat "rou" is en die Xhosa-kindere het nog minder geweet, 'n woord soos "rou" of "verdriet" sekere woorde wat baie abstrak is, so as ek dit net vir hom kon gesê het dit is dit in Xhosa, o, dit is so of iets van die aard. Ek voel ook die taal moet 'n bietjie gemeng word om dit meer in te kry, want dit is hoe ek Engels geleer het. Dit was 'n Afrikaanse juffrou wat my sekere sekere Engelse goedjies gesê het en so het jy maar die Engelse woordjies opgetel, dit is wat ek op die oomblik voel.

10 Watter behoeftes het u as opvoeder wat betref beplanning en onderrig van Xhosa-moedertaalsprekers?

Meneer L: Die behoefte is, is, is op die oomblik is daar nie 'n Xhosa-juffrou op die skool nie wat vir my kan sê, want by ander skole is daar Xhosa-juffrouens. My kinders self, doen Xhosa as 'n vak ook so hulle, hulle kry blootstelling aan daai dinge, maar hier ek kan vir niemand vra nie. Die opsigter is nie Xhosa nie om vir iemand te vra: "Kyk hier, wat is dit in Xhosa?" Op die oomblik, jy's aangesny en weet nie wanneer mens gehelp gaan word nie. Lyk my jy moet maar jouself help en

bemagtig om die dinge te doen en te sê. Dit is op die oomblik so, want byvoorbeeld hier in my klas is tans Xhosa-kindere wat nie kan lees en skryf nie en hulle teken as't ware die woorde af, maar jy weet nie wat hy doen en so nie, so ek kan hom nie eens in my taal regtig help nie, want hy kan nie lees en skryf nie. Hy kan nie Xhosa skryf nie en nou my ek die persoon help so mens dink daaraan en so, maar dit vat op die oomblik tyd om die persoon te wen. So 'n kind gaan moed verloor later, want hy sit nou net daar.

11 Watter onderwerpe prikkel die belangstelling van Xhosa-moedertaalsprekers?

Meneer L: Kyk, hulle is, is nie noodwendig soos mal oor sokker nie, hulle is mal oor skaak is hulle mal. Daan gaan hulle ogies net so, hulle is geïnteresseerd en hmm ook die natuur, die "hiking" en ons gaan op uitstappies saam. En die een ding van skaak is, is internasionale wedstryde gebeur en daar is geen taal betrokke nie. Van my top tien is daar ook Xhosa-kindere in ook en hy hoef nie te kan lees of skryf nie. Sy denke, met ander woorde hy dink met 'n aksent, maar nee hy dink nie met 'n aksent nie, hy praat miskien met 'n aksent en so maar ky dink nie met 'n aksent nie. So hulle doen goed in die skaak, so hulle is mal daarvoor en die natuur en oor skaak en so. So mens bring dit in die lesse in, van hoe skaak in die lewe werk. Goed wat ek oor lees, hoe skaak jou lewe kan verander, vigs en armoede hokslaan en so dis maar die goedjies wat hulle van praat. Ja, en, en baie van die ongelukke op die oomblik, baie van die Xhosa-mense bly maar hier in Kayamandi en omstandighede is nie altyd so positief en so nie, maar om vir daai dag uit te kom om byvoorbeeld "Simonstown" toe te gaan of Hermanus toe te gaan, om uit te kom, mooi dinge, regtig waar hulle geniet dit verskriklik en hulle praat ook daarvoor en sê hoe hulle dit ervaar het.

12 Kan u self isiXhosa praat? Indien wel, praat u Xhosa met u leerders tydens die Afrikaansperiode? Om watter rede doen u dit?

Meneer L: Nee, ek kan net "molo" dis een persoon en "molweni" is meer as een persoon. Maar ek het wel vir my die kasette gekoop van R3000, omdat ek dit nou wil aanleer. So ek is nou besig, ek doen nou nie veel behalwe skoolwerk nie, maar dit is my volgende misie. Ek wil Xhosa leer praat.

13 Wanneer is leerders meer gemotiveer om deel te neem aan klaskamer aktiwiteite?

Meneer L: Kyk dit is regtig soos die ou onderwys vir ons geleer het van inleiding, kry hom betrokke, maak dit interessant. Moenie net met die akademie begin nie, dit is regtig soos die ou tipe ding was. Bring hom 'n voorbeeld, iets konkreet dat hy dit kan sien en daarvan gaan jy verder. Moenie net vra wie het dit gesien nie, almal steek hulle hande op al het dit nie gesien nie anders gaan hulle uit voel. Bring hom, wys hom en veral in ons omgewing hulle kinders het maar min gesien en min gedoen, maar as jy nie die wêreld vir hom gaan inbring met 'n "laptop" en jou "power point" of met die televisie of "big screen." Soms vat hom uit ook, vat hom onder die bome en die natuur en hulle is baie lief en hulle wil en hulle geniet dit. So wys hom dinge en bring dan die akademie, dan doen jy weer iets konkreet, wissel die konkreet met die akademie. Dit is maar wat ek ervaar op die oomblik.

14 Wanneer kom leerders ongemotiveerd voor?

Meneer L: Ek ervaar dit nie baie nie, omdat ek so 'n mens is wat almal betrokke maak, maar soms, ons het mos die voedingskema, en as hulle miskien honger is. Soms gebeur daar dinge by die huis, want mense wat mekaar aanrand, hulle dinge gesien het en so. Dan kry jy hulle maar nader en dan werk jy met hulle, help hulle. Soms is die kinders, byvoorbeeld daar is 'n Xhosa-meisie wat goed lees, wat sterk is, maar sy was verkrag gewees. En sy kry epileptiese aanvalle op die oomblik. Lyk my niemand wil help nie, die kliniek wil nie help nie. My vrou werk by 'n dokterspraktyk en sy't gereël vir 'n afspraak vir 'n "brain scan", maar die waglys is tot in Desember-maand. Die kliniek sê daar is nie medikasie nie, terwyl daar wel medikasie vir epilepsie is, maar ek wil vir haar help. Ek gaan nou self na my vrou se dokter om te hoor of daar nie medikasie of iets van die aard is nie. Maar hulle kan niks doen nie, want vir die "brain scan" moet jy die kliniek en die staatshospitaal, jy moet die kanale volg Dan moet jy nog 'n Kylemore bly ook. Ons het 'n adres gekry daar wat ons kan gebruik, want ons wil haar help. Soos vandag, sy was nie lus nie, sy het pyn, sy't nie lekker gevoel nie. Ja, dit is maar van die min kere want ek weet wanneer 'n sterk kind nie die dag kan nie, dan weet ek daar is iets fout.



ONDERHOUD MET MENEER B, AFRIKAANSONDERWYSER LAERSKOOL R, 8  
Februarie 2012.

1. Hoe lank onderrig u Xhosa-sprekende leerders in u Afrikaanse klas?

Meneer B: Juffrou, dis nou vanaf ek by Laerskool Rietenbosch gekom het, dis so die afgelope drie jaar. Die vorige skool waar ek was het ek nog nie met sulke kinders gewerk nie, so dis nou my derde jaar wat ek met hulle werk.

2. Wat is, in u opinie, die rede waarom Xhosa-sprekende ouers hulle kinders in u skool geplaas het?

Meneer B: Ok, dis nou wat ek dink, ek sal sê die ouers wil graag hê hulle kinders moet Afrikaans praat. In Kayamandi op die oomblik is daar so baie, hoe noem 'n mens dit nou, swart en bruin almal deurmekaar en baie Afrikaanssprekendes. Hulle wil graag hê hulle kinders moet kommunikeer met Afrikaanssprekendes daar. En dan hulle voel ook die kinders sal beter toekomsgeleenthede gebied word en dan by hierdie skool is dit so, ons het mos 'n verskeidenheid van goed wat gedoen word, buitemuurs, rugby, sokker en hulle wil graag hê hulle kinders moet daardie blootstelling moet hulle kinders kry. En dan dink ek gaan dit ook oor status hulle wil seker maak, hulle voel seker maar belangrik as hulle kinders by 'n ander skool is en dan ook in Kayamandi weet ek nou van, is miskien die skole nie so toegerus soos wat ons hier is nie. Ons het miskien beter hulpbronne of ons het beter fasiliteite, dis maar wat ek dink hoekom hulle kinders hier ingeskryf het.

3. Watter redes verskaf Xhosa-sprekende ouers u as opvoeder vir die plasing van hulle kinders in u skool?

Meneer B: Verlede jaar nogal het ek met 'n ouer gepraat en die ouer het sommer vir my gesê. "Ek wil net hê my kind moet Afrikaans praat dat my kind met almal kan kommunikeer."

4. Watter assesseringstandaarde van leeruitkoms 1 (luister) vind leerders die moeilikste?

Meneer B: Een van daardie wat uitstaan is assesseringstandaard 4.1.7 u kan maar gaan kyk, dit is nogal so die kinders sukkel om instruksies uit te voer en luister, hulle luister, mens weet nie altyd of hulle luister nie en as jy die instruksie gee en dan, hulle kan nie. Dis omdat hulle nie verstaan nie, hulle verstaan regtig nie. Baie kinders kan niks Afrikaans praat nie, hulle verstaan nie die taal nie. Om instruksies uit te voer by luister is 'n groot probleem.

5. Watter assesseringstandaarde van leeruitkoms 2 (praat) vind leerders die moeilikste?

Meneer B: Ja, praat is wanneer hulle weet nie, hulle sukkel om die gepaste taal byvoorbeeld die kinders weer nie hoe om mekaar, hulle maats aan te spreek nie. Ja, hoflikheidsvorme, hulle sukkel verskriklik daarmee, want hulle, hulle ken nie die taal nie. Daardie is die een by taal wat vir my uitstaan. En hulle as hulle praat, is hulle bang hulle praat verkeerd en die kinders gaan nou vir hulle lag. Vir hulle is dit moeilik, dis hoekom hulle partykeer so in hulle dop gekruip is. Hulle maak nie oop nie, hulle gaan verkeerd praat, hulle weet nie hoe om te praat nie.

6. Watter assesseringstandaarde van leeruitkoms 3 ( lees) vind leerders die moeilikste?

Meneer B: Die lees ek het nou daar gekyk, en hulle kan nie vuglees nie, hulle kan nie soeklees nie, hulle kan ook nie voorspellings maak nie, hulle kan dit defnitief nie doen nie en hulle kan ook nie kommentaar lewer nie. Hulle kan nie 'n boodskap interpreteer nie, dit is 'n groot probleem. Dit is wat vir my uitstaan by lees. Die oorsprong daarvan is dat hulle nie verstaan nie. Baie kinders in die huisomstandighede is daar niemand wat Afrikaans praat, nou kan ek nie verstaan hoekom die ouer die kind hiernatoe stuur nie. Hulle probeer nie praat met die kind nie, nou vra ek vir die kind, "Is daar boeke in die huis? Koop mammy vir jou of gaan julle biblioteek toe en lees Afrikaans?" Niks, geen ondersteuning by die huis nie, maar hulle wil hê die kind moet, dit is net nie reg nie.

7. Watter assesseringstandaarde van leeruitkoms 5 (dink en redineer) vind leerders die moeilikste?

Meneer B: Dink en redineer is maar 'n algemene probleem, ons kinders self sukkel daarmee, as mens nou dink hoe ons kinders sukkel, nou nog te meer daardie kinders. Hulle kan nie oorsaak, wat is die oorsaak van 'n, jy moet sulke vragies vra. Hoekom het iets gebeur en wat gaan die gevolg wees. Hulle kan dit nie doen nie, hulle kan nie gevolgtrekkings maak nie. Dis by dink en redineer.

8. Wanneer u die Xhosa-moedertaalsprekers se vordering met kollegas bespreek wat die ander leerareas onderrig, wat ervaar hulle as die grootste uitdaging/s vir hierdie leerders?

