

**DEURLOPENDE FORMATIEWE ASSESSERING  
IN SKRIFTELIKE STELWERK IN GRAAD 5: ‘N  
AKSIENAVORSINGSPROJEK**

MINI-TESIS TER GEDEELTELIKE VERVULLING VAN DIE  
VEREISTES VIR DIE GRAAD MAGISTER EDUCATIONIS IN DIE  
FAKULTEIT OPVOEDKUNDE VAN DIE UNIVERSITEIT VAN  
WES-KAAPLAND



ELIZABETH CAROLINE JOSHUA

STUDIELEIER: PROFESSOR J. SMITH

JULIE 2005

## VERKLARING

Ek, **ELIZABETH CAROLINE JOSHUA**, verklaar hiermee dat die werk vervat in hierdie mini-tesis, my eie oorspronklike werk is en nie voorheen, in enige ander vorm, deur myself of enige iemand anders, aan hierdie universiteit of aan enige ander opvoedkundige institusie vir evalueringsdoeleindes ingehandig is nie.

Verder, het ek alle bronne wat gebruik is erken en in die bronnelys aangebring.

Ek verstaan dat enige breuk in die verklaring tot gevolg kan hê dat hierdie werk nie aanvaar sal word deur belanghebbendes nie.

Geteken en dateer hierdie ..... dag van

..... 2005.



.....  
**ELIZABETH CAROLINE JOSHUA**

## ERKENNINGS EN DANKBETUIGINGS

Ek betuig my innige dank aan:

My Hemelse Vader vir al die krag en genade wat ek in die afgelope drie jaar ontvang het om hierdie tesis te voltooi.

My studieleier, professor Juliana Smith vir haar leiding en besondere ondersteuning. Dit was somtyds moeilik, veral toe ek Pretoria toe verhuis het, maar uiteindelik die moeite werd.

My man, Quinton en veral my seun, Quinton sonder wie se hulp en ondersteuning ek nooit die mini-tesis klaar sou gemaak het nie. Alicia, my dogter, wie my gedurig aangespoor het om te werk.

Aan my vriende en kollegas by Thomas Wildschutt Primêre Skool, veral Merlyn Brittow, jy was altyd bereid om te luister en raad te gee.

Graad 4A van 2003 en toe later Graad 5A van 2004 vir hulle deelname aan die studie.

## ABSTRAK

Die doel van die studie was om te sien hoe effektief voortgesette assessering werklik is binne die skriftelike stelwerk kurrikulum in 'n graad 5 klas met Afrikaans as Eerste Taal. Die projek is in 2003 geloods. Skriftelike stelwerk word nog steeds in ons skool, wat in die Wes-Kaap geleë is, gesien as 'n produk en 'n enkele punt word daarvoor toegeken. Die proses wat lei tot die eindproduk word nog steeds geïgnoreer. Skriftelike stelwerk is 'n proses en assessering vorm deel van die proses.

Ek het deur middel van self-, portuur en leerkrassessering probeer om te sien hoe effektiewe terugvoering die proses en die leerders help. Bogenoemde vorme van terugvoering was gedoen deur middel van kontrolelyste en individuele konferering. My refleksies en waarnemings tesame met terugvoering van waarnemer het ook data verskaf wat gehelp het met die evaluering van die proses. Die skriftelike stelwerk van ses leerders was geneem om die effek van deurlopende formatiewe assessering te toets.



Die studie het plaasgevind binne die raamwerk van aksienavorsing en die kernuitgangspunt is dat dit die praktyk verbeter kan word deur die leerkrassessering se reflektiewe vaardighede te verbeter.

Data is binne 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering versamel. Die bevindinge het getoon dat soos leerders deur die verskillende konsepweergawes beweeg het, daar inderdaad elke keer 'n verbetering plaasgevind het in hul skriftelike stelwerk. Die mening was dieselfde in die verslag van die waarnemer wat by elke les teenwoordig was en deur elke weergawe van die leerders gegaan het.

Ek het waardevolle inligting ingesamel ten opsigte van die samestelling van effektiewe kontrolelyste om te help met begeleide portuur- en selfassessering. Ek het ook besef dat 'n leerder se eindproduk van 'n beter gehalte is indien die kwaliteit van die interaksie tussen die leerder en onderwerp goed beplan is. Leerders moet dus goed bekend met hul onderwerpe wees.

Laastens, my bevindinge, gebaseer op die versamelde data wat ek versamel het en die impak van die program, het aan die lig gebring dat leerders se gesindheid ten opsigte van skriftelike stelwerk meer positief geword het en die klaskameratmosfeer ook verbeter het ten opsigte van leerders se gevoel teenoor skriftelike stelwerk. Die gereelde terugvoering het leerders ook gehelp om 'n beter idee aangaande hulle sterk- en swakpunte te vorm.



## ABSTRACT

The aim of the study was to determine the effects of continuous assessment within the writing curriculum in a grade 5 class with Afrikaans as First Language. This project was conducted in 2003. At our school, which is situated in the Western Cape, composition is still seen as a product and a single mark is allocated. The process leading to the end product is still ignored. Written composition is a process and assessment forms part of this process.

Through self-, peer and educator assessment, I tried to ascertain how effective feedback could help the process and the learners. The feedback was done by means of checklists and individual conferencing. My reflections and observations together with feedback from the observer provided data, which assisted with the evaluating of the process. The writings of the six learners were analyzed to gauge the effect of continuous formative assessment.

The study took place within the framework of action research and the core point is that it improves the practice by improving the educator's reflective skills. Data was collected using a qualitative research approach. The results showed that as the learners progressed through the different drafts, there definitely was an improvement in their written work. This reflected in the report of the observer who was present at every lesson and who controlled every draft of the learners.

I gathered valuable information with regard to the compilation of an effective control list to help with guided and self-assessment. I also realized that a learner's end product would be of a higher standard if the interaction between the learner and the topic is well planned. The learners must be knowledgeable about their topics.

Lastly, my findings based on the data I gathered and the impact of the programme that I followed drew my attention to the fact that the learners' attitude with regard to written work was more positive. The atmosphere in the classroom also improved. Regular report backs helped learners to get a better idea of their strong and weak points regarding their written work.

## INHOUDSOPGAWE

	<b>Verklaring</b>	<b>i</b>
	<b>Erkennings en dankbetuigings</b>	<b>ii</b>
	<b>Abstrak</b>	<b>iii</b>
	<b>Abstract</b>	<b>v</b>
	<b>Inhoudsopgawe</b>	<b>vi</b>
<b>HOOFSTUK 1: AGTERGROND TOT NAVORSINGSPROJEK</b>		
		<b>1</b>
<b>1.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>1</b>
<b>1.2</b>	<b>AGTERGROND</b>	<b>3</b>
<b>1.3</b>	<b>PROBLEEMSTELLING</b>	<b>4</b>
<b>1.4</b>	<b>RASIONAAL VIR DIE NAVORSING</b>	<b>6</b>
<b>1.5</b>	<b>MY PERSOONLIKE GESKIEDENIS</b>	<b>6</b>
<b>1.6</b>	<b>KONTEKSTUALISERING VAN PROJEK</b>	<b>10</b>
<b>1.7</b>	<b>AGTERGROND VAN DIE KLAS, KOLLEGAS EN WAARNEMER</b>	<b>11</b>
<b>1.7.1</b>	<b>Agtergrond van die ses leerders</b>	<b>12</b>
<b>1.8.</b>	<b>NAVORSINGSMETODOLOGIE</b>	<b>12</b>
<b>1.8.1</b>	<b>Versameling en analise van data</b>	<b>13</b>
<b>1.8.2</b>	<b>Triangulasie</b>	<b>14</b>
<b>1.9</b>	<b>ASSESSERING</b>	<b>15</b>
<b>1.10</b>	<b>STRUKTUUR VAN DIE TESIS</b>	<b>17</b>
<b>1.11</b>	<b>SAMEVATTING</b>	<b>18</b>
<b>HOOFSTUK 2: LITERATUURSTUDIE: TEORETIESE ONDERSTEUNING VAN SKRYF EN ASSESSERING</b>		
		<b>19</b>