Meneer B: Juffrou, in die ander leerareas is daar baie terminologie, woordeskat en dit is 'n probleem. Dis moeilike woorde, ons kinders sukkel daarmee, hulle verstaan daardie woordeskat is moeilik om te begryp. As jy dit nie begryp nie, hoe gaan jy die leerarea verstaan? Dit is waarmee hulle sukkel. Die kinders verstaan nie daardie begrippe, daardie terminologie, die woordeskat van daardie leerarea nie. Dis soos ons onder mekaar praat, dit is eintlik wat uitstaan, ja.

9. Is daar aspekte van lesbeplanning wat u moeilik vind wanneer vir Xhosa-moedertaalsprekers beplan? Indien wel, watter aspekte is dit.

Meneer B: Ons lesbeplanning wat ons het maak nie voorsiening vir addisionele taalontwikkeling nie. Hoe om, as ek nou my les beplan, dan daar is nêrens wat ek nou beplan dat hoe om Xhosa-woorde, kyk jy beplan mos nou dan is daar nêrens waar jy voorsiening maak vir Xhosa-kindere hoe om Xhosa woorde aan hulle te verduidelik nie. Daar is nêrens plek waar jy voorsiening maak vir daardie addisionele taal nie.

10. Watter behoeftes het u as opvoeder wat betref beplanning en onderrig van Xhosa-moedertaalsprekers?

Meneer B: 'n Mens weet nie altyd op watter vlak die kind is nie. Jy het nie altyd die hulpbronne nie. Ek weet nie waar hou ek nou op, wanneer is die goed wat ek nou vir die kind gee, wanneer is dit te veel vir die kind nie? Hoeveel kan die kind absorbeer? Want mens wil tog hê dit wat jy vir die kind leer, hy moet darem iets kan onthou en mens weet nie altyd waar om te stop nie. Want hulle sit net so en hulle kyk vir jou aan en dan wonder jy, neem die kind darem nou iets in? Ek sou sê 'n mens, jy wil eers weet op watter vlak die kind is en dan moet jy jou werk daarvolgens aanpas. En dit is moeilik as jy sit met 'n klas van, 'n groot klas en jy sit met daardie kindertjies daar in die klas en jy wil graag daardie kind bereik, maar dis moeilik. Ek het op die oomblik 43 leerders en daar is 'n hele paar Xhosa-sprekende kinders in die klas. En ons het nie hulpbronne nie. Hier by die skool is mos niks Xhosa-boeke of wat ookal nie, wat mens kan gaan naslaan werk doen en veral die woordeskat, weet u ek maak baie gebruik daarvan as ons Afrikaans iets verduidelik en nou vra ek baie keer vir hulle om hulle belangrik te laat voel laat hulle nou deelneem, "Verduidelik gou vir ons in julle taal hoe doen julle dit, hoe spreek julle nou die goed uit." Baie is teruggetrokke en hulle wil nie, ons kinders vind daardie taal mos maar snaaks en hoe hulle daardie goed uitspreek en dan lag hulle vir hulle, ja. En dan kan jy sien die kind voel nogal "embarrassed," en mens wil dit nie altyd doen nie. Daar is baie werk om te doen dat ons mekaar se kultuur moet respekteer. Ons doen dit ons praat met hulle daarvoor, maar ons kinders, ek weet ook nie.

11. Watter onderwerpe prikkel die belangstelling van Xhosa-moedertaalsprekers?

Meneer B: Weet u, vir my is dit nogal verbasend, ek het vir juffrou du Toit ook gesê, ek het vir 'n Xhosa-kind gevra. "Wat geniet jy in die klas, waarvan hou jy?" Toe sê hy, twee kinders en altwee het vir my gesê, "Meneer, ek hou van die wiskunde." Dit was vir my nogal, wiskunde, hulle moet net kan verstaan. Maar hulle hou van opvoering, hulle wil dramatiseer en hulle wil sing en hulle hou van die rympies in Afrikaans, dan geniet hulle dit nogal, ja. Hulle geniet dit, hulle wil graag iets doen. Hulle wil fisiese goed, ja.

12. Kan u self isiXhosa praat? Indien wel, praat u Xhosa met u leerders tydens die Afrikaansperiode? Om watter rede doen u dit?

Meneer B: Nee, glad nie. Ek sal vir 'n kind vra, "Wat is dit nou in Xhosa.?" En ons het nou die dag iets gedoen van inisiasie en nou dis mos 'n moeilike woord vir die kinders en nou is dit mos die Xhosa-kind. Nou vra ek, "Verduidelik nou vir die kinders wat is dit wat gebeur." En hulle het nogal gesit en luister en hulle het dit interessant gevind wat die seuns doen en so aan. So ons maak gebruik van hulle om sekere goedjies te verduidelik.

13. Wanneer is leerders meer gemotiveer om deel te neem aan klaskamer aktiwiteite?

Meneer B: Ja, soos ek nou net gesê het ek betrek vir hulle, laat vir hulle sekere goedjies verduidelik wat hulle doen in hulle kultuur en dan as ons baie van die leesstukke, as daar iets oor Xhosa-kultuur, dan vra ek vir hulle verduidelik vir die klas. Baie wil dit nie doen nie, ek weet nie of hulle skaam is nie of wat, maar daar is nogal een of twee wat nogal verduidelik. So hulle ons maak hulle ook betrokke deur eers te vra verduidelik vir die klas en ja, sekere woordjies wat ons nie kan uitspreek in Xhosa nie. "Kom sê jy gou vir die klas." Dan praat ons almal saam, so hulle word betrek, ons maak hulle betrokke.

14. Wanneer kom leerders ongemotiveerd voor?

Meneer B: Ons gee vir hulle huiswerk, tuiswerk, jy weet Maylene, die Xhosa-kindere doen nie tuiswerk nie. Die probleem is, miskien verstaan hulle 'n bietjie, maar as hulle by die huis kom dan vergeet hy mos Afrikaans en daar is mos nie ondersteuning by die huis nie. Dan kom die kind skool toe en jy kan sien hy is "embarrassed" as mens vra, "Hoekom het jy nie tuiswerk gedoen nie?" Hy sal nooit sê hy verstaan nie, ons weet mos nou by die huis is daar nie ondersteuning nie. Dan kry hy niks ondersteuning by die huis nie, niemand help vir hulle nie en miskien ook omdat hulle nie instruksies verstaan nie is hulle ongemotiveerd. Maar die groot ding is daar is nie ondersteuning nie. Wanneer hulle iets moet skryf, dan kan jy sien hulle is 'n bietjie terug, hulle wil nie, hulle probeer jy kan sien hulle probeer iets doen, maar hulle kan nie, hulle sukkel verskriklik. Baie van die kinders wil graag en 'n mens wil graag vir hulle help, maar mens kan net soveel. Ons ondersteuning is

verskiklik min, mens roep die ouers in, maar hulle kom net nie. Een of twee kom en dan belowe hulle, maar daar kom niks van nie.

ONDERHOUD MET MNR O, AFRIKAANSE ONDERWYSER, LAERSKOOL R, 13  
FEBRUARIE 2012

1. Hoe lank onderrig u Xhosa-sprekende leerders in u Afrikaanse klas?

Meneer O: Dit is nou al die afgelope ses of sewe jaar wat ek met hulle besig is. As ek 'n bietjie kan uitbrei daar, is dit vir my 'n bietjie moeilik en dit was 'n groot aanpassing vir my as opvoeder om kinders wat nie Afrikaans magtig is te onderrig nie.

2. Wat is, in u opinie, die rede waarom Xhosa-sprekende ouers hulle kinders in u skool geplaas het?

Meneer O: Dit gaan meer oor die sogenaamde statussimbool wat ouers daaraan koppel en daar is baie ouers wat graag wil hê dat hulle kinders die Afrikaanse taal leer. Maar wat ek ook vir ouers sê is dat hulle nie hulle kinders so laat veral in graad ses en sewe Xhosa-sprekende kind na 'n Afrikaanse skool toe stuur nie, want dit sit die kind 'n jaar of twee agter sy ouderdomsgroep. Maar ouers glo nie daarin nie hulle glo net dat hulle wil hulle kind leer Afrikaans praat en hulle verstaan nie daar is 'n verskil om hulle te leer Afrikaans praat en die kind moet leer Afrikaans praat en skryf en nog studeer in Afrikaans. Want kyk soos ek altyd sê hulle dink, maar hulle dink in hulle moedertaal en dis vir hulle bitter moeilik om die oorgang te doen. Want ek sê dit voel soos vir my toe ek oorsee in Frankryk was so ek weet ek kan my plaas in hierdie kinders se skoene hoe dit is, want die ou kon geen Engels praat nie en ek kon nie Frans praat nie en ons kon nie eens 'n ordentlike gesprek voer nie.

3. Watter redes verskaf Xhosa-sprekende ouers u as opvoeder vir die plasing van hulle kinders in u skool?

Meneer O: Ja, die meeste redes is maar net soos ek reeds gesê het hulle wil hulle kinders leer Afrikaans praat en dan ook die een grootste rede is hulle wil nie hulle kinders, ek weet nie wat is verkeerd met die skool in Kayamandi nie, maar as ek dit so kan stel hulle het nie baie ooghare vir die skool daar nie, hulle wil graag hulle kinders hier hê. Hulle sê ook hulle kinders wil nie daar skoolgaan nie.

4. Watter assesseringstandaarde van leeruitkoms 1 (luister) vind leerders die moeilikste?

Meneer O: Die moeilikste veral by luister is die uitvoer van opdragte. Kinders verstaan nie altyd wat hulle moet doen nie, sê byvoorbeeld wat ek in die verlede gedoen het ons speel vir hulle 'n liedjie, nou is dit 'n Afrikaanse liedjie. Baie van die woorde verstaan hulle nie en hulle luister, maar hulle luister nie wat gesê word nie. So die opdrag, die uitvoer van die opdrag is vir hulle bitter moeilik en dan ook natuurlik wanneer hulle moet skryf, want daar is somtyds nie iets voor hulle wat hulle kan help nie, want hulle moet luister en dit is vir hulle bitterlik moeilik.

5. Watter assesseringstandaarde van leeruitkoms 2 (praat) vind leerders die moeilikste?

Meneer O: Omdat hulle nie gewoonlik vir hulle goed kan uitdruk in Afrikaans nie kan hulle nie uiting gee aan hulle gevoelens nie. Hulle vind dit ook somtyds moeilik met die onderwerp wat byvoorbeeld gegee word, want ons kan nou nie spesifiek as ons nou praat spesifiek nou 'n Xhosa ding, maar ons betrek hulle deur byvoorbeeld goed te gee uit hulle kultuur uit waaroor hulle kan praat. Maar omdat hulle uitspraak baie verskillend is, is hulle baie keer teruggetrokke en hulle wil nie praat nie, hulle wil nie kommunikeer nie, want hulle is so te sê skaam, want die ander kinders gaan misken lag. Want ek sê altyd vooraf elke ou kry sy kans en niemand moet lag nie. En die ander een is die hoflikheidsvorme, ek kan nie vir u sê hoe dit is nie, maar hulle praat heel agterstevoor om, want hulle sê sommer vir meisies "jou" en as hulle miskien na my toe kom dan gaan hulle nie sê "meneer" nie hulle gaan sê "jy", vestaan, maar ons aanvaar dit so, want dit is deel van hulle kultuur.

6. Watter assesseringstandaarde van leeruitkoms 3 (lees) vind leerders die moeilikste?

Meneer O: Die soeklees, die vluglees, die verkenlees, daardie stillees. Waar ek vir hulle kan voorlees, sal hulle byvoorbeeld probeer luister, maar sodra hulle op hulle eie moet dit doen dan kan 'n mens agterkom hulle gedagtes dwaal en somtyds as die storie nie gaan oor dit wat hulle interesseer nie dan verloor ek heeltemal vir hulle. En dan ook by die begripsvermoë van hulle is bitterlik swak. Hulle byvoorbeeld woordeskat, hulle het nie 'n begrip van die betekenis van 'n woord nie en jy moet dit verduidelik en nou verduidelik ek in sinsverband, maar somtyds omdat dit so abstrak



is, is dit bitter moeilik vir hulle om die abstrakte na die werklikheid toe te bring. So dit gaan maar bloedsweet.

7. Watter assesseringstandaarde van leeruitkoms 5 (dink en redineer) vind leerders die moeilikste?

Meneer O: By die dink en redineer gaan dit oor hulle kan nie hulle eie gevolgtrekkings maak van 'n probleem nie. Hulle kan ook nie vir jou sê wat is die oorsaak van dit of 'n voorspelling maak, byvoorbeeld wat gaan gebeur, wat dink jy van dit. Dit is wat hulle nie kan doen nie, omdat daar nie, hoe kan ek vir u sê, kyk mense soos hulle sê jy droom in jou moedertaal, jy dink in jou moedertaal. En ek praat baie met my Xhosa-sprekende kinders dan ek vra vir hulle hoe ondervind hulle die skool. Vir hulle is dit lekker maar nou wat die taal betref is dit, want baie keer sien jy die mismoedigheid op hulle gesiggies as hulle inkom vir Afrikaans, want nou gaan hulle net Afrikaans hoor en wat vir my interessant is is dat niemand van hulle gaan huistoe en dan hoor hulle verder Afrikaans nie. So hulle kan nie vir jou 'n gevolgtrekking maak hulle kan nie vir jou die oorsaak van 'n ding gee nie hulle kan ook nie sê byvoorbeeld die storie vooruit vertel of sê wat hulle dink miskien gaan gebeur nie.

8. Wanneer u die Xhosa-moedertaalsprekers se vordering met kollegas bespreek wat die ander leerareas onderrig, wat ervaar hulle as die grootste uitdaging/s vir hierdie leerders?

Meneer O: Dis is nou maar meestal die lees met begrip want soos ek maar altyd vir my kollegas sê Afrikaans en jou ander vakke stap hand aan hand. As die kind nie kan lees gaan die kind niks kan doen nie. Nou veral pouses as ons nou praat sal die mense vir jou sê, "Jou maar ek het gesukkel, want die kind verstaan nie dit nie." Sê ek, "Juffrou, die kind sal nie verstaan as hy nie die begripsvermoë het nie." Jy moet die kind die begrip aanleer al is dit nie Afrikaans nie, want jy moet eintlik as't ware 'n taalonderwyser word in jou inhoudsvak. Maar nou soos ek sê dis die begrip wat maak en dan natuurlik die manier hoe hulle skryf, want hulle skryf soos hulle praat. Somtyds grappenderwys sal ek sê "Ai die Chinese skrif woer war, maar ek bedoel

die kind wil probeer vir hom uitdruk, maar omdat hy nie die taalvermoë het om dit te doen nie is dit mos nou baie moeilik vir hulle.

9. Is daar aspekte van lesbeplanning wat u moeilik vind wanneer vir Xhosa-moedertaalsprekers beplan? Indien wel, watter aspekte is dit.

Meneer O: Ja, daar is probleme, nou sien ons lesplanne maak nie voorsiening vir 'n addisionele taal by nie en omdat ek nie self Xhosa-sprekend is nie, kan ek eintlik nie die kinders op hulle moedertaal-vlak help nie. Ek kan hulle net help op Afrikaans, want ek het vir hulle gesê jy kom hier vir Afrikaans so ek moet maar vir jou help met jou Afrikaans en dit gaan 'n bietjie moeilik en ons probeer maar. Die probleem is nou ek kan nie 'n spesifieke iets gaan skryf vir die Xhosa-kind nie, want hy moet ook daardie standard kan handhaaf en hy moet ook die uitkomst moet hy kan baasraak om mos nou sy graad te slaag.

10. Watter behoeftes het u as opvoeder wat betref beplanning en onderrig van Xhosa-moedertaalsprekers?

Meneer O: Ek wil net nou gou vir u my persoonlike opinie gee. Die behoefte, my behoefte is eintlik ek wens net ek kon hulle taal gepraat het. Dis een groot behoefte wat ek het, dan kan mens ten minste die kind help. Maar die grootste behoefte daar is, ek voel net hierdie kinders moet in hulle moedertaal onderrig kry, want baie van hulle het die potensiaal, maar omdat hulle nie kan kommunikeer nie, word daardie potensiaal eintlik onder 'n emmer ingedruk. Want hulle kan hulle self nie uitdruk nie, hulle is skaam hulle weet nie as hulle nou gaan praat of dit taalkundig korrek gaan wees nie en dan natuurlik raak hulle mos nou 'n introvert, want hulle is bang die kinders lag. En baie van wat ek ook agtergekom het van ons swart kinders as ek dit so mag noem is hulle bondel saam hulle kliek want ek vra baie keer vir hulle, "Meng met die kindertjies wat Afrikaanssprekend is, sodat julle darem mos nou woordjies kan optel." Ek bedoel dit gaan nie die suiwer Afrikaans wees nie, maar ten minste dat hulle Afrikaans kan kommunikeer met mekaar, want dit is al plek dis net by die skool. Want ek het 'n steekproef gedoen onder al die Xhosa-sprekende kinders wie by my klas kry en een uit die groep praat 'n bietjie Afrikaans by die huis, niemand praat Afrikaans nie. Nou het ek gevra, "Wie help as meneer vir jou Afrikaanse

huiswerk gee?” Daar is geen hulp by die huis nie, verstaan u en dis moeilik. Nou ek gaan hulle ook nie vermoor as hulle more sonder huiswerk kom nie, want ek ken die omstandighede rondom dit.

11. Watter onderwerpe prikkel die belangstelling van Xhosa-moedertaalsprekers?

Meneer O: By my in die verlede, wanneer ek beplan, probeer ek om soveel as moontlik goed inkry wat hulle Xhosa kultuur betrek. Soos byvoorbeeld in verlede jaar het ek gedoen troues en dat het ek spesifiek vir hulle gegee Xhosa troues en sulke goed. En dan voer ons as’t ware as ‘n klas ‘n gesprek met hulle, kyk want ons weet mos nou nie die lobola storie en al daardie goed. Dan voel hulle nogal om te praat en dan voel hulle ook op hulle gemak, want dit is ‘n onderwerp wat hulle ken. So dan sal hulle makliker praat, want hulle praat nou oor hulle kultuur. En wat ek ook agtergekom het waarvan hulle hou is sing en dans. Want as ons byvoorbeeld opvoerings doen, dan wil hulle altyd die dansgedeelte doen of die sing gedeelte. En ongelukkig handewerk soos by die tegnologie, maar nou in my klas as ons miskien woorde bou hulle wil met hulle hande werk maar nou omdat hulle ook nie lekker kan klank nie, is die woordbou nou ook vir hulle so ‘n bietjie moeilik.

12. Kan u self isiXhosa praat? Indien wel, praat u Xhosa met u leerders tydens die Afrikaansperiode? Om watter rede doen u dit?

Meneer O: Nee

13. Wanneer is leerders meer gemotiveer om deel te neem aan klaskamer aktiwiteite?

Meneer O: Wanneer ons nou praat oor hulle kultuursake en so aan en daar is baie goed, want baie keer sit hulle so verlore dan gaan ek en voer ‘n gesprek en dan soos ek nou vaneffend gedoen het met hulle dan raak die hele klas betrokke. Want dan luister hulle byvoorbeeld soos hulle het vaneffend voedsel gedoen by meneer Latief toe vra ek net vir hulle, “Die melk wat julle koop, die suurmilk waarvoor gebruik julle dit?” Verstaan, nou sit almal regop hulle wil mos nou weet, want toe se die een kind, die een bruin kind, maar meneer mens drink mos nie suur melk nie. Toe verduidelik hy nou hulle gooi dit oor die pap en sulke goed. Sien dit is waar hulle

maar, as dit hulle nou nie raak nie dan is hulle so toe soos 'n oester hulle maak nie oop nie, hulle sit net daar en soos ek voorheen gesê het, hulle meng nie. En dit is 'n groot probleem.

#### 14. Wanneer kom leerders ongemotiveerd voor?

Meneer O: Is mos natuurlik as hulle opdragte kry wat hulle tuis moet gaan doen, dan hulle kom, jy sal sommer jy soggens begin en ek vra, "Wie het nou dit gedoen?" Dan gaan jy sommer op die kind se gesig sien onmiddellik hulle het dit nie gedoen nie, want soos ek sê daar is nie hulp by die huis nie, niemand kan in Afrikaans praat nie. Die een outjie het vir my iets interessant genoem, hy sê vir my, "Meneer in Kayamandi bly daar baie bruinmense." So hulle gaan, hulle maak nou oop teenoor die bruinmense en hulle gaan vra. Toe sê ek ja maar onthou altyd die mense die wat jy vra het hulle darem 'n mate van skoolgegaan, weet hulle darem? Sê hulle daar is kinders wat daar by Cloetsville skoolgaan by die hoërskool wat hulle in 'n mate kan help. En wat ek ook agtergekom het is as jy vir hulle 'n opdrag gee byvoorbeeld wat hulle by die huis moet gaan doen, dan kom hulle altyd terug met die opdrag, maar die opdrag is geskryf in Engels. Of die opdrag, as dit in Afrikaans geskryf is, dan is dit iemand anders wat dit vir hulle gedoen het, verstaan. Maar ons doen eintlik, kyk dit is net bykomende inligting wat hulle moet gaan soek, want die taak handel ons af in die klas. Maar nou soos ek sê dan kom hulle met daardie bykomende inligting, of dit is in Engels of iemand het dit vir hulle geskryf en dan verduidelik ek vir hulle dit baat nie iemand gaan dit vir jou skryf nie en jy weet nie wat daar aangaan nie. So probeer maar dan liever die ding in Engels en dan kan jy dit vir my kom verduidelik in Engels en dan sal ek dit vir jou oorsit in Afrikaans hoe jy dit moet doen en so. Maar aan die ander kant moet 'n mens so versigtig wees, want die ander kinders gaan dan mos ook met Engelse goed kom, want dit het al gebeur en dan sê hulle, "Meneer, meneer moet nou vir ons ook help, want meneer help die ander." Dan probeer ek maar verduidelik die redes waarom ek nou vir hulle help en so. Maar soos ek sê dit is vir my baie moeilik as onderwyser om die kinders baie keer te motiveer en dan sê ek vir myself hoe moeilik is dit nie vir hulle om hulle self te motiveer om ek bedoel Afrikaans te praat, Afrikaans te skryf. Nou as hulle twee periodes by my is dan is dit al skryf Afrikaans. Maar dan is hulle mos nou die res

van die dag by die skool waar hulle Afrikaans hoor. Nou van twee-uur af tot more oggend is daar niks Afrikaans of niks nie wat dan ook nogal problematies vir hulle maak, maar ek weet nie, ons moet daaraan dink. Ek het al met die hoof gepraat, kan 'n mens nie miskien êrens 'n Xhosa- sprekende inkry om te kom help, maar dit gaan ook nie help ons kry 'n Xhosa-sprekende in nie, want die kinders moet Afrikaans leer. Want soos ek sê daar is 'n verskil om dit aan te leer om die taal baas te raak dis die probleem, verstaan? Ouers verstaan mos nie altyd dit nie dan skel hulle vir jou, maar ons los dit maar daar.

NA-ONDERHOUD MET MENEER L, AFRIKAANSONDERWYSER, LAERSKOOL R,  
19 Junie 2012.

1. Het daar enige verbetering in die leerders se begrip van die assesseringstandaarde van leeruitkoms 1 (luister) wat hulle moeilik gevind het, plaasgevind? Indien wel, watter assesseringstandaarde het verbeter?