<b>2.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>19</b>
<b>2.2</b>	<b>UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS (UGO) EN ASSESSERING</b>	<b>19</b>
<b>2.3</b>	<b>ASSESSERING IN DIE ALGEMEEN</b>	<b>21</b>
<b>2.4</b>	<b>FORMATIEWE EN SUMMATIEWE ASSESSERING</b>	<b>23</b>
<b>2.5</b>	<b>‘N PARADIGMAVERSKUIWING: VAN PRODUK NA PROSES</b>	<b>24</b>
<b>2.6</b>	<b>ASSESSERING: DIE PROSES BENADERING VIR SKRYF</b>	<b>30</b>
<b>2.7</b>	<b>SAMEVATTING</b>	<b>33</b>
	<b>HOOFSTUK 3: NAVORSINGSMETODOLOGIE</b>	<b>34</b>
<b>3.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>34</b>
<b>3.2</b>	<b>DOEL VAN NAVORSING</b>	<b>34</b>
<b>3.3</b>	<b>TRADISIONELE NAVORSING TEENoor AKSIENAVORSING: ‘N HISTORIESE OORSIG</b>	<b>35</b>
<b>3.3.1</b>	<b>Empiries-analitiese benadering</b>	<b>35</b>
<b>3.3.2</b>	<b>Prakties-interpretatiewe benadering</b>	<b>37</b>
<b>3.3.3</b>	<b>Kritiese/ emansipatoriese belang</b>	<b>39</b>
<b>3.4</b>	<b>AKSIENAVORSING</b>	<b>42</b>
<b>3.4.1</b>	<b>Inleiding</b>	<b>42</b>
<b>3.4.2</b>	<b>Aksienavorsing en die kurrikulum</b>	<b>43</b>
<b>3.4.3</b>	<b>Oorsprong van aksienavorsing</b>	<b>47</b>
<b>3.4.4</b>	<b>Die deelnemende en kollaboratiewe karakter van aksienavorsing</b>	<b>52</b>



<b>3.4.5</b>	<b>Die aksienavorsingsproses: Integrasie van teorie en praktyk</b>	<b>53</b>
<b>3.4.6</b>	<b>Triangulasie binne aksienavorsing</b>	<b>54</b>
<b>3.5</b>	<b>SAMEVATTING</b>	<b>55</b>
	<b>HOOFSUK: 4 IMPLEMENTERING VAN DIE SKRYF- EN ASSESSERINGSPROGRAM</b>	<b>57</b>
<b>4.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>57</b>
<b>4.2</b>	<b>EERSTE SIKLUS:</b>	<b>59</b>
<b>4.2.1</b>	<b>Les 1</b>	<b>59</b>
<b>4.2.2</b>	<b>Les: 2</b>	<b>62</b>
<b>4.2.3</b>	<b>Les 3</b>	<b>64</b>
<b>4.2.4</b>	<b>Les 4</b>	<b>65</b>
<b>4.3</b>	<b>VOORLOPIGE GEDAGTES OOR ‘N OPVOLGAKSIE</b>	<b>65</b>
<b>4.4</b>	<b>OPVOLGAKSIE: IMPLEMENTERING VAN AKSIE</b>	<b>66</b>
<b>4.4.1</b>	<b>Les 1</b>	<b>66</b>
<b>4.4.2</b>	<b>Les 2</b>	<b>73</b>
<b>4.4.3</b>	<b>Les 3</b>	<b>79</b>
<b>4.4.4</b>	<b>Les 4</b>	<b>86</b>
<b>4.5</b>	<b>SAMEVATTING</b>	<b>96</b>
	<b>HOOFSUK: 5 OPSOMMING VAN BEVINDINGS EN IMPLIKASIES VIR LEERKRAGTE</b>	<b>97</b>
<b>5.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>97</b>
<b>5.2</b>	<b>BEVINDINGS TEN OPSIGTE VAN DFASS</b>	<b>97</b>

<b>5.2.1</b>	<b>Terugvoering in assessering is essensieel</b>	<b>97</b>
<b>5.2.2</b>	<b>Formatiewe assessering is vormend</b>	<b>97</b>
<b>5.2.3</b>	<b>Beslissing van leerkrag op leer is belangrik</b>	<b>98</b>
<b>5.2.4</b>	<b>Terugvoering deur leerkrag bied geleentheid vir verbetering van leerder se skryfvermoëns</b>	<b>98</b>
<b>5.2.5</b>	<b>Terugvoering aan leerders moet omvattend wees</b>	<b>98</b>
<b>5.2.6</b>	<b>Inisiatief deur die leerkrag vir verbetering en verandering is noodsaaklik</b>	<b>99</b>
<b>5.3</b>	<b>BEVINDINGS TEN OPSIGTE VAN KRITERIA-GERIGTE ASSESSERING</b>	<b>99</b>
<b>5.3.1</b>	<b>Kriteria-gerigte assessering is diagnoseerend</b>	<b>99</b>
<b>5.3.2</b>	<b>Rol van leerkrag verander na dié van fasiliteerder van leer</b>	<b>99</b>
<b>5.3.3</b>	<b>Selfevaluering maak leerders meer gemotiveerd vir die onderrig- en leergebeure</b>	<b>100</b>
<b>5.3.4</b>	<b>Assessering behels 'n breë proses</b>	<b>100</b>
<b>5.3.5</b>	<b>Assesseringskale in plaas van punte is die basis vir die prosesbenadering tot DFISS</b>	<b>101</b>
<b>5.3.6</b>	<b>Omvattende assesseringskriteria help met onleding van leerders se potensiaal en gevolglike Kurrikulumaanpassings</b>	<b>101</b>
<b>5.3.7</b>	<b>Omsigtigheid en versigtigheid is belangrik in die samestelling van assesseringskriteria</b>	<b>102</b>
<b>5.3.8</b>	<b>Kriteria-gebaseerde assessering vereis toegewydheid aan die kant van die leerkrag</b>	<b>102</b>
<b>5.4</b>	<b>KOLLABORATIEWE SKRYF</b>	<b>102</b>
<b>5.4.1</b>	<b>Kollaboratiewe skryfwerk is bevorderlik vir 'n gesonde</b>	

	<b>deelname en uitbou van ‘n goeie selfbeeld</b>	<b>102</b>
<b>5.4.2</b>	<b>Samesprekings dien as basis vir begrip en ondersteuning vir mekaar</b>	<b>103</b>
<b>5.4.3</b>	<b>Doelgerigte en entoesiastiese optrede word van leerders verkry</b>	<b>103</b>
<b>5.4.4</b>	<b>Bevordering van eie leer is aan die orde van die dag</b>	<b>103</b>
<b>5.5</b>	<b>BEVINDINGS TEN OPSIGTE VAN REFLEKTIEWE LEERKRAG</b>	<b>104</b>
<b>5.5.1</b>	<b>Dataversameling is belangrik in die proses van reflektering</b>	<b>104</b>
<b>5.5.2</b>	<b>Refleksie onderskraag self-ontwikkeling</b>	<b>104</b>
<b>5.5.3</b>	<b>‘n Reflektiewe praktyk bied uitdagings vir groei en ontwikkeling</b>	<b>105</b>
<b>5.5.4</b>	<b>Probleme is die basis vir verandering</b>	<b>105</b>
<b>5.6</b>	<b>BEVINDINGS TEN OPSIGTE VAN LEERDERS SE SKRYFWERK</b>	<b>105</b>
<b>5.6.1</b>	<b>Verbetering van skryfwerk is te danke aan kritiese ontleding en evaluering van data</b>	<b>105</b>
<b>5.6.2</b>	<b>Aksienavorsing is ‘n tydrowende maar bevrydende proses</b>	<b>106</b>
<b>5.7</b>	<b>AANBEVELINGS</b>	<b>106</b>
<b>5.7.1</b>	<b>Verbetering en verandering in die leer- en onderrigsituasie kan deur middel van aksienavorsing bewerkstellig word</b>	<b>106</b>
<b>5.7.2</b>	<b>Leerkragte behoort die leeromgewing gemaklik, ontspannend en stimulerend te maak om skryfvermoëns van leerders te verbeter</b>	<b>107</b>
<b>5.7.3</b>	<b>Portuurasessering kan help om addisionele terugvoering te gee</b>	<b>107</b>

<b>5.7.4</b>	<b>Teorie en praktyk van skryfwerk moet op mekaar aanvul</b>	<b>107</b>
<b>5.7.5</b>	<b>Stimulerende en professionele opleiding in die skryfproses regoor die kurrikulum behoort aan die orde van die dag te wees</b>	<b>107</b>
<b>5.8</b>	<b>EPILOOG</b>	<b>108</b>
	<b>BRONNELYS</b>	<b>110</b>
	<b>BYLAAG BY EERSTE AKSIENAVORSINGSLESSE</b>	<b>132</b>



# HOOFSTUK 1

## AGTERGROND TOT NAVORSINGSPROJEK

### 1.1 INLEIDING

Die doel van hierdie tesis is om vas te stel of leer en onderrig verbeter kan word deur middel van deurlopende formatiewe assessering (DFASS) binne die skriftelike stelwerk kurrikulum in 'n graad vyf klas met Afrikaans as Eerste Taal. Deur middel van die ondersoek het ek beoog om nie net my begrip ten opsigte van laasgenoemde konsepte te verbeter nie, maar ook om 'n bydrae te maak deur my kollegas te help om die nuwe vorm van assessering binne die skryfcurrikulum beter te verstaan.