Meneer L: Ja, dit het hmm, ek kan regtig waar hmm, hulle het oor die algemeen almal se hmm, luister het verbeter. Hulle kan opdragte beantwoord en dan uitvoer en hulle luister reg. Hulle raak nie deurmekaar nie, want baie keer dan sê ek vir hulle. "Julle moet nou dit doen." En dan aanvaar ek maar almal het mos gehoor wat hy moet doen dan doen hy dit en, meeste van hulle doen wat gevra word, dit wat verwag word. Die program wat u gedoen het, het gehelp.

2. Het daar enige verbetering in die leerders se begrip van die assesseringstandaarde van leeruitkoms 2 (praat) wat hulle moeilik gevind het, plaasgevind? Indien wel, watter assesseringstandaarde het verbeter?

Meneer L: Ja, dit het ook alles hmm in die verlede was, was dit een van die sterker aktiwiteite, die praat, hulle sukkel soms met die skryfwerk, maar die praterij was maklik, maar van hulle het net meer spontaan begin raak. M byvoorbeeld het meer met my kom praat en vrae gevra en dinge gedoen en meer deelgeneem, so met ander woorde die interaktiewe goedjies wat julle daar gedoen het, het oorgespoel na my klas toe. Hulle kon dinge doen en dinge vra en deelneem in my klas en so.

Onderhoudvoerder: So hulle was nie meer so teruggetrokke nie.

Meneer L: Ja, so skamerig en sku nie. Ja, ja partykeer dink 'n mens dis 'n kultuur ding, hulle is so stil en wag nou net. Maar hulle is meer vrymoedig en as hulle nie iets verstaan nie en dan, M veral, hulle kom na my tafel toe, "Meneer ek weet nie dit nie." Wat hy nooit gedoen het nie.

Onderhoudvoerder: Wonderlik, dit is sulke goeie nuus.

3. Het daar enige verbetering in die leerders se begrip van die assesseringstandaarde van leeruitkoms 3 (lees) wat hulle moeilik gevind het, plaasgevind? Indien wel, watter assesseringstandaarde het verbeter?

Meneer L: Ja, vir my is daai nou op die oomblik, is 'n tydsame proses, mens moet maar aanhou, en aanhou, maar daar is by almal oor die algemeen, kyk hulle punte ook, hulle lees punte en so. Hulle almal kan al goedjies lees en as jy vir hulle vra wat hulle gelees het, kan hulle vir jou sê ook wat het hulle gelees. Die storie vertel.

Onderhoudvoerder: Ja, want dit is die belangrike een hierdie. Ek het nie regtig aan leestegnieke om leersvermoë te verbeter, want ek het mos meer gewerk op woordeskate en so my belangrike een is by u meer by die leesbegrip, het hulle leesbegrip verbeter?

Meneer L: Ja, ja daar 'n verbetering, daar is 'n verbetering. Soos ek gesê het, dit moet net volgehou word en aangehou word en dan kan dit nog net beter raak. Dis nou nie so 'n drastiese verbetering nie, maar as jy vra dan kan hulle sê, "Meneer ek het dit gelees." Maar ek is regtig waar in my skik oor hulle luister, hulle praat, hulle lees oor die verbetering wat plaasgevind het. Ek is regtig waar baie beïndruk met dit en so, maar hmm, mens kan ook nie onmiddellik "miracles" verwag nie in so 'n kort tydjie nie, maar as mens net die groei sien en sien die ondersteuning wat plaasgevind het tot op 'n punt, dan kan mens dit verder vat.

4. Het daar enige verbetering in die leerders se begrip van die assesseringstandaarde van leeruitkoms 5 (dink en redineer) wat hulle moeilik gevind het, plaasgevind? Indien wel, watter assesseringstandaarde het verbeter?

Meneer L: Kyk, kyk soos daar ook hmm ek kon nie regtig daar agter die kap van die byl kom nie, want ek self was, was na twee weke moes ek oorgevat het by juffrou Wentzel wat siek geraak het en ek moes hulle los ook so ek kan nie regtig daar die dink en redineer presies, want ek het nie nog mooi getoets om, om....

Onderhoudvoerder: Maar dit is die moeilike een om te verbeter.

Meneer L: Ja, ja as mens gaan na hulle begripspunte dan het dit beter geword, maar ek kan nie regtig nog vir verseker sê nie.

Onderhoudvoerder: Hy is in elk geval die moeiliker een hmm om, om aan te werk. Dit vat nogal baie insette om, om vir hulle te kry om te waag om 'n voorspelling te maak.

Meneer L: Dis, dis die geval ja.

Onderhoudvoerder: Ek het dit reggekry maar ek moes baie insit vir hulle om te reageer.

Meneer L: En jy het die tyd nodig en goeters. Ja, en op die oomblik het ek nie daar nie.

Onderhoudvoerder: Ok, vraag nommer vyf. Hy is eintlik 'n bietjie van 'n herhaling van die vorige, so hmm, as jy nog iets by wil sit daarso by vraag nommer vyf.

5. Het die leerders se woordeskat en leesbegrip na die implementering van die program verbeter?

Meneer L: Dit het verbeter, dit het verbeter.

Onderhoudvoerder: Hoekom sê u so?

Meneer L: Hmm, want, want hulle, hulle leesspoed byvoorbeeld is makliker, hulle praat byvoorbeeld mondeling hmm, mooier dinge praat, meer spontaan gepraat. Hulle is vir my 'n bietjie meer selfversekerd, hulle is vir my bietjie meer selfversekerd voor die klas asof hulle nou beter kan oordra. Ja, soos ek kan sê daar is regtig waar 'n verbetering, ja.

6. Het u die vordering van leerders met kollegas wat ander leerareas onderrig na afloop van die program bespreek? Indien wel, het hulle ervaar dat leerders se woordeskat en leesbegrip verbeter het in die onderskeie leerareas?



Meneer L: Ek is baie eerlik ek het nie tyd gekry om met ander mense te praat nie, want dis “hiking” en die tuin.

Onderhoudvoerder: Maar onderrig u ander leerareas?

Meneer L: Ja, ja.

Onderhoudvoerder: Het u ervaar dat hmm deurgesypel het.

Meneer L: Definitief. By lewensoriëntering en by EBW, definitief by almal. As mens nou kyk na al die vakke dan is daar ‘n verbetering by al die vakke, die vaardighede en doen en drama al daai goed en so daar het dit deurgesypel.

Onderhoudvoerder: So in die ander leerareas het u wel ‘n verskil gesien?

Meneer L: Ja, definitief.

7. Waaraan skryf, ek gaan moet sê, u die verbetering of geen verbetering toe?

Meneer L: Kyk, is vir my moeilik om te sê wat alles hmm omstandighede tuis kon verbeter het, die houding in die kind self, sy ingesteldheid, u rol self het, die program kan ook ‘n rol gespeel het, die onderwyser self. So ‘n vervlegsels van verskillende dinge, ja, maar ek kan ook sê dat die katalisator van die hele ding kan wees u program, wat die hele ding aan die gang gesit het en vir hom of haar meer positief gemaak het. En nou het die kind ‘n hele ander uitkyk en ander insig. Dit is moeilik om te sê, vir my dis net ‘n kort tydjie om sommer nou alles nou die antwoorde te hê op al die vrae of so dingese, maar nou ja, die program is deel van die ding wat dit aan die gang gesit het. Dit is so, ja.

8. Het die intervensieprogram gehelp om u lesbeplanning vir Xhosa-moedertaalsprekers te vergemaklik?

Meneer L: Op die oomblik hmm het ek maar net gewag en gekyk wat gebeur en so. So op die oomblik, kyk byvoorbeeld ek reageer op wat gebeur, maar die kinders het

so positief gereageer en dan doen 'n mens nie regtig intervensie nie. Byvoorbeeld die mondeling dit is nou dan reg. Nou moedig jy hom aan. Die lees dit was reg nou moedig jy hom aan om sterker te word en so. Dit was nie nodig om nog ekstra te beplan om nou te help nie. Want hulle is al klaar op die regte pad. Dit is regtig waar, maar ek het nog altyd met hulle aangegaan met die intervensie wat ek alreeds. As jy iets gedruip het dan doen jy 'n makliker ding, help jy aan wat nodig is of so. As hulle 'n ding moet voordra dan is dit vier lyntjies, maar ken hom uit jou kom uit en dan kom sê jy of doen. Die goeters het gehelp, ja.

9. Het u enige voorstelle om die intervensieprogram te verbeter? Indien wel, wat sou dit wees?

Meneer L: Op die oomblik het ek regtig nie hmm. Al wat ek kan dink is hmm, hmm ja, die konteks van buitekant af van uself, dingese, of die ouer betrokke was. Want op die oomblik weet ek nie so, so baie van die program om alles te kan sê nie.

Onderhoudvoerder: Kan ek vir u so vra, sou u wou gehad het die kinders moes aangaan?

Meneer L: Definitief, ja.

Onderhoudvoerder: Sou, sou daar 'n keuse wees hmm, dat hulle sou kon aangaan?

Meneer L: Ja, kyk hmm, mens moenie jou blindstaar aan die statistieke nie, maar as, as... Elke kind het basies met vyf tot tien persent verbeter in hulle Afrikaanse punte en daar is ene wat gespring het met dertig persent. So daar het iets gebeur, nou wonder mens hoekom? Nou as mens..., dan val die punte nou weer plat weer, so mens kyk maar en reageer daarvolgens, maar daar het iets baie positief gebeur. Alles in die kind, die ingesteldheid, die houding en vir my was dit maar 'n kort tydjie gewees. Dis nie 'n lang tyd en alles dit nie en so. Ja, ek sal graag wil hê dat hulle moet aangaan.

10. Tot watter mate het die intervensieprogram leerders se motivering in die Afrikaansklasse verbeter/nie verbeter nie?

Meneer L: Ja, kyk daar is mos baie soos die sogenaamde swart mense is negatief oor Afrikaans en hierdie kinders is positief ingestel teenoor Afrikaans. Hulle het meer 'n liefde vir die taal en die vak aangeleer en ek dink ook die program het bygedra en hy kan baie leer van Afrikaans. Dit is 'n gevestigde wetenskaptaal en mens kan net vir, vir jou sterker maak en kan oordra. Baie, dis nie negatief nie ek sien nie iets negatief nie ,maar die leerders self ook hulle is baie gemotiveer en hulle wil Afrikaans praat, ja. Ek is net bly hulle doen goed in Afrikaans, ja regtig waar, want dit is nie lekker om 'n taal te doen nou doen jy die hele tyd swak in die taal. Alles is in Afrikaans en so, dan voel jy later so negatief oor die ding. Nou doen jy goed in Afrikaans so kan jy mos verder gaan, want Afrikaans spoel mos nou oor na die ander vakke, want behalwe Engels is alles in Afrikaans.

Onderhoudvoerder: Baie dankie meneer.

NA-ONDERHOUD MET MNR B EN MNR V K, AFRIKAANSONDERWYSERS  
LAERSKOOL R, 18 Junie 2012.

1. Het daar enige verbetering in die leerders se begrip van die assesseringstandaarde van leeruitkoms 1 (luister) wat hulle moeilik gevind het, plaasgevind? Indien wel, watter assesseringstandaarde het verbeter?