Daar was heelwat navorsing gedoen oor die uitvoerbaarheid van die nuwe kurrikulum en hoe effektief dit deur die leerkragte in die klaskamers toegepas word. Daar is egter min navorsing gedoen oor die effektiewe implimentering van DFASS en die impak op klaskamerpraktyk. Volgens Nakabugo (1999:1) is DFASS 'n integrale deel van UGO. Die hoofdoel van assessering behoort te wees om inligting te verskaf om effektiewe leer en onderrig moontlik te maak. Dit moet ook die vordering van leerders en die leeruitkomste bepaal. Volgens die WKOD (2003: 7) is terugvoering 'n kernelement in formatiewe assessering. "Formative assessment means that the assessment information has some impact on both teaching and learning, and, at its best, involves the child" (Clark 1998:68). Die informasie wat dus verkry word ondersteun nie net leer en onderrig nie, maar dit betrek ook die kind.

Die verskillende vorme van assessering soos portuur-, self- en ouerassessering was nuut vir ons as leerkragte en gevolglik was die implimentering daarvan problematies. DFASS word in Hoofstuk Twee verder bespreek.

Volgens Messerschmidt (2003:107) is 'n voorstel vir UGO in 1996 geformuleer en leerkragte was gekonfronteer met: "... a curriculum discourse, completely foreign to their understanding and practices" (Jansen, 1999:7). Hulle moes gewoon begin raak aan nuwe 'n nuwe diskoers en veral 'n nuwe konsep van leer en onderrig.

Uitkomsgebaseerde onderwys (UGO) is deur middel van Kurrikulum 2005 die eerste keer in 1998 in Graad een geïmplimenter en probleme met die nuwe kurrikulum het onmiddellik duidelik geword. Die nuwe kurrikulum sou oor 'n aantal jare stelselmatig in verskillende grade van formele onderwys ingevoer word, terwyl die tradisionele inhoudsgebaseerde model geleidelik uitgefaseer word. Tradisionele onderwys was gebonde aan sekere tydseenhede. Leerders moes bepaalde sillabusinhoud binne die bestek van 'n lesperiode, kwartaal of jaar bemeester. Of die leerder ten volle daartoe in staat is, is nie in berekening gebring nie. 'n Fundamentele verskil tussen UGO en tradisionele onderwys is die feit dat UGO aanpas by leerders se behoeftes. In die tradisionele klaskamer nadat die inhoud van die sillabus afgehandel is, word toetse en eksamens afgelê. Sodra punte en simbole toegeken was, het klas na die volgende gedeelte van die sillabus beweeg, ongeag of leerders die afgehandelde werk bemeester het of nie. Rogan (2000: 118) spreek hom so uit ten opsigte van Kurrikulum 2005:

C2005 seeks to move a system of education which is based to a large degree on the rote memorization of content knowledge to one in which knowledge is put to use and applied, especially in response to some of the critical problems facing society.



Die vorige silabus het dus kennis beklemtoon terwyl Kurrikulum 2005 weer op kennis, vaardigheid, waardes en houdinge gefokus het. Die kennis wat leerders dus aan blootgestel word, moet hulle kan demonstreer.

'n Fundamentele beginsel waarop UGO gebaseer is, is dat alle leerders kan leer en presteer, maar nie noodwendig in dieselfde tydsbestek of op dieselfde datum nie (Spady, 1994:9) Die klem word geplaas op die suksesvolle bereiking van die uitkomst en nie op wanneer of hoeveel tyd daarmee in beslag geneem word nie.

Kurrikulum 2005 is geïmplimenter nadat leerkragte slegs een weeklange werkswinkel bygewoon het en geen hulpbronne was beskikbaar nie. Navorsing het bewys dat vyf dae van opleiding nie veel bydra tot die suksesvolle en volgehoue implimentering van UGO nie (Bak, 1999:5). Leerkragte het dus baie probleme ondervind met die toepassing van die nuwe kurrikulum in die klaskamers. Fullan (1991) en Hopkins, et al. (1994) sê verder dat eenmalige werksinkels in die meeste dele van die wêreld waar dit geïmplimenter was,

gefaal het. Dit was dus nie buitengewoons dat ons probleme ondervind het met die implimentering van Kurrikulum 2005 nie.

Die nuwe kurrikulum is radikaal verskillend van die sillabus wat ons voor 1998 aan gewoon was. Daar was van ons verwag om 'n dramatiese verandering teweeg te bring om UGO te akkommodeer. UGO is leerder-gesentreerd en leerkrigte moet nou in 'n fasiliterende hoedanigheid optree. Leerkrigte is veronderstel om die leerproses en assessering te individualiseer sodat elke leerder die uitkomst kan bereik. Die klem word geplaas op die suksesvolle bereiking van die uitkomst en nie wanneer of hoeveel tyd daarmee in beslag geneem word nie. Die uitgangspunt is dus dat alle leerders hoë standaarde kan bereik. Die Khulisa Management Services (1999:xi) se bevindinge het bewys dat nie genoeg tyd, selfs nie in die korttermyn, aan die voorbereiding van onderwysers vir die nuwe kurrikulum bestee was nie.

Die skool waar ek onderwys gee, is geleë in Retreat, een van die suidelike voorstede van Kaapstad. Die leerkrigte by ons skool was gewillig en begeesterd om die nuwe kurrikulum te implimenteer, maar ons het nie genoeg agtergrondkennis gehad om dit suksesvol te kan doen nie. Dit was die eerste keer dat ons die vryheid gehad het om ons eie inhoud te bepaal. Kurrikulum 2005 het geen voorgeskrewe inhoud op daardie stadium gehad nie. Die taak was egter intimiderend as gevolg van 'n gebrek aan ondervinding en die ingewikkelde tegniese woordeskate van die nuwe kurrikulum. Ons het nie geweet waar om te begin nie. Jansen (1999:9) laat hom so uit ten opsigte van die situasie: "More than 100 new words were introduced onto the curriculum landscape, thereby constituting perhaps the single most important threat to the success of OBE as a curriculum innovation". Die taal en terminologie van die nuwe kurrikulum was dus ingewikkeld en verwarrend. Ons het op verskillende maniere probeer om die terminologie leerkrig-vriendelik te maak deur dit op flitskaarte te skryf en teen die klaskamer mure te vertoon. Dit het nie baie gehelp nie omdat daar te veel nuwe konsepte was wat geïnternaliseer moes word.

## **1.2 AGTERGROND**

In Suid-Afrika was die ou inhoudsgebaseerde sillabus, leerkrig-gesentreerd. Die klem het op inhoud geval en nie op die proses nie. Pretorius (1999) verwys daarna as 'n rigiede inhoudsgedrewe kurrikulum. Assessering was tradisioneel summatief en normgebaseerd.

Summatiewe assessering vind gewoonlik plaas aan die einde van 'n kwartaal of semester. Die doel van die tipe assessering was om te sien hoeveel van die inhoud hulle ken en kan weergee. Die uitslae was nie onmiddellik aangewend deur leerkrag om leer en ontwikkeling by leerders te laat plaasvind nie. Leerkragte kon wel die uitslae gebruik om hulle leerstrategieë te verander of om aan te pas.

Indien leerders aan die einde van die jaar genoeg kennis kon herroep, is hulle na die volgende graad bevorder. Indien nie, moes hulle dan die graad herhaal (Le Grange en Reddy, 1998). By ons skool was leerders meestal summatief geassesseer en die leerders het nie altyd insae in hul skrifte gehad nie. Leerders het dus nie gereeld terugvoering ontvang ten opsigte van hul leemtes of hul leerprobleme nie. By ons skool het ons dit 'n vermorsing van tyd beskou, want die nuwe werk in die sillabus het gewag en ons moes dit binne 'n spesifieke tydperk afhandel. Daar was dus nie baie tyd bestee om verbetering ten opsigte van leemtes aan te bring nie. Punte is in skedules opgeteken, aan die kringinspekteur voorgelê vir goedkeuring en daarna toegesluit vir veilige bewaring. Foute wat begaan was, is dus nie gereeld aangespreek nie. Baie min ontwikkeling het dus deur middel van assessering by ons skool plaasgevind. Daar was 'n behoefte aan 'n meer geldige en betroubare wyse van assessering.



### **1.3 PROBLEEMSTELLING**

Die oorgrote meerderheid van leerkragte het teruggekeer na die ou tradisionele inhoud-gebaseerde styl van onderwys wat in konflik was met UGO. McLagan en Nell (1995:242) sê die volgende ten opsigte van veranderinge: "Change involves a loss or the figuratively death of old ways ... and assumptions. Perhaps the human psyche needs time to say goodbye to the old, prepare the ground for the new, and plant itself in new soil". Ons het nie die geleentheid gehad om ons geleidelik te vestig in die nuwe kurrikulum nie, as gevolg van die onrealistiese tydsones. Die opleiding wat ons ontvang het, het meestal gefokus op wat die beleid van ons verwag het en baie min op hoe ons die nuwe kurrikulum moes implimenteer (Rogan 2000: 140).

In 1995 het die Wes-Kaap Onderwysdepartement die eerste amptelike assesseringsdokument bekendgestel waarin die nuwe assesseringsprosedure uiteengesit is (WKOD:1995). Die dokument het die punte en persentasies vir die eksamens en deurlopende assessering uiteengesit. Volgens die dokument kon skole self besluit in watter verhoudings hulle die



voortgesette assessering en eksamens wou toepas, bv. 60% vir deurlopende assessering en 40% vir eksamens. Skole was aangeraai om meer te beweeg na 'n formatiewe vorm van assessering.

Daar was sedert die implimentering van UGO geen opleiding om leerkragte te ondersteun met die implimentering van DFASS nie. Alhoewel daar wel 'n assesseringsbeleidsdokument was, wat deur die "Heads of Education Department" (HEDKOM) aanvaar was, was die dokument nog nie deur die nasionale minister van onderwys gepromulgeer nie (WKOD: Omsendbrief 0133/98, Oktober 1998). Die skole in die Wes-Kaap het dus interim-assesseringsdokumente ontvang ten opsigte van die toepassing van assessering in die skole. Hierdie dokumente is teen die einde van Oktober ontvang en kon dus slegs vanaf 1999 geïmplimenteer word.

Die opvoedingspraktyk was met verskillende knelpunte gekonfronteer, onderwysers moes aan nuwe konsepte gewoond raak, byvoorbeeld vakke as leerareas en onderwysers as fasiliteerders. Die assesseringsbeleid was nie duidelik met die kurrikulum en die uitkomst verbind nie. Omdat 'n voorgeskrewe kennisinhoud ontbreek het, was leerkragte nie altyd seker of hulle die korrekte uitkomst in hulle assesseringsaktiwiteite aanspreek nie. DFASS was dus 'n groot probleem vir leerkragte.

Die navorsingsvraag in hierdie mini-tesis sentreer rondom die volgende: Hoe effektief kan DFASS, binne die skriftelike stelwerkkurrikulum in 'n Graad vyf klas in Afrikaans Eerste Taal, leer en onderrig ondersteun? Die volgende addisionele navorsingsvrae is in die navorsingsproses probeer beantwoord:

- Kan die prosesbenadering tot skryf leerders se skriftelike vermoëns verbeter?
- Self- en portuurassessering vorm deel van deurlopende assessering. Hoe suksesvol is hierdie tipe assessering werklik?
- Kan kollaboratiewe skryf binne groepverband, bydra tot die verbetering van leerders se skryfvermoëns?
- In watter mate help refleksie 'n opvoeder se onderrigpraktyk?

## **1.4 RASIONAAL VIR DIE NAVORSING**

In die afwesigheid van professionele ontwikkeling ten opsigte van assessering het ek die geleentheid aangegryp om my navorsing op assessering binne UGO te doen. Dit sou my die geleentheid gee om navorsing te doen oor hoe effektief DFASS werklik binne die skriftelike stelwerkkurrikulum in 'n Graad vyf klas in Afrikaans Eerste Taal kan geskied.

Die funksie van DFASS binne UGO is om positiewe prestasies van leerders te erken en te bespreek en om toepaslike stappe te beplan (DoE 1996:11). DFASS is dus nie net bedoel as 'n strategie om punte te versamel nie, maar ook om leer, te onderrig, in te lig en te ondersteun deur gereelde terugvoering. DFASS assesseer nie net op 'n deurlopende wyse nie, maar dit probeer ook die leerder in kennis stel van leemtes en hoe om dit uit te skakel met die ondersteuning van die leerkrag in 'n fasiliterende hoedanigheid.

Die studie het leerders die ondersteuning gebied deur middel van DFASS binne die skriftelike stelwerkkurrikulum. Deur middel van effektiewe terugvoering is hulle gehelp om leemtes in hulle skryfwerk aan te spreek en om insig te kry in hul behoeftes. Die bevindinge het gehelp om toepaslike leerervarings te beplan en ondersteuning te verleen. Dit het ook die geleentheid gebied om krities te kyk na die uitwerking van die verskillende tipes assessering binne die konteks van die klaskamerpraktyk en in hoe 'n mate dit die onderrigpraktyk kon verbeter binne die skriftelike stelwerkkurrikulum.

## **1.5 MY PERSOONLIKE GESKIEDENIS**

Ek het my onderwysloopbaan in 1975 begin en dit is my dertigste jaar wat ek voltyds in die onderwys staan. In 2003 het ek met my meestersgraad in opvoedkunde (M ED) by die Universiteit van Wes-Kaapland (UWK) begin. Ek het die besluit geneem nadat ek die Baccalaures in Opvoedkunde-Honneurs (B ED) in 2001 suksesvol voltooi en baie baat daarby gevind het. As gevolg van die onsekerheid en frustrasies wat letterlik deur die implimentering van UGO veroorsaak was, het ek besluit om terug te keer na UWK, want ek het besef dat dit die beste plek sou wees waar ek sinvolle inligting omtrent die nuwe onderwysbeleid sou kon kry. Op daardie stadium was almal by die skool verward en baie mismoedig. Twee leerkragte het besluit om die professie te verlaat.

Daar was baie aspekte ten opsigte van UGO wat kommerwekkend was en 'n ministeriële komitee onder voorsitterskap van Linda Chisholm is in Februarie 2000 aangestel om die problematiek in te ondersoek. Die verslag van die Hersieningskomitee oor Kurrikulum 2005 is aan die Minister van Onderwys op 31 Maart 2000 voorgelê.

Die Hersieningskomitee was krities oor baie aspekte en hulle het die leemtes bevestig wat ons as leerkrigte in die kurrikulum aangedui het. Hulle het melding gemaak van die onvoldoende opleiding wat leerkrigte ontvang het, die afwesigheid van leerondersteunende hulpbronne en die oppervlakkige begrip wat die leerkrigte gehad het ten opsigte van die implimentering van die kurrikulum. Hulle grootste kritiek was egter gemik teen die ontwerp van die kurrikulum (DoE 2000:44-47).

Alhoewel die kurrikulum goed geïntegreer was in die verskillende Leerareas, het die kerninhoud ontbreek. Die gewysigde kurrikulum voortaan as die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV) bekend sou staan. Die moontlikheid het dus ontstaan dat leerkrigte belangrike aspekte in 'n betrokke leerarea kon weglaat (DoE 2000:44-47). Kurrikula het ook van skool tot skool verskil as gevolg van 'n gebrek aan die vermelde kerninhoud. As 'n leerders dus noodgedwonge gedurende 'n jaar verhuis en na 'n ander skool oorgeplaas word, was daar dan geen waarborg dat daardie betrokke skool dieselfde aspekte in die verskillende Leerareas gedek het as die skool wat die leerders verlaat het nie. Die aangeleentheid was vir my onaanvaarbaar omdat my dogter op daardie stadium in graad vier was en die moontlikheid dat sy van skool sou verander, was groot.