Mnr B: Ja, hmm daar het 'n verbetering plaasgevind. Ons het bymekaargekom en ons het na die punte gekyk byvoorbeeld soos wat dit verlede kwartaal was. Maylene was mos nie verlede kwartaal heeldyd met hulle besig nie en ons het gesien, definitief die kinders het meer uit hulle dop uitgekruip, hulle het meer spontaan, hulle wou antwoord. In die verlede was hulle klein bietjie teruggetrokke, hulle sal nie sommer 'n antwoord gee nie. 'n Mens moes soort van 'n antwoord uit hulle uitgetrek het, maar deesdae kan 'n mens sien al antwoord hulle verkeerd, hulle deelname het baie verbeter en hmm, hmm ons skryf dit toe aan daai ekstra wat Maylene met hulle gedoen het, want hulle was regtig waar vantevore baie swak. Daar is van hulle wat nie, nog nie daar is waar ons wil hê hulle moet wees nie, maar, maar ek glo as ons dit verder gaan vat waarmee Maylene besig is dan, dan gaan hulle definitief hulle gaan, hulle gaan kom waar ons wil hê hulle moet wees.

Meneer v K: En, en ek wil net aanvul by Meneer B, wat Meneer B sê is dat die onderwyser se verhouding met hulle is baie belangrik. Hoe jy vir hulle aanspreek, moenie vir hulle laat ly aan 'n minderwaardigheidskompleks nie. Of vir hulle laat voel, maar dit is nie julle moedertaal nie. Jy moet vir hulle akkommodeer en as, ek het, ek het agtergekom, ek is maar nou 'n kwartaal hierso, ek het agtergekom, as jy vir hulle akkommodeer en dan is hulle spontaan. Dan gee hulle vir jou 'n antwoord, hulle soek ook maar net daai hmm, hoe kan ek nou sê hmm, vertroeteling. Daai's wat hulle soek en hulle makeer baie aandag. En, en en die feit dat jy nou vir hulle aandag gee moedig jy ook vir hulle aan. Jy moet nooit vir hulle ontmoedig deur vir hulle te sê, maar jy kan dit nie doen of jy kan nie dit doen nie, dan sal hy nie weer vir jou 'n antwoord gee nie.

Onderhoudvoerder: Dis reg ja.

2. Het daar enige verbetering in die leerders se begrip van die assesseringstandaarde van leeruitkoms 2 (praat) wat hulle moeilik gevind het, plaasgevind? Indien wel, watter assesseringstandaarde het verbeter?

Meneer v K: Wat praat betref, moet ek sê, het ek nou net gesê, is hulle baie meer spontaan om Afrikaans te praat.

Onderhoudvoerder: Ja ons het eintlik, ekskuus meneer, ons het eintlik baie, hmm meer eintlik oor praat gepraat nou by...

Meneer B: By leeruitkoms 1

Onderhoudvoerder: Ja, ja so hmm, hmm.

Meneer v K: As ons gaan kyk na luister.

Onderhoudvoerder: Kom ons gaan terug na luister, luister hulle beter, voer hulle opdragte makliker uit, die kwessies waaroor ons hmm laas gepraat het, kan meneer onthou, hulle ge gesukkel met instruksies uit te voer. Het dit 'n bietjie verbeter?

Meneer v K: Kan ek 'n bietjie daar inkom? Hmm, jy moet stadig praat met hulle veral ten opsigte van 'n luister oefening. Hmm, kyk hulle, hulle dit is mos nie hulle moedertaal nie met ander woorde sy konsentrasievlak gaan nie soos die ander kinders s'n wees nie. Hmm effens gaan daar 'n "lack" wees van konsentrasie en dan moet jy gereeld herhaling doen saam met hulle en, en ek moet sê wat luister betref, kon ek ... ek het 'n luisteroefening saam met hulle gedoen en ek sien daar is nogal 'n verbetering. Hmm ek weet nie of ek dit kan toeskryf aan dit wat Maylene saam met hulle doen nie, maar daar is definitief 'n verbetering binne-in, binne- in die luister oefening.

Meneer B: Ja, hulle luister na wat jy sê maar hulle verstaan nie altyd dit is soos Meneer v K sê, jy moet stadig praat en dan partykeer maak ons so, ek het ook so gemaak toe ek Afrikaans gegee het, dat indien 'n outjie nou nie verstaan wat ek sê nie dan vra ek vir sy maatjie, 'n ander Xhosa-sprekende, "Hy verstaan nie lekker wat meneer sê nie, wil jy nie miskien in sy taal vir hom verduidelik nie?" En dan kom

daar nogal, dan kry jy die respons. Die luister het definitief verbeter, ek, ek moet dit sê. Hulle, hulle is betrokke, omdat hulle hoor wat jy sê en neem hulle deel aan die aktiwiteit en ek het nie meer daardie probleem van 'n outjie werk nie saam nie. Hulle gee ten volle hulle samewerking, regtigwaar dit is wat nou gebeur.

Onderhoudvoerder: Dit is goed. Hmm, ok dit is by die eerste vraag, by die tweede vraag hmm het ons gepraat, was dit nou praat. Is daar iets wat julle nog wil byvoeg by praat behalwe wat ons reeds gesê het?

Meneer v K: Nee, soos ons reeds gesê het hulle is nie meer teruggetrokke nie, hulle neem spontaan deel aan gesprekke binne in die klas.

Meneer B: En hulle wil praat!

Meneer v K: En alhoewel hy ook nie sterk kan uitdruk nie in Afrikaans nie, sê hy wel iets wat verstaanbaar is vir die onderwyser.

Meneer B: Soos ek het 'n "topic" gehad waaroor hulle moes praat, oor hulle "favourite sport person" en ek het vir hulle 'n rukkie kans gegee, om te gaan navorsing doen en die een swart leerder, I kon nie wag nie, hy het al die foto gebring van die sport persoon oor wie hy wou praat.

Onderhoudvoerder: Hy het dit by my gehad, hy het dit in die klas gehad, hy het dit vir my ook gewys. Dit was 'n sokkerspeler.

Meneer B: Hy kon nie wag nie hy was baie "excited", so hulle, hulle neem regtig waar deel.

Onderhoudvoerder: Ja, ek moet sê en wat I betref, het ek 'n groot verandering in sy gedrag opgetel.

Meneer B: Definitief.

Onderhoudvoerder: Hy het my vies gemaak aan die begin, maar nou ...

Meneer B: Definitief, ek het hom geignoreer vir 'n tyd omdat hy so stout was en toe hy toenadering soek, vra hy, "Meneer kan ek nie die bord skoonmaak nie, meneer kan ek nie die drommetjie leegmaak nie so hy wil takies doen.

Meneer v K: Net daar op, K het byvoorbeeld vir my gebring 'n Engelse stukkie vir die Afrikaanse klas en toe het ek vir haar gestop daar en vir haar gesê dit moet Afrikaans wees. En soos ons nou vir K ken verstaan jy, en sy het toe agterna vir my die Afrikaanse stukkie gebring. En sy kon vir my die vrae beantwoord nadat sy die stukkie gelees het. Kon sy vir my spontaan die vrae beantwoord en K is 'n rolmodel vir die ander binne in ons klas wat die taal betref. Definitief.

Onderhoudvoerder: Sy neem baie lekker deel. Sy luister mooi hmm, hmm, regtig.

Meneer B: En sy vra.

Onderhoudvoerder: En sy steek haar hand op as sy nie verstaan nie. Sy vra vir my, sy't vir my elke keer gevra kan sy nie van die aktiwiteite kry nie en van die prentjies kry nie, want sy wil dit weer gaan lees by die huis.

Meneer B: Sy is, sy neem deel aan die leserskring hier by die skool, sy't boekies wat sy lees. Juffrou d T het vir hulle boekies gegee en sy was van die kinders wat eerste klaar gelees het. Sy't vir juffrou kom sê, "Juffrou ek wil my volgende boekie hê." En ek dink sy kry die ondersteuning by die huis.

Onderhoudvoerder: Ja, sy's van die kinders wat wel ondersteuning van die huis kry.

Meneer v K: Sy't eendag haar hand opgesteek in die klas, toe vra sy, "Meneer, watter dag is dit vandag? Hmm, toe sê ek vir haar, "Ek dink jy weet watter dag is vandag." Toe sê sy vir my, "Dis Africa-day." En toe sit sy so 'n hoedjie op. Toe sê sy, "I'm the African Queen." (Gelag)

Meneer v K: Spontaniteit, en, en K is baie kreatief. K kan vir jou iets maak uit niks uit.

Onderhoudvoerder: Ek het ook opgelet in van die aktiwiteite wat ek gedoen het met hulle, want ek het ook bietjie kreatiewe aktiwiteite met hulle gedoen. En sy skryf baie mooi ook. Ek het altyd vir haar geprys ek het vir haar gesê, “Jy’s die meisie in die klas, jy skryf die mooiste in hierdie hele klas.”

Meneer v K: Ismael het ook ‘n mooi handskrif.

Onderhoudvoerder: Hy het ook ‘n mooi handskrif.

Meneer B: Ek is net spyt ek het nie ‘n foto geneem, sy’t ‘n fotoraam vir my gemaak. Een van die bestes gewees. Sy’t die boekomslag geneem, ‘n harde omslagboek en dit geneem vir die “background” mooi gekleur en ‘n foto opgeplak. Baie “nice.” Een van die bestes.

3. Het daar enige verbetering in die leerders se begrip van die assesseringstandaarde van leeruitkoms 3 (lees) wat hulle moeilik gevind het, plaasgevind? Indien wel, watter assesseringstandaarde het verbeter?

Meneer B: Ja, hmm ons doen soggens doen ons die, die spel, spelling, die woordjies, ons doen die alfabet en dit sluit aan by, daar is ‘n verbetering. Ons, ons konsentreer baie op die uitspreek van woordjies en ,en hulle kan ook nog nie lekker lang sinnetjies lees nie, maar die kort sinnetjies lees hulle baie gemaklik nou nie vlot nie, maar hulle lees dit gemaklik en hulle verstaan wat hulle lees. En hmm ja, daar is, nie groot, maar daar is ‘n verandering. Hulle, hulle lees hulle lees eintlik vir ‘n mens, want agter het ek ‘n leeshoekie en hulle gaan lees Afrikaanse boekies. Hulle lees.

Onderhoudvoerder: En meneer aan jou kant?

Meneer v K: Ek het byvoorbeeld vir S gevat vir lees. S kan lees, maar hy lees stadig. Hy lees baie stadig. En dan sukkel hy ook met die langer woorde. Waar die kort woorde vir hulle bekend is. Maar ek het altyd gevra,vek vra altyd vir hulle, “L, sê vir my, behoort jy aan die biblioteek?” Nou weet ek ook nie of in Kayamandi self ‘n biblioteek is of wat nie.



Onderhoudvoerder: Ek dink daar is een.

Meneer v K: Maar watter boeke is daar? Maak die boeke voorsiening vir net hulle moedertaal? Of maak die boeke voorsiening vir Afrikaans. Want dit sal beslis vir hulle baie help. Nou moet ons van die boeke wat ons gekry het van die Departement, die Afrikaanse boeke, nou moet ons gebruik maak daarvan om vir hulle te laat lees. Maar, maar daar is definitief 'n verbetering in die lees self. En, en hulle kan vir jou terug gee wat hulle gelees het.

Onderhoudvoerder: Want, want my hele benadering was om aan hulle woordeskat te werk en die veronderstelling wat navorsing bewys is dat woordeskat tot 'n verbetering in leesbegrip lei. Ek het nie gewerk aan enigsins leestegnieke om hulle fisiese lees te verbeter nie dit was meer hoofsaaklik 'n program om woordeskat uit te brei. Ja, en om dan die gevolge daarvan sou wees om, om hulle lees, dat, dat indien dit gebeur dat hulle leesbegrip sou verbeter.

Meneer v K: Maar as ek kyk na 'n seun soos A, hy hy kan vir jou... as ek sê, "A, verduidelik nou vir my die woord, gee vir my die woord in 'n sin." En dat kan hy dit vir my doen.

Onderhoudvoerder: Hy kan dit doen, ja.

Meneer v K: Dit sê vir my hy verstaan die woord in Afrikaans.