Spanonderrig was iets nuuts vir ons. Leerkrigte het altyd in isolasie gewerk met die meeste lesse wat agter geslote deure plaasgevind het. Skole is so georganiseer dat een leerkrig vir 'n aantal leerders op 'n gegewe tydperk verantwoordelik was. Onderwysers moes nou egter in spanne in een klas onderwys gee as gevolg van die manier hoe sekere vakke in 'n betrokke leerarea gegroepeer was. Musiek, kuns, drama en dans het nou deel gevorm van die leerarea Kuns en Kultuur. In die verlede was studente wat hul opleiding by onderwyskolleges ontvang het, slegs toegelaat om in een praktiese vak te spesialiseer. 'n Student kon dus of in kuns, of in musiek, ensovoorts spesialiseer, nooit meer as een praktiese vak nie. Dit wil sê geen leerkrig was dus gekwalifiseer om die volledige leerarea Kuns en Kultuur met al die komponente op sy/haar eie te onderrig nie. Onderwys binne spankonteks was dus die enigste oplossing. Die

leerarea is dan die verantwoordelikheid van vier leerkrigte en aan die einde van die kwartale moet hulle die punteskedule saam opstel, wat nooit tevore by ons skool plaasgevind het nie.

Dieselfde geld vir die leerarea Menslike en Sosiale Studies waar Aardrykskunde en Geskiedenis saamgesmelt is. Leerkrigte kon nog laasgenoemde leerarea hanteer, maar vier praktiese vakgebiede soos in Kuns en Kultuur was 'n moeilike aangeleentheid. Leerkrigte by ons skool het sterk kapsie gemaak teen spanonderwys. Een van die redes was dat Leerareas vir hulle onaanvaarbaar was. Ek was van mening dat dit een van die positiewe aspekte van UGO was, want so kan 'n leerkrig dan positiewe en opbouende terugvoering van sy of haar portuur ontvang.

Die idee van spanonderrig het egter nooit vergestalt by ons skool nie en die leerders is die meeste benadeel. Musiek, dans en drama kon nie tot sy volle reg in ons skool kom nie, omdat 'n leerkrig wie 'n kunsspesialis was, verantwoordelik was vir die Leerarea. Sy het geen opleiding gehad vir die ander afdelings nie, en omdat spanonderwys nie plaasgevind het nie, was dit afgeskeep.



Die feit dat die belangrikheid van hulpbronne oor die hoof gesien was, was nog 'n probleem, veral as 'n mens in ag geneem het dat al die skole onder die apartheidsregering nie dieselfde hulpbronne ontvang het soos die bevoorregte wit skole nie. Daar was op daardie stadium van leerkrigte verwag om hul eie hulpbronne te ontwikkel. Ek het gevoel dat ek terug was onder die apartheidsregering waar ons gesukkel het met karige hulpbronne teenoor die bevoorregte wit skole waar alles voorsien was. Dit wat die staat nie aan die skole voorsien het nie, kon die ouers as gevolg van hul bevoorregte posisie voorsien. Jansen (1999:214) lewer die volgende kommentaar: "... teachers within white, well-resourced classrooms were clearly reflecting C2005 and OBE principles within their practice even when they were unsure about the meaning of OBE ...". Die leerkrigte by hierdie skole was instaat om 'n redelike sukses van UGO te maak. Hulle het die finansiële ondersteuning van hul ouers om die nodige bronne aan te skaf om leerkrigte te ondersteun met die implimentering van UGO.

In die afwesigheid van geskikte handboeke kon hulle afrol- en fotostaat masjiene inspan om vir hulle leerders inligting te dupliseer. Dit kon toe die plek inneem van die handboeke. Minderbevoorregte skole het nie altyd dié fasiliteite nie. Bevoorregte skole het rekenaarsentrums en hulle leerders het toegang tot die Internet. Dit is dus baie maklik vir

hulle leerders om navorsing gedurende rekenaar periodes met die hulp van die betrokke leerkrag te doen. Minderbevoorregte skole het nie altyd die luuksheid van 'n rekenaarsentrum nie en baie sukkel om hul telefoonrekening te betaal.

'n Artikel in die *Natal Witness* (Oktober 1996:67) beklemtoon die feit dat die mees basiese elemente by sommige minderbevoorregte skole ontbreek bv. elektrisiteit, telefone, lopende water, geboue sonder sekuriteit en selfs gekwalifiseerde onderwysers. Dit is dus onmoontlik om te verwag dat UGO suksesvol geïmplimenteer kan word as die omstandighede waaronder onderwysers werk, hulle kortwiek om hul taak suksesvol af te lê. Jansen (1999:15) sê die volgende ten opsigte van hulpbronne:

The fact that a complex system such as C2005 was introduced into schools with a minimum of formal preparation and training, and without any significant change in the material resource base to enable this curriculum, was clearly ambitious to say the least.

Die situasie het gelei tot onnodige druk op leerkragte en baie van my kollegas het besluit om die professie te verlaat.



Bak (1999:4) stem saam dat meer opleiding vir onderwysers in UGO gegee behoort te word sowel as die beskikbaarstelling van meer hulpbronne. Bak (1994:4) maak die volgende stelling in dié verband: "If OBE is going to have a chance at all, we need to put in place the basic material resources and longer period of training that will support the policy." Enige veranderinge neem tyd om suksesvol geïmplimenteer te word en met die nodige ondersteuning kan dit egter gedoen word. Probleme en leemtes gaan opduik, dit kan egter aangespreek en opgelos word indien daar ondersteunende groepe in plek is waar hierdie probleme aangespreek kan word. Hopkins, Ainscow & West (1994: 40) sê die volgende "Assume that effective change takes time. Unrealistic or undefined time-lines fail to recognize that implementation occurs developmentally". Indien veranderinge dus ingefaseer word sonder behoorlike beplanning, en die nodige ondersteuning en voldoende tyd, sal dit nie suksesvol wees nie.

Die weergawe van die HNKV het die volgende datums voorgestel vir die implimentering van die nuwe kurrikulum in die verskillende grade: In Grade R tot 3 in 2004, Grade 4 tot 6 in 2005 en Grade 7, 8 en 9 onderskeidelik in 2006, 2007 en 2008.

Die onderstaande tabel dui aan in hoe 'n mate HNVK van K2005 verskil en dit wat die twee kurrikulums in gemeen het (√ dui aan wat daar is en X wat nie daar is nie).

**VERSKILLE EN OOREENKOMSTE TUSSEN KURRIKULUM 2005 EN DIE  
HERSIENE NASIONALE KURRIKULUMVERKLARING**

No.	Verklaring	Groep	
		K2005	HNKV
1.	Beginsels sluit in Opvoedkundige en Sosiale doelwitte.	√	√
2.	'n Uitkomsgebaseerde benadering	√	√
3.	Sluit 66 spesifieke uitkomste in	√	X
4.	Bevat slegs 36 Leeruitkomste (36 in die Senior-, 35 in die Intermediêre en 29 in die Grondslag Fase)	X	√
5.	Assessering nou duidelik verbind met die kurrikulum en Uitkomste	X	√
6.	Geskiedenis en Aardrykskunde se Spesifieke Uitkomste geïntegreer.	√	X
7.	Aardrykskunde en Geskiedenis se Leeruitkomste geskei.	X	√
8.	Assesseringskriteria vir elke fase.	√	X
9.	Assesseringsstandaarde per graad.	X	√
10.	Vaardighede, kennis, waardes en houding is duidelik aangedui in uitkomste.	X	√
11.	Prestasieaanduiders	√	X
12.	Fase- en Programorganiseerders.	√	X
13.	Verwagte vlakke van prestasie	√	X
14.	Makro-, meso- en mikrobeplanning	√	X
15.	Bepanning sluit nou in: Leerprogramme, werkskedules en lesbeplanning.	X	√

(Vertaal uit DoE RNCS Orientation Programme: 2004.)

## 1.6 KONTEKSTUALISERING VAN PROJEK

Die skool waar ek sedert 1980 onderwys gee, is geleë in 'n werkersklas gemeenskap en word bygewoon deur ongeveer 450 leerders (statistieke van skool vir Januarie-Maart 2004). Baie

van die leerders kom egter nie uit die gemeenskap waar die skool geleë is nie, maar wel vanaf Westlake, die vrygronde in Lavender Hill, Nyanga, Gugulethu en Khayelitsha. Ons skoolfooie is baie laag naamlik R150 per kind per jaar, en daarom kan minder bevoorregte families dit bekostig om hulle kinders na ons skool te stuur.