Onderhoudvoerder: Hy kan dit doen. Hy's, hy's van die wat redelik hmm 'n goeie begrip het en hy't baie, baie mooi hmm tydens die ses maande hmm, ook baie meer vrymoedigheid en gereeld, elke keer as ek iets vra is sy hand omtrent eerste op om te antwoord. Hy't regtig baie mooi verbeter.

4. Het daar enige verbetering in die leerders se begrip van die assesseringstandaarde van leerruitkoms 5 (dink en redineer) wat hulle moeilik gevind het, plaasgevind? Indien wel, watter assesseringstandaarde het verbeter?

Onderhoudvoerder: Kan julle onthou ons het gepraat van hulle voorspelling, hulle sukkel om voorspellings en afleidings en oorsaak en gevolg. Het daar 'n effense verbetering plaasgevind? Of kan julle nie eintlik..... hoe, hoe lyk dit daar?

Meneer B: Ek sou nie sê daar het 'n ons daar eintlik 'n verbetering plaasgevind het in dit nie. Hmm, en dis ook natuurlik ook die feit dat hulle nou kan lees ek dink ons moet maar nie te haastig wees nie ek dink ons moet hulle nog maar 'n rukkie kans gee en kyk. Maar ek het nog nie so opgelet dat daar 'n verbetering daar is nie.

Onderhoudvoerder: Dat u dit kan agerkom nie?

Meneer B: Maar ek dink dit sal met verloop van tyd, dis die moeilikste een. Oor die algemeen sukkel almal met dit in die klas. Ons kinders kan nie oorsaak en gevolg, hulle vind dit baie moeilik. Wat sê Meneer v K?

Meneer v K: ja, gewoonlik is dit mos oorsaak en gevolg. As jy kyk na die taksonomie van Barrets is dit gewoonlik mos die 20% vroeë oorsaak en gevolg en, en voorspellings maak. En, en vir ons kinders is dit baie moeilik. En ons kan nie verwag van hulle om 'n oorsaak en gevolg te maak nie.

Onderhoudvoerder: Ja, ek het 'n paar in die program in party leesstukke wat ek gedoen het byvoorbeeld die laaste een wat ek gedoen het, is waar daar 'n slang was, Giftand, wat nou... Ons het die hele storie gedoen en dan en juffrou het nou vir die kinders gewaarsku oor Giftand en so aan en toe sien een van die kinders nou vir Giftand in die gras buitekant die skool en toe sê ek, "Wat gaan nou gebeur?" En ek het vir hulle gevra wat gaan nou gebeur dink hulle? En hulle kon toe vir my wel, 'n paar van hulle en ek het omtrent drie of vier verskillende antwoorde gekry van hulle. Dit is nou die een wat ek in my kop het, maar ek het nog sulke aktiwiteite met hulle gedoen, maar dit vat, jy moet baie insit om, om iets uit te kry. Want dit is hoë orde denke en jy moet die woordeskat en goed hê om dit te kan antwoord.

Meneer v K: En te kan weergee, want hulle dwaal baie van die punt af as jy vir hulle vra, "Wat is die gevolg van dit?" Dan, dan is hy nie op die punt nie, dan dwaal hy heeltemal. Hy skryf vir jou heeltemal iets anders. Verstaan, en dit sê vir my hulle is nog nie op daai vlak nie.

5. Het die leerders se woordeskat en leesbegrip na die implementering van die program verbeter? Hoekom sê u so?

Meneer B: Ja, daar was 'n effense verbetering te bespeur. Hmm, leerders kan sinne konstrueer, maar kort sinnetjies. Nie uitgebreide sinne nie, kort sinnetjies kan hulle baie goed doen.

Onderhoudvoerder: Wat ek veral wil hê julle moet aan dink as ek die vraag vra is hmm, is in hulle gesprekvoering, wanneer hulle praat, want ek het baie meer gekonsentreer, op, my benadering was die kommunikatiewe benadering met ander woorde, ons het meer, dit het meer gegaan rondom praat en doen. Ons het nie baie, ons het skryfaktiwiteit gedoen, maar hoofsaaklik was dit om hulle aan die praat te kry, so as hulle mondeling praat het dit verbeter. Kon hulle, hmm, hmm makliker praat of kommunikeer in die klas?

Meneer v K: Daar gaan ek weereens verwys na K toe. Hmm, sy sal sommer uit die bloute vir jou iets vra in die klas en in korrekte taal, in korrekte Afrikaans. Terwyl jy iemand kry soos S en van die ander wat nog 'n bietjie skroom, want hy is ook onseker gaan hy nou die regte sinne gebruik? Gaan hy nou die regte manier van kommunikasie hê en die onsekerheid maak dat hy as't ware wegstroom, omdat hy onseker is, want, want dit is mos soos kinders is, kinders is mos maar so dat hulle, hulle gaan mos vir hom lag as hy iets verkeerd sê. Maar wat ek nou die dag gemaak het, is dat ek het laat hy in sy moedertaal praat met my en dan moet I vir my sê, as't ware soos 'n tolk optree wat hy sê en hy het mooi gepraat.

Onderhoudvoerder: Ek het agtergekom met S in die Xhosa-groep, hy's nog van die kinders wat hmm in die, in die Xhosa-groep is hulle mos meer spontaan, want dit is mos net hulle by my so hulle het gemakliker gewaag om te praat. Hmm, maar ek het agtergekom hy was van die wat nog nie, ek moet hom amper lek om, om iets te sê. Waar die ander soos byvoorbeeld Kh wat aan die begin baie stil was, hmm, hy het teen die laaste maand of so, ek bedoel hy gee nie om as hy 'n sin in die verkeerde woordorde het nie, hy sal, hy sal. Hy wil sê, waar van die ander soos S en T byvoorbeeld, ek sukkel om hulle, hulle wil nie praat nie. So daar was van hulle wat regtig waar nie wil praat nie, maar by hulle as ek by hulle gestaan het en hulle moes

iets skryf . S sukkel mos om te lees, dan sal ek vir hom lees en ons het nou baie gepraat en alles, dan sal hy vir my die antwoord sê en dan sal hy dit skryf. Maar hy het 'n bietjie hulp nodig, maar hulle wil nie sommer praat nie, maar daar is van die ander wat mooi...

Meneer v K: Maar Khanysa praat by my in die klas, hy het mos daai dik stem van agter af, daai dik stem, maar T sy is stil, sy en S is eintlik op dieselfde golflengte.

Meneer B: Khanysa is 'n prater, maar Kh sukkel met skryf. Hy kan nie dit wat hy sê weergee nie.

Onderhoudvoerder: Hy sukkel, hy sukkel, ek stem met jou saam.

6. Het u die vordering van leerders met kollegas wat ander leerareas onderrig na afloop van die program bespreek? Indien wel, het hulle ervaar dat leerders se woordeskat en leesbegrip verbeter het in die onderskeie leerareas?

Meneer v K: Dit is tog belangrik dat ons moet dit met ons kollegas bespreek wat vir hulle 'n leerarea aanbied. En dit wat ons sê sal hulle beaam.

Meneer B: Ons praat uit een mond uit, ja.

Onderhoudvoerder: So het hulle, het hulle beaam hmm, hmm dat, dat hulle voel die kinders is meer spontaan of wat het hulle vir julle gesê?

Meneer B: Ja, ek het met Juffrou d T gepraat en sy, sy ek dink nou net aan Kh, Kh was 'n probleem gewees en sy het vir my gesê deffinitief. Kh antwoord vir haar, Kh antwoord nie reg nie, hy, hy die feit dat hy nou deelneem aan die aktiwiteite wat sy doen in die klas, sê vir haar daar is 'n verbetering. Dit sê baie, net omdat hy deelneem, nie moontlik reg nie, maar hy neem deel. Dit is 'n begin. So daar is definitief, daar is 'n verandering, sy stem saam met ons. Ons praat uit een mond uit.

Onderhoudvoerder: So almal stem saam?

Meneer B: Almal stem saam. Dis mos net ek, Meneer v K en Juffrou d T, net ons drie.

Onderhoudvoerder: Sy gee vir hulle wetenskap?

Meneer B: Sy gee vir hulle Wetenskap en Wiskunde.

Onderhoudvoerder: Ja, want ek het baie die wetenskap kurrikulum gebruik, hmm in die program.

7. Waaraan skryf hulle die verbetering of geen verbetering toe?

Meneer B: Ons het gesê ondersteuning by die huis, daar is 'n ondersteuning by die huis en die hulp wat Maylene mos aanbied en dit was ons soggens doen met hulle, die die lees mos verskriklik baie. Ons spel, ons skryf, ons klank ons gaan tekere soggens. En hmm die ander stel net nie belang nie, 'n mens kan dit sien. As ek en Meneer v K bymekaar kom, jy kan sien watter ouers stel belang en watter ouers nie. Ons het nog van die kinders se verslaggies van verlede kwartaal . Hulle, hulle stel nie belang of die kind vorder of nie. Dit, dit is maar een van die dinge waarom 'n kind nie eintlik vorder nie, want daar is nie belangstelling en ondersteuning by die huis nie. En ons doen maar hier wat ons kan.

Meneer v K: En wat hulle, wat hulle, ek wil net aansluit by Meneer B, en wat hulle gewoonlik hmm. Hulle kry ondersteuning by die huis, maar in hulle moedertaal. Daar word nie Afrikaans gepraat by die huis nie en, en dit skep ook 'n probleem. Verstaan jy, al Afrikaans is net vir ses ure van die dag wat hulle Afrikaans hoor. En hulle gaan uit hierdie omstandighede gaan hulle binne in 'n ander omstandighede. En, en, en ouers kom nie skool toe nie en kom gesels met ons nie. Verstaan, maar as ek nou weet as ek nou weer vir K en T as 'n voorbeeld vat. "Big difference between the two." Ek dink K se ouers stel baie meer belang en baie meer betrokke as T se ouers by die skool self. En ek dink ek sit my kop op 'n blok daar word Afrikaans gepraat daar by K-hulle in die huis. Want jy kan dit sien, dit skemer deur by die skool. Dit sypel deur by die skool.

8. Het die intervensieprogram gehelp om u lesbeplanning vir Xhosa-moedertaalsprekers te vergemaklik?

Meneer B: Ja, ons lesbeplanning maak nie voorsiening vir daai taal nie. Wat ons maar doen is ons doen dieselfde werk met hulle baken dit nou net af. Ons gee vir hulle baie minder teks, dit is maar wat ons doen. Daar is nie lesbeplanning wat voorsiening maak vir die Xhosa-sprekende leerders nie. En dit wat ons met hulle doen, ons het ook baie kinders wat swakker is ook as die Xhosa-sprekende kinders, doen ons maar met hulle. Wat sê Meneer v K, dit is mos so nè.

Meneer v K: Ja, dit is so meneer, want ons moet, ons moet definitief differensieer, maar ten opsigte van die differensiasie in die klas hmm, van ons eie kinders is swakker as wat ons Xhosa-sprekende kinders is. En daar moet ons ook differensieer.

Onderhoudvoerder: Miskien op 'n ander manier?

Meneer v K: Net op 'n ander manier. Maar, maar ek kan sien wanneer ons differensieer met die Xhosa-kindere en net 'n regmerkier maak 'n groot verskil by hulle.

Onderhoudvoerder: Dit moedig hom dan aan.

Meneer v K: Dit moedig hom aan om beter te doen en jy kry dan uit hom uit wat jy wil hê. Net 'n regmerkier.

9. Het u enige voorstelle om die intervensieprogram te verbeter? Indien wel, wat sou dit wees?

Meneer v K: Wie se intervensieprogram?

Onderhoudvoerder: My intervensieprogram. Ek het mos nog nie vir julle gewys hoe lyk dit nie maar indien u sou gesê het hmm die uitwerking wat dit het wat se voorstel sou u maak ten opsigte daarvan?