Westlake was 'n plakkerskamp en die mense het gratis huise by die regering gekry. Hulle betaal slegs vir die basiese geriewe soos water, verwydering van afval en elektrisiteit. Drankmisbruik en werkloosheid is egter 'n groot probleem. Afwesigheid speel ook 'n groot rol in die skool as gevolg van die afstande wat leerders na die skool moet aflê. Baie van Westlake se kinders kom per huurmotor skool toe en indien die ouer dus die dag nie geld het nie, bly die kind eenvoudig net by die huis. Dít situasie speel daagliks af in die klaskamers en dra grootliks by tot die stadige vordering van baie leerders. Die leerders wat vanaf Nyanga, Gugulethu en Khayelitsha (skole in die townships) reis, is uitgeput wanneer hulle uitendelik by die skool aankom as gevolg van slaapverlies en lang afstande wat hulle moet aflê na die skool. Die ouers voel dat hul kinders 'n beter kans staan om te vorder in skole buite hulle gebiede. Faktore soos veeltaligheid en multikulturalisme wat voortvloei uit die oopstelling van klaskamers (voorheen het elke rassegroep by hulle eie skole bygewoon), dra by tot groter eise wat aan onderwysers gestel word. Baie van hierdie leerders ontvang onderrig in hul tweede taal wat hulle in baie gevalle nie magtig is nie. Daar word nou van die leerkrag verwag om hierdie leerders te ondersteun gedurende normale lesure, wat baie moeilik is omdat dit neerkom op remediërende werk. Laasgenoemde is 'n gespesialiseerde veld en die leerkragte in die klaskamers is nie hierin opgelei nie. Dit is ook moeilik om remediërende werk gedurende normale skoolure te doen omdat daar 'n spesifieke program gevolg word. Die lang afstande wat die leerders moet reis na die skool put hulle ook uit en baie van hulle raak aan die slaap gedurende die dag.

## **1.7 AGTERGROND VAN DIE KLAS, KOLLEGAS EN WAARNEMER**

Die Graad vyf klas is vir die navorsingprojek gekies omdat ek die geleentheid gegun was om saam met hulle van graad vier na graad vyf te beweeg. Ek was dus bekend met leerders en het reeds sedert 2003 in groepe gewerk. Die groepwerk was dus baie maklik want leerders was bekend met hulle maats. Daar was goeie samewerking en vertroue tussen die groeplede. Die situasie het dus die navorsing aansienlik vergemaklik. Ek het die leerders se hulp in die projek benodig, veral omdat ek hulle eerlike opinie nodig gehad het ten opsigte van refleksie

in joernale. ‘n Waarnemer was by alle lesse teenwoordig en ek wou sodoende groter objektiwiteit verseker ten einde die geldigheid van my data te verhoog. Hy het die joernale en die skriftelike werk van die leerders geëvalueer en sy verslag gebaseer op dit wat hy in leerders se werk waargeneem het. Ek het ook die projek so ver as moontlik met kollegas bespreek om hulle standpunte in te win, want ek het besef dat die onderwys my leefwêreld is en ek subjektief daarby betrokke is. In hierdie verband haal Lather (1986:13) vir Kamarovsky aan:

... if illuminating and resonant theory grounded in trustworthy data is desired, we must formulate selfcorrective techniques that check the credibility of data and minimize the distorting effect of personal bias upon evidence.

Die leerders se geskrewe werk soos hulle deur die program beweeg het, het dus gehelp om die geldigheid van die data te verhoog. Ek die ses leerders so gekies sodat ek maksimum geleentheid kon skep om die onderwerp na te vors.

### **1.7.1 Agtergrond van die ses leerders**



Soos ek reeds genoem het, het die ses leerders die verskillende vermoëns in die klas verteenwoordig. Die ses leerders is almal skuilname gegee. Adri en Rudy is albei elf jaar oud, hardwerkend en bo-gemiddelde leerders. Hulle was die enigste twee leerders in die klas wat bo-gemiddelde werk lewer. Shereen is die enigste leerder in die klas wat ek in die gemiddelde skrywersgroep kon plaas, daarom het ek drie leerders in die volgende groep. Carol, Zenia en Sammy is ook almal elf jaar oud en onder-gemiddelde skrywers. Hierdie groep het groot probleme met die skryfproses tesame met die res van die klas ondervind.

## **1.8 NAVORSINGSMETODOLOGIE**

Die studie het plaasgevind binne die raamwerk van Aksienavorsing. Biklen (1992:230) laat hom so uit ten opsigte van aksienavorsing: “Action research builds upon what is fundamental in the qualitative approach. It relies on people’s own words, both to understand a social problem and to convince others to help remedy it”. Dit behels die identifisering van ‘n fokus (“focus issue”), insameling van informasie, die gebruik van die informasie om ‘n verandering in die klaskamerpraktyk teweeg te bring, implimentering en waarneming van verandering



(Elliot, 1991:71; Kemmis & McTaggart, 1981:11; Nunan, 1992:19; Whitehead, 1993:54). Aksienavorsing kan in wese bestempel word as die kritiese self-evaluering deur 'n leerkrag om sy/haar praktyk te verbeter. Aksienavorsing bemagtig (“empowers”) ons dus om die kwaliteit van die pedagogiese of opvoedkundige ondervinding vir beide leerkrag en leerder te verbeter. Omdat dit op 'n kollaboratief-deelnemende wyse gebruik word, is dit volgens Nunan (1992:18) en Schmuck (1997:27) die beste metode vir leerkragte wat in isolasie werk om hul praktyk te verbeter. Aksienavorsing kan dus gedefinieer word as die studie van 'n sosiale situasie met die intensie om die kwaliteit van die aksie daarin te verbeter. Ek brei verder uit oor aksienavorsing in Hoofstuk Drie.

### **1.8.1 Versameling en analise van data**

Data is binne 'n kwalitatiewe metodologiese paradigma versamel. Dit was geskeduleer om in die tweede kwartaal te begin en het in Junie 2004 geëindig. Die program het slegs gekonsentreer op die skriftelike stelwerkafdeling van die Taalkurrikulum. Die doel van die projek was om te sien of deurlopende vormende assessering, leer en onderrig sou verbeter. Die volgende navorsingsinstrumente het die data verskaf vir analisering:

- My daaglikse byhou van joernaalinskrywings en refleksies op die assesseringsproses van die geskrewe werkstukke van leerders.
- Geskrewe werke van leerders
- Leerders se reflektiewe joernale
- Waarnemer se observasieskedule en skriftelike kommentaar oor leerders se werk.

Daar is ook van vraelyste gebruik gemaak. Die inhoud van vraelyste was deeglik beplan en daar was geslote en oop vrae. Dit het leerders die geleentheid gegun om uit te brei op hul antwoorde. Slegs items wat op die ondersoek betrekking gehad het, is ingesluit. Joernaalinskrywings is ook gedoen. Leerders het hul eie reflektiewe joernale bygehou en na elke les het hulle hul ondervindinge aangeteken.

### **Veldnotas**

Ek het deurlopend van veldnotas gebruik gemaak. Dit was 'n effektiewe manier om die gedrag van leerders op 'n spesifieke oomblik so gou as moontlik aan te teken.

## **Validasie deur leerders**

Leerders se skriftelike werk as bewysstukke was van die sterkste vir die ondersteuning vir my aansprake van nuwe kennis en het die kern data verskaf. Hulle skriftelike werk was geassesseer om te sien of DFASS wel enige positiewe veranderinge in hulle werk teweeg gebring het.

## **Dokument-analise**

Relevante dokumente soos die Hersiene Nasionale Kurrikulum, Assesseringsbeleid in die Algemene Onderwys-en Opleidingsband en relevante handboeke is geraadpleeg.

### **1.8.2 Triangulasie**

Wanneer onderwysers gebruik maak van aksienavorsing, verkry die onderwyser nie slegs informasie uit sy/haar eie data nie, maar ook vanuit die leerlinge en mede-onderwyser wat in die proses betrokke word. Die data wat vanuit verskillende perspektiewe versamel word, word triangulasie genoem. Triangulasie verbreed dus die data versameling. Die leerkrag is in die beste posisie om te kan sê wat sy met haar les beoog en watter uitkomst sy beoog. Die leerders is in die beste posisie om te kan sê hoe hulle die leerkrag se les ervaar het. Die waarnemer kan waardevolle terugvoering gee ten opsigte van die interaksie tussen leerkrag en leerders (Elliot in Flanagan, et al, 1984).

Triangulasie is dus 'n meganisme van dataversameling vanuit drie verskillende standpunte, byvoorbeeld leerders, leerkrag en waarnemer. Hierdie insluiting van meer as een persoon of bron verleen 'n dieper dimensie aan die dataversameling. Robson (2002:172) beveel triangulasie aan om te help met die geldigheid van die navorsing. Triangulasie kan aangewend word om uitkomst te verifieer.

Die waarnemer was by elke les teenwoordig en sy bevindinge was uitsluitlik gebaseer op die verskillende weergawes van leerders se werk. Hy moes vasstel indien daar werklik 'n verbetering in leerders se werk plaasgevind het. Die waarnemer het dus ook op die leerders se skryfwerk gereflekteer.

Aksienavorsing met triangulasie gee leerders die geleentheid om met die leerkrag krities te kyk na wat in hul klaskamer plaasvind. Leerders gaan aktief deelneem aan die leerproses en gaan die geleentheid hê om terugvoering te gee hoe hulle die leerproses ervaar. Die waarnemer was een van my kollegas op die personeel. Sy ervaring lê in die onderrig van Wiskunde en hy het nie baie ondervinding in die onderrig van Tale gehad nie. Omdat hy juis nie so ervare in die gebied was nie, was ek die mening toegedaan dat hy meer objektiewe terugvoering sal kan gee van wat hy in die klaskamer waargeneem het.

### **My plan van optrede het uit vier fases bestaan.**

Die eerste fase bestaan uit die voorbereidende aktiwiteite (“pre-writing phase”). Die tweede fase het bestaan uit besprekings binne groepverband, waar leerders soveel woorde of frases omtrent die onderwerp moes neerskryf. Die derde fase was gebaseer op die hoe die prosesbenadering ervaar is. Die vierde fase bestaan uit die refleksie op die proses. Refleksie het nie net teen die einde van die proses nie, maar deurlopend plaasgevind. Die plan van optrede is stap-vir-stap geïmplimenter. Leerders is sistematies deur die proses geneem en terugvoering is na elke aktiwiteit bekom. Beraadslaging het gedurig tussen leerkrag en leerder plaasgevind. Soos leerders in groepe gewerk het, was waarnemings deur leerkrag en waarnemer gedoen om te sien hoe leerders die proses ervaar en het die waarnemings aangeteken vir later terugvoering. Enige ander relevante informasie wat betrekking op studie het, is ook deur leerkrag in ‘n dagboek aangeteken.

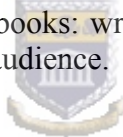
## **1.9 ASSESSERING**

Daar is gedurende navorsing van verskillende metodes van assessering gebruik gemaak. Lesse is aan die klas as ‘n geheel gegee, maar slegs ‘n kern validasiegroep van ses was betrek vir die ondersoek. Die groep van ses leerders was so gekies sodat hulle die verskillende vermoëns in die klaskamer reflekteer. Hulle het deel gevorm van ‘n klas wat uit ses en dertig leerders bestaan het en dit sou nie moontlik gewees het om effektiewe terugvoering aan so ‘n groot groep te kon gee nie. Die WKOD (1998:13) beveel verskeie riglyne en wenke aan om leerkragte te help met die assessering van groot klasse. Een daarvan is dat leerkragte op ses leerders op ‘n slag konsentreer. Die res van die klas word ook geassesseer, maar slegs ses kry spesiale aandag. Ouers kan ook opgelei word om te help met veral groeppassessering.

Ek stem saam met Siebörger en Macintosh (1998:61) dat leerders so gou as moontlik terugvoering moet kry: “ ... receiving quick feedback is a very strong incentive to a learner either to try to improve or to go on to the next activity”. Fathman en Wally (1990) en Ferris (1999) argumenteer dat leerkrigte se terugvoering dikwels krities is, daarom het ek ook van self- en portuurassessering gebruik wat deel vorm van DFASS. Leerders is van kontrolelyste voorsien om hulle te lei in die hersieningsproses. Dimento (1989) sê dat as kontrolelyste (“checklist”) beskikbaar is vir self-en portuurassessering, die kwaliteit van leerders se stelwerk aansienlik verbeter.

Die prosesbenadering sou gebruik word om die skriftelike stelwerk aan te bied. Raimés (1983), Brookes en Grundy (1990), Burnham (1989), Nunan (1991), Hedge (1980), White en Arndt (1991) ondersteun die metode vir die onderrig van skriftelike stelwerk. Flin (1984:2) sien die benadering so:

In this approach writing is not seen as a compartment of language learning, but as the integrating activity, the mode of learning through which all the elements of language activity come to fruition. It can be equated with the way in which professional writers write books: writing and rewriting with a specific voice directed towards a specific audience.



Die primêre doel van die benadering vir stelwerk is om die leerders so te aktiveer dat die fokus vir die leerondervinding van die leerkrig na die leerder verskuif. Die leerdergesentreerde fokus vereis deelnemende aktiwiteite wat groep- en individuele leer insluit. Leer word sodoende getransformeer van passiewe absorbering tot lewendige interaksie. Die leerder ervaar die leerproses met ‘n groter sin van verantwoordelikheid teenoor die groep en self (Corder 1973). Burnham (1989:5) argumenteer verder dat diegene wat in isolasie skryf ‘n raai-raai speletjie speel en wonder indien hulle sin maak of nie, want hulle het niemand om hulle werk mee te bespreek nie. Leerders het in groepe gewerk en het mekaar ondersteun deur hulle werk in hul groep en met portuur te bespreek. Ek het ook gepoog om ‘n klimaat te skep wat hulle vry laat voel om te skryf sonder intimidasie en vrees dat hulle bespot sou word oor werk wat nie die beoogde standaard het nie. Emig (1990:139) konstateer die volgende: “Language develops naturally in the context of an enabling environment.”

Die model van Witte (1989) en White en Arndt (1991) wat bestaan uit voorbereidende aktiwiteite, skryf en herskryf is aangewend. Allen en Corder (1974:180) stel voor dat geskrewe aktiwiteite betekenisvol moet wees en binne die leerder se egte wêreldsituasie val.

Ons het toe besluit om as ‘n klas ‘n besoek aan die “Two Oceans Aquarium” in die Waterfront te bring. Die onderwerp vir ons skriftelike stelwerk aktiwiteit, was toe ‘Wat is akwariums?’

Daar is verskillende stadiums in die prosesbenadering naamlik, “pre-writing, writing, (drafting), rewriting (revising), and sharing with an audience.” Gesamentlik word hierna verwys as “process writing”. Raimes (1983:22) gaan verder deur te sê dat leerders aangemoedig moet word om “messy” te skryf, om op te skeur wat hulle geskryf het en om weer te begin. Slegs dan sal hulle hul geskrewe werk interessant, akkuraat en georganiseerd kan kry.

Ek stem saam met Keiffer en Morrison (1994:411) dat assesseringsinformatie ingebed is in die konteks van die klaskamergemeenskap. Leerders was onmiddellik na elke konsepweergawe voorsien van ‘n kontrolelys. Portuur- en selfassessering was toegepas en ek het gepoog om leerders se geskrewe werk so gou as moontlik aan hulle terug te gee na assessering met die hoop dat hulle sou kon sien dat skryf en assessering ‘n integrale deel vorm en dat dit ‘n deurlopende proses is.



## **1.10 STRUKTUUR VAN DIE TESIS**

Hoofstuk Een is die algemene bekendstelling van die onderwerp wat in die res van die minitesis in diepte bespreek word. Ek het ‘n breë bekendstelling van myself en my praktyk gegee. Ek het ook ‘n verduideliking probeer gee van die omgewing waarin ek my navorsing gedoen het, en die rasionaal vir my navorsing.

In Hoofstuk Twee word ‘n intensiewe literatuurstudie gedoen en bespreek ten opsigte van assessering en die skryfproses om tot beter begrip te kom van wat die twee konsepte behels en op watter teoretiese beginsels dit gebaseer is. Die doel hiermee was om die navorsingsvraag beter te verstaan en om te kyk of hierdie kennis my kon help met die implimentering van DFASS binne die skryfproses.