Meneer v K: As ons eintlik, as ons eintlik vraag nege en vraag tien na kyk, tot watter mate het die intervensieprogram leerders se motivering in die Afrikaanseklasse verbeter, is eintlik maar dieselfde vraag. Hmm in die eerste plek glo ek en Meneer B en Juffrou d T dat u moet deurdruk met die program ons glo daaraan.

Onderhoudvoerder: Ek moet aangaan?

Meneer v K: Ons kyk nie nou terug nie ons is net positief vorentoe, want in die eerste plek is daar positiewe “results.” En ek glo daaraan wat Rietbosch vir daai Xhosa-sprekende kinders kan bied, kan ons net groei deurdat hulle rolmodelle gaan wees vadaikinders binne Kayamandi. En met ons wat hande vat glo ek daar’s lig aan die einde van die tunnel.

Onderhoudvoerder: Klink goed. Is daar nog enige iets wat u wil byvoeg anders kan ons maar die “tape recorder” afsit. Is julle klaar?

Opvoeders: Ja

Onderhoudvoerder: Baie dankie.

NA-ONDERHOUD MET MENEER O, AFRIKAANSONDERWYSER, LAERSKOOL R, 19 Junie 2012.

1. Het daar enige verbetering in die leerders se begrip van die assesseringstandaarde van leeruitkoms 1 (luister) wat hulle moeilik gevind het, plaasgevind? Indien wel, watter assesseringstandaarde het verbeter?

Meneer O: Hmm ja, nie 'n groot verbetering nie, maar daar is 'n verbetering, want hmm, opdragte wat hulle in die verlede nie verstaan het nie, het hulle nou met 'n bietjie begrip kon hulle vir jou goed weergee. Hmm daar't ook meer hoe kan 'n mens sê die vrymoedigheid om deel te neem, ander dae was dit, hulle mos toe, maar ek kan sê daar het 'n verbetering, nadat as hulle na my toe kom, daar is vrymoedigheid . Luister het in 'n mate verbeter, so daar was vordering, nou nie dramaties nie, maar minimaal maar dis 'n beginpunt. So ons kan daarvandaan kan ons dit verder vat. En die probleem eintlik wat ek het is dat , hmm as mens in kleiner groepies met hulle kan werk dan behoort die luistervaardighede ook te verbeter, maar huidiglik sit ons maar met die groot klasse en jy kan hulle nie eintlik onttrek nie, want die tyd is nie tot ons beskikking nie. So, as as iemand vir my die tyd kan gee dink ek ons, ons kan 'n drastiese verbetering in hulle luistervaardigheide teweeg bring.

Het daar enige verbetering in die leerders se begrip van die assesseringstandaarde van leeruitkoms 2 (praat) wat hulle moeilik gevind het, plaasgevind? Indien wel, watter assesseringstandaarde het verbeter?

Meneer O: Ja, weereens ook nie 'n groot verbetering nie, maar verblywend om te sê dat hulle vrymoedigheid het om te praat, veral Z was enetjie wat nooit gepraat het nie, maar wat nou die vrymoedigheid het om te praat. Hmm in die verlede was hulle bang om hand op te steek veral die kinders gaan lag vir hulle uitspraak en so aan, maar deesdae het hulle die vrymoedigheid al is dit verkeerd. Ek moedig hulle ook aan om te praat en hmm ek hmm byvoorbeeld, wat is die een seuntjie se naam? Hy, hy gee antwoorde, maar as gevolg van ander omstandighede is hy 'n bietjie skugter dat hy nie eintlik wil praat nie, maar ek gaan tot by hom en dan fluister hy maar die antwoord in my oor of hy sê dit vir sy maatjie en as dit reg is en dan gee ons wat ek nou vir die klas sê as hulle reg antwoord, ons gee vir elkeen 'n hande klap sodat hulle kan aangemoedig word en hulle kan voel hulle is deel van die klas. Ek kom agter hulle sonder hulle af en dit is nie wat ek wil hê nie, ons is 'n klas, ons is 'n



eenheid en ons werk almal saam. En hulle het ook nou die vrymoedigheid gehad om te kom praat op hulle eie. Hulle het hier voor kom staan en kom praat alhoewel van sommige van die woorde se uitspraak nou nie heeltemal korrek was nie, het ek maar bystand verleen en die regte uitspraak aangeleer, maar dis moeilik, want omdat Afrikaans nou nie hulle eerste taal is nie, maar die vrymoedigheid om te kommunikeer het verbeter.

Onderhoudvoerder: Dit is goeie nuus.

2. Het daar enige verbetering in die leerders se begrip van die assesseringstandaarde van leeruitkoms 3 (lees) wat hulle moeilik gevind het, plaasgevind? Indien wel, watter assesseringstandaarde het verbeter?

Meneer O: Wat die lees betref, hulle is ek met hulle op 'n bietjie laer vlak as die ander kinders en ek gee vir hulle boekies met agtergrond wat hulle ken. En, en dan is daar 'n meer vrymoedigheid (onderbreking met interkom) ... ja, ons het gepraat van die lees ja, hulle het boekies met byvoorbeeld isiXhosa name en dingetjies wat afspeel in hulle milieu wat hulle nou ken, hulle voel hulle met vry om daardie boekies te lees. Maar nou die ander boekies wat ons uitdeel (onderbreking met interkom) ... maar die ander boekies wat nou nie vir hulle so bekend is nie, ek het agtergekom hulle het nie 'n belangstelling in, in die boekies nie, maar waar daar byvoorbeeld swart karakters is, hulle is meer geïnteresseerd in daai boekies hulle sal hom lees en gelukkig is die boeke nie so dik nie en dis mooi groot gedruk. So hulle lees en hulle kan vir jou in 'n mate kan hulle vir jou vertel wat gebeur en hulle onthou die name baie beter en hulle uitspraak van die isiXhosa name, kan hulle vir jou die name lekker uitspreek. Hulle kan vir jou gedeeltes van die storie vertel, maar hulle dis nou net as dit vir hulle bekend is, maar die onbekende boeke soos hulle, wat ons nou as die westerse boeke beskou, hulle het eintlik geen belangstelling in die boeke nie, want vir hulle is dit onbekend en die karakters is onbekend vir hulle, ja. En baie van die woordeskat hulle staan hulle nie aan nie in, in die boekies nie. Hmm, net om aan te sluit by die graad sewe kindertjies, die swart kindertjies wat in my klas is, ons het nou 'n boek oor, Soen vir Whitney, waar die hoofkarakters swart mense is en hulle geniet die boek. En dit gaan nou oor Vigs en alledaagse goed so hulle geniet en hulle lees die boek, want hulle het my gevra om die boek huistoe te neem. En ek

het dit vir hulle gegee. So 'n mens moet maar kyk wat by hulle pas, die leesstof aanpas by wat hulle graag wil lees.

Onderhouvoerder: Ja, ja, want ek het dieselfde gedoen in die stukke wat ek geskryf het. Ek het sê nou maar ons het gedoen hmm, hmm die tweede stuk was van Phumsi die padda en Thandi en Ekhu die vinkies. So ek het ook isiXhosa name gekies vir die leesstukkies sodat, want die literatuur sê ook vir jou dit is vir hulle hmm bekend. Hulle kan meer daarmee assosieer.

Meneer O: Ja, en kyk hulle verwys daar na die plakkerskamp, hulle verwys byvoorbeeld na die telefoonhokkie, na die hmm vure wat gemaak word en so. En hulle kan vir hulle daarmee vereenselwig. En, en vir hulle is die boekies interessant. Nou ek 'n hele paar wat ek nou eenkant vir hulle sit wat hulle lees terwyl die ander kinders met hulle leesstof aangaan, maar dit is nou wat hulle interesseer. Nou hmm, ons moet maar kyk na nog beter literatuur wat pas, maar ons het 'n paar wat hulle nou interesseer.

3. Het daar enige verbetering in die leerders se begrip van die assesseringstandaarde van leerruitkoms 5 (dink en redineer) wat hulle moeilik gevind het, plaasgevind? Indien wel, watter assesseringstandaarde het verbeter?

Meneer O: Dit gaan nog maar moeilik, hmm kyk soos ek sê hulle moet nou as't ware dink in Afrikaans en hulle moet redineer in Afrikaans. En ons eie Afrikaanssprekende kinders vind dit moeilik, want wat het ek met hulle gedoen is, jy gee vir hulle byvoorbeeld 'n prent, lees wat die prent vir ons sê en glo my dit is moeilik en om 'n kind wat nie Afrikaans as huistaal het nie is dit baie moeilik om te kan dink in Afrikaans, te redineer in Afrikaans en somtyds, ek laat dit maar toe, ek weet nie of dit toelaatbaar is nie, somtyds praat hulle met mekaar in hulle taal, ek los dit maar, want daar is altyd enetjie wat vir my nou sal sê in Afrikaans, "Dis nou wat ons dink meneer." Die man het miskien 'n ongeluk gemaak, hy't dit gedoen of dit gedoen. En hmm, maar ek laat dit maar toe vir hulle maar as hulle met my praat, aangesien ek mos nou nie isiXhosa verstaan nie, ek het vir hulle gesê, "Praat maar julle taal verduidelik vir mekaar, julle sit bymekaar, maar as jy nou terugvoering gee

vir my praat jy in Afrikaans.” Dan het hulle en, en hulle het ook hulle verteenwoordiger wat praat. En is nie altyd wat jy wil hê nie, wat uitkom nie, maar ten minste is daar ‘n poging aangewend. Sommige van die goed is van die pad af, maar die meeste van die goed wat hulle noem kan jy vereenselwig met die prent byvoorbeeld wat voor hulle is. En ek het ook vir hulle gesê, “Onthou, ‘n prent is hoe elkeen hom sien daar is nie ‘n reg of ‘n verkeerd nie, dis hoe jy die prent interpreteer. Maar nou soos ek maar sê hulle dink nie in Afrikaans nie en maar dit maak dit ‘n bietjie vir hulle moeilik, want as hy op sy eie moet gaan werk en hy moet hom weergee in Afrikaans neerskryf, dis waar die moeilikheid kom.

4. Het die leerders se woordeskat en leesbegrip na die implementering van die program verbeter? Hoekom sê u so?

Onderhoudvoerder: Ons het dit eintlik gedek in die vorige, maar ek vra maar nou weer.

Meneer O: Soos ek sê, soos ek gesê het daar is ‘n minimale verbetering, hmm soos met die leesbegrip, soos ek nou gesê het as hulle die boekies lees wat vir hulle aanvaarbaar is kan hulle vir hom weergee, maar ander boeke waarmee hulle nie vir hulle vereenselwig nie dank klap hulle toe soos oesters.

5. Het u die vordering van leerders met kollegas wat ander leerareas onderrig na afloop van die program bespreek? Indien wel, het hulle ervaar dat leerders se woordeskat en leesbegrip verbeter het in die onderskeie leerareas?

Meneer O: Ja, ek het met juffrou S gepraat hmm wat sy vir my gesê het, hulle, hulle kommunikeer bietjie beter, maar is net as dit kom by die skrywe, verstaan? Toe sê ek vir haar ons moet onthou wat die kind praat en wat die kind skryf is twee verskillende goed.

Onderhoudvoerder: Ek het ook nie aan skryf soos ek gesê het, gewerk nie.

Meneer O: Ja, maar die vrymoedigheid om te kommunikeer het verbeter, ja en, maar soos ek sê dis nou nie ‘n reuse sprong nie, maar dis ‘n begin. En, en ek

bedoel soos ek gesê het aan die begin, as ons meer intensiewe onderrig by ons ook die tyd gegun word dan bedoel ek sal die kinders met rasse skrede verbeter. Maar daar is 'n verbetering, mens kan dit sien. En daar is 'n meer vrymoedigheid onder hulle, hulle is nie meer so "tense" in die klas nie en iets wat ek graag wil hê dat 'n mens moet aan werk is dat die kinders moet begin meng. Hmm, hmm met die ander kinders, want ek het vir hulle gesê as jy meng met die ander kinders dan is jy genoodsaak om Afrikaans te praat. Maar nou wat ek agterkom soggens, sodra hulle uitklim by die bakkie wat vir hulle aflaai, dan is hulle, hulle groep "bond" saam. Pouses, hulle "bond" saam, in die klas wil hulle bymekaar bly.

Onderhoudvoerder: Hulle weet ook as ek, as ek vra wie hmm, hmm selfs in die verskillende grade, is so en so in die skool vandag? Dan weet hulle selfs as dit 'n graad 4 is sal die graad ses sê, "Daai een is siek."

Meneer O: Hulle weet presies.

Onderhoudvoerder: Want hulle ken mekaar so goed.

Meneer O: Ja, en hulle weet presies. Ek het eendag vir hulle gesê, "Daai lig, behoort dit aan julle?" Want sodra hulle uitklim, dan versamel hulle almal onder die lig, nou staan hulle daar tot die klok lui. En in my klas het ek vir hulle ook gesê, ek het hulle as ons byvoorbeeld 'n takie doen waar daar nou nie baie geskryf moet word nie, dan sê ek vir hulle, "Kom jy sit by daai groep, jy sit by daai groep, jy sit by daai groep." Hulle vier skei ek dan, dat hulle genoodsaak is om te praat en ek sê ook vir die kinders as hulle nie praat nie, steek jou hand op en sê vir my. Hulle moet, en dan sal ek daar staan, dan sê ek, "Kom meneer, wat is jou bydrae? Sê iets, al sê jy een sin, maar ten minste moet jy praat, want ons moet beter kan kommunikeer met mekaar." En byvoorbeeld, hulle sal sommer vir my aanspreek, "Meneer, kan ek gou jou "stapler" leen?" Nou sê die kinders, maar mens praat nie so nie. Dan sê ek vir hulle in die kultuur wat hulle is, praat hulle gewoonlik so, want hulle sê sommer vir my, jy ook of jou. Maar nou dan prober ek vir hulle reg help. En ek het ook vir hulle, vir die res van die klas gesê, "Ons lag nie, ons help mekaar reg." Want ek sê daar is somtyds wat julle ook foute maak wat Afrikaanssprekend is. En hmm, so ons moet mekaar help. Maar die klas waarin hulle is, is nogal baie ondersteunend met hulle.

Hulle sal byvoorbeeld prente, dan sal hulle sê, “Nee, ons gaan vir julle, bring die geld ons maak vir julle afdrukke.” Want dit is nie altyd beskikbaar in Kayamandi nie. So die kommunikasie tussen die kinders is goed, dit verbeter, maar nou soos ek sê die ander enetjie, die dametjie wil net niks te doen hê met niks nie. So ek weet nie wat...

Onderhoudvoerder: Nee, ons sal oor haar moet gesels.

Meneer O: Ek weet nie wat ons gaan maak daar nie.

6. Waaraan skryf hulle die verbetering of geen verbetering toe?

Nee, kyk hulle het nog nie so met my daarvoor gepraat nie of so nie, maar hmm ek het nou weer ‘n baie, hoe kan ‘n mens nou sê oop verhouding met hulle. Ek praat soos ek met ons kindertjies praat, praat ek met hulle. Ek vra vir hulle byvoorbeeld, “Wat is die rede?”

Onderhoudvoerder: Hierdie een is nie oor die kinders nie, dit is die opvoeder. Kyk u het gesê u het die vordering met die kollegas bespreek. Nou het hulle gesê daar het ‘n verbetering plaasgevind, nou die rede is....

Meneer O: O, nou waaraan skryf hulle dit toe? O, die opvoeders.

Onderhoudvoerder: Ja, jou kollegas het hulle enige kommentaar gegee?

Meneer O: Ja, kyk hmm omdat almal nou bewus is van die program waarmee u besig is hmm, het hulle maar aangeneem dit is toe te skryf aan dit waarmee hulle besig is en hmm hoe kan ‘n mens nou sê. Ek bedoel daar is waardering vir dit wat gedoen word met die kinders. Want kyk ons moet maar net ons normale gang gaan daars niemand, daars nooit hulp van buitekant af nie. En hmm o ja, wat, wat van kollegas ook verlang is as u miskien klaar is met al hierdie goed om vir ons ook miskien te gee en te sê en hoe en wat ons kan doen in die klas om dit te doen.

Onderhoudvoerder: Ek is van plan om dit te doen.

Meneer O: Dit het uit die gesprek uitgekom. Toe het ek gesê ek sal maar luister as, as daar met my die onderhoud gevoer word of ons nou kan kyk. Ek bedoel dat iets ook in ons hand gestop kan word wat miskien vir ons kan help met hoe ons met hulle kan werk en hoe ons vir hulle op 'n ander manier kan miskien kan benader of dies meer. Want ons het ook gevra, ek het gewonder toe het ek gesê ek weet nie of dit toelaatbaar is nie date k miskien een dag miskien net in "pop" daar, maar toe...

Onderhoudvoerder: Maar nou is ek al klaar, maar meneer Barry het vir my gevra ek weet nie hmm hoe of ek dit sal kan doen, of die tyd nou, veral in die laaste stuk want dit is nou meer tyd en so aan, want hulle het gevoel ek moet aangaan met die kinders, want hulle voel dit het hmm daar het....

Meneer O: Verbetering bygekom, ja.

Onderhoudvoerder: Hmm, toe het ek gesê ek gaan probeer, maar ek kan nie soos van belowe nie, maar daar is van die kinders wat ek graag mee sou wou aangaan. Maar as dit so sal realiseer, ek sal moet kyk hoe my program lyk, want wat ek kan doen is ek kan 'n demonstrasie byvoorbeeld gee van hoe ek met hulle werk en wat ek doen en dan kan julle kom insit.

Meneer O: Maar nou toe het ek vir juffrou S gesê nou as ons nou miskien insit gaan die kinders nie dieselfde reageer as ons nou nie daar is nie, want byvoorbeeld kinders nou sien hulle hier sit meneer en juffrou, wat gaan nou vanoggend hier aan?

Onderhoudvoerder: As mens vir hulle verduidelik, want ek het altyd , ek het mos 'n assistent by my gehad so hulle is gewoond daar is altyd iemand, so mens kan vir hulle sê. "Luister ons, ons gaan nou vir jou meneer en juffrou help."

Meneer O: Sodat ons weer vir hulle kan help.

Onderhoudvoerder: Dan, dan sal hulle... en julle sit net eenkant en sê niks.

Meneer O: Ons sit net daar agter en kyk maar.

Onderhoudvoerder: Ek sal dit regtig waar graag wil doen, want dit sal beter illustreer hmm die metodologie, want ek kan vir julle sê wat ek gedoen het, ek kan vir julle sê, maar ek kan nie....

Meneer O: Ons moet dit sien, ja. Ons moet nou sien dan het jy nou 'n idee hoe gemaak, verstaan as wat iemand dit vir jou oordra, maar jy't nie gesien hoe gaan die persoon te werk nie. As jy dit eerstehands ervaar, dan, dan gaan ons beter verstaan en ek bedoel dan kan ons in volgende jaar byvoorbeeld die rooster so opstel dat ons 'n tyd het om met daai kinders te werk. Sê byvoorbeeld hmm iemand vat hulle in daai eerste halfuur met die lees, ja. Ons vat hulle in daai eerste halfuur, "Juffrou van jy gou my kinders, ek daan nou vanoggend werk met wat ek by juffrou Basson geleer het. More kan juffrou miskien weer met juffrou se kinders werk." Verstaan. Of jy werk met as jy die Xhosa-kinderderjies het dan werk jy met hulle spesifiek in die klas. Dit is iets wat uit die gesprek uit gekom het. Dat 'n mens dit so kan doen.

Onderhoudvoerder: Ons gaan 'n plan maak met dit.

7. Het die intervensieprogram gehelp om u lesbeplanning vir Xhosa-moedertaalsprekers te vergemaklik?

Meneer O: Definitief, nou weet ek ook waana hulle soek. En byvoorbeeld as ons lees as ons 'n leesperiode het dan weet ek ook nou hmm ek moenie meer nou vir hulle net 'n boek gee nie, omdat ek vir hulle 'n boek moet gee want hulle moet nou lees nie. Ons, ons, ons gee nou wat in hulle smaak val en waarvan hulle hou so die en nou is ons beplanning ook sommer fyn. Hy, hy bou nou sommer sy eie woordeskat outomaties op want dis nou bekende goed ou vir hulle en nie wat meneer en juffrou wil hê nie maar wat vir hulle aanvaarbaar is. Dit help, ja.

8. Het u enige voorstelle om die intervensieprogram te verbeter? Indien wel, wat sou dit wees?

Onderhoudvoerder: Ek weet ons ek nog die gedetailleerde gesprekke gehad nie, maar hmm, hmm het u enige voorstelle ek dink ons het ook in elk geval nou daaroor gepraat.

Meneer O: Ja, soos en nou sê as mens kan insit en as ons iets wat u nou klaar gedoen het, dat ons dit in die hand kan het om, om dit net verder te vat afhangende hoe u program nou lyk. As u nou miskien nie kan ek bedoel dat ons 'n, 'n "tool" in die hand het om hulle verder aan die hand te neem en verder te vat. En dan kan daar byvoorbeeld skakeling tussen ons wees om nou te sê, "Mevrou Basson, ons het nou hier vasgehaak, hmm enige wenke wat u kan gee, enige materiaal wat u miskien het om ons hand te versterk. En ek bedoel as 'n mens so te werk kan gaan behoort ons aan die einde, ons gaan nie honderd persent die ding reg kry nie, maar ek bedoel om 'n begin te maak is beter as om die ding net so te los, ja.

Onderhoudvoerder: Ons gaan weer gesels, definitief.

9. Tot watter mate het die intervensieprogram leerders se motivering in die Afrikaansklasse verbeter/nie verbeter nie?

Meneer O: Ja ,en hmm kom laat ek so sê as hulle in my klas destyds gekom het so vroeg hier aan die begin van die jaar, dan kan jy op hulle gesigte gesien het hulle het nie lus vir my nie as ek dit so mag stel. Nie omdat hulle nie by my moet wees nie, omdat dit moeilik met hulle gegaan het, want hulle het vir jou aangekyk met daai leë oë, waarvan praat meneer nou en al daardie goed. Deesdae is, kan ek vir u sê hulle is vrymoedig, hulle wil hand opsteek, hulle wil antwoorde gee, reg of verkeerd. Ek moedig hulle aan, want as ons verkeerd antwoord, ons help mekaar. Maar ek kan vir u definitief sê daar het 'n verbetering gekom en die kinders se vrymoedigheid om te praat ek dink daar het 'n groot verandering en 'n verandering en hulle houding teenoor Afrikaans het verbeter. Soos ek weer sê, nie in 'n groot mate nie, dis 'n begin, maar net omdat hulle vrymoedig is om hulle hand op te steek was klaar vir my 'n goeie ding. Hmm dat hulle met my praat, is 'n goeie ding, daar's twee van hulle het vrymoedigheid gehad wat hulle nooit voorheen gehad het nie en hulle het gesê, "Meneer, verduidelik gou vir my weer, want ek verstaan nie." Nee ek het amper flou geval toe hulle na my toe kom, want dit het hulle nooit gedoen nie, maar hulle kom nou. En as ek boeke ingevat het om te merk, dan was hulle so bang, want die werk was nooit klaar nie, maar nou kom hulle vanself met hulle boeke na my toe of hulle sal vir my wys, "Meneer ek is nou klaar, wil meneer nie die boek merk nie." So die



program help en as, soos ek weer sê as mens kan aangaan dink ek teen die einde van die jaar sal ons 'n baie beter Xhosa-sprekende kind in die klas hê.

Onderhoudvoerder: Baie dankie meneer.