Hoofstuk Drie plaas die fokus op aksienavorsing as navorsingsmetodologie in die klaskamersituasie. Die rol van leerkrag as agent van verandering word beklemtoon en die drie verskillende navorsingsbenaderings binne ‘n metateoretiese raamwerk word uiteengesit.

In Hoofstuk Vier word my aksienavorsingsprojek uiteengesit en beskryf. Data word ontleed en geëvalueer en refleksie vind na elke les plaas. Die plan van aksie was voortdurend hersien om te sien of dit doeltreffend is of nie. Indien dit ondoeltreffend blyk te wees, was die strategie verander op grond van leidrade wat uit die verwickelinge tot op daardie stadium afgelei is.

Hoofstuk Vyf behels 'n oorsigtelike samevatting van my ondersoek, bevindinge en aanbevelings wat vir my kollegas in die toepassing van assessering binne die skryfkurrikulum van waarde kan wees. In die slothoofstuk word daar gekyk na die positiewe aspekte van kollaboratiewe skryfwerk, effektiewe terugvoering, leerkrag refleksie en self-, portuur- en leerkragassessering.

### **1.11 SAMEVATTING**

In Hoofstuk Een het ek probeer om die leser in te lig aangaande my myself, my praktyk, die groep met wie die navorsing gedoen is en die projek wat ek aangepak het. Hierdeur hoop ek om te verduidelik hoedat ek 'n proses van verandering in my denke oor die onderrig ondergaan het.



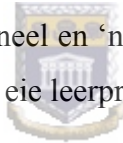
Hoofstuk Twee is die eerste stap in die verkenningstog waarin ek 'n beskrywing gee van UGO, verskillende vorme van assessering en die prosesbenadering tot skryf. Ek reflekteer juis oor die teorieë onderliggend aan die benadering sodat ek later kan motiveer waarom ek juis hierdie benadering gekies het.

## **HOOFSTUK 2**

### **LITERATUURSTUDIE: TEORETIESE ONDERSTEUNING VAN SKRYF EN ASSESSERING**

#### **2.1 INLEIDING**

In hierdie hoofstuk word 'n kort oorsig uiteengesit van UGO. Die fokus is egter op assessering en die prosesbenadering vir skriftelike stelwerk binne UGO. Assessering word gesien as 'n integrale deel van leer in die skryfproses. Alhoewel daar geen definitiewe definisie is vir assessering nie, toon navorsing aan dat dit 'n dinamiese rol in die skryfproses speel. Die deurlopendheid van assessering verseker kwalitatief 'n beter produk as die linière benadering tot skryf waar die fokus byna uitsluitlik op die eindproduk geval het. Die prosesbenadering word gesien as funksioneel en 'n proses wat leerders bemagtig. Leerders is nou in 'n posisie om deel te neem aan hul eie leerproses.



#### **2.2 UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS (UGO) EN ASSESSERING**

UGO is nie 'n nuwe konsep of benadering nie. Martin (1999) sê dat met die eerste oogopslag, geeneen van die konsepte wat die proponente van UGO te voorskyn mee gekom het, nuut is vir diegene wat bekend is met die huidige opvoedkundige teorieë en praktyke nie. UGO sluit idees in soos "student-centered teaching", "self-directed learning", "active learning", "problem-based learning", "mastery learning" en "flexible delivery". Spady (1993) sien dit as 'n transformele manier van besigheid doen in onderwys en volgens hom is dit nie 'n verbygaande gier nie. Dit blyk dat daar uiteenlopende menings bestaan oor die innoverende aanslag van UGO. Bogenoemde benaderings word alreeds 'n geruime tyd in westerse lande soos Australië, Brittanje, Amerika en Kanada toegepas. Die terme was egter nie so bekend in Suid-Afrikaanse skole voor 1995 nie.

Alle UGO programme het dieselfde fundamentele uitkomst in gemeen, naamlik dat onderrig ontwerp is rondom duidelike uitkomst wat leerders met behulp van die leer en

onderrig moet bereik. Uitkomst is nie die inhoud wat leerders baasgeraak het nie, of 'n toets of 'n eksamen wat afgelê was nie, maar wel 'n sigbare, waarneembare demonstrasie van iets wat die leerder nou kan doen wat hulle vroeër nie kon gedoen het nie.

... importance is attached to demonstration of competence and if a particular learner takes longer than average to achieve it, this will be considered acceptable. The tendency is towards 'fixed learning, variable time' rather than the more normally found 'fixed time, variable learning' (Harris en Bell 1983:93).

Kurrikulum 2005 is ten volle gebaseer op uitkomst gebaseer. Die manier hoe leerders die uitkomst bemeester, word geassesseer, en nie inhoud nie. Le Grange en Reddy (1998) sê dat daar gewoonlik van assessering gepraat word wanneer daar na 'n leerder se prestasie gekyk word. Dit behels die versameling, organisering, interpretering en notering van inligting deur die assesseringsproses. Hierdie sistematiese en empiriese metode van die insameling van inligting is om onderrig te hersien, aan te pas en dit te verbeter. Assessering was altyd deel van die leerproses. Dit behels gewoonlik take, oefeninge, eksamens of toetse wat deur leerkrigte opgestel word. Om te assesseer beteken om iets te meet. Gewoonlik word dit wat geleer, of onthou, of vaardighede wat toegepas moet word, gemeet. Assessering stem ooreen met evaluasie en in sommige gevalle beteken dit dieselfde, Siebörger (1998:26).

Evaluasie word gewoonlik breër as assessering beskou. Wanneer 'n leerder se vordering geëvalueer word, word daar nie slegs na die leerder se werk gekyk nie, maar die huislike omstandighede en leerder se vermoëns word ook in ag geneem. Dit dra by tot 'n meer omvattende beskouing van assessering.

Volgens Cameron en Bygate (1997: 40) is die funksie van assessering nou meer omvattend. Dit sluit die verbetering en ondersteuning van beplanning, onderrig en leer. Assessering moet dit moontlik maak om te sien wat kan verander of ontwikkel word en om te help om besluite in dié verband te maak. Assessering is in die leerprogram geïntegreer in dié opsig dat dit dwarsdeur die leersiklus plaasvind. Dit is nou nie meer 'n enkele gebeurtenis wat aan die einde van elke akademiese kwartaal plaasvind nie. Assessering moet leerkrigte inlig aangaande die kwaliteit van hulle onderrig en die hulpbronne wat hulle gebruik.



## 2.3 ASSESSERING IN DIE ALGEMEEN

Die Ministerie van Ontario (2000:13) definieer assessering soos volg:

The primary purpose of assessment is to improve student learning. Information gathered through assessment helps teachers to determine students' strengths and weaknesses in the achievement of the curriculum expectations in each course... Assessment is the process of gathering information from a variety of sources... teachers provide students with descriptive feedback that guides their efforts towards improvement

Die rekordhouding en bespreking van assessering vorm oor die algemeen die basis van die kommunikasie tussen leerkrag en leerder. Assessering sonder kommunikasie beteken min vir die ontwikkeling van die leerder. Kommunikasie tussen leerder en leerkrag vorm dus 'n belangrike deel van die leerproses en dit moet op 'n gereelde grondslag plaasvind.

Die amptelike definisie vir deurlopende assessering in Suid-Afrika het sedert 1995 verskeie veranderings ondergaan totdat dit teen die einde van September 1998 amptelik aanvaar was, maar slegs gereed vir verspreiding in 2000 (WKOD, 1998). Hier volg 'n paar van die definisies:



In September 1996 het dit so gelui:

Teen September was assessering gekoppel aan 'n leerder se vordering deur die jaar. Daar was aanbeveel dat intervensies en remediërende werk betyds begin moet word. Daar moet ook 'n balans wees tussen kennis, vaardighede, konsepte en waardes in die kurrikulum (WOKD, 1996:2).

Oktober 1998 het dit so daar uitgesien:

Assessering moet doelmatig en deurlopend wees en moet ook as 'n onderrigmiddel dien. Dit moet nie net die leerder monitor nie, maar ook motiveer om aktief betrokke te wees by die leerproses (WKOD, 1998:6).

'n Definisie van assessering soos dit in Suid-Afrika se Nasionale Assesseringsbeleid verskyn, lui as volg:

... the process of identifying, gathering and interpreting information about a learner's achievement, as measured against nationally agreed outcomes... It involves four steps: generating and collecting evidence of achievement, ... recording the findings ... using this information to assist the learner's development and improve the process of learning (DoE:1998: 8-9).

Die volgende aspekte kom herhaalde kere voor in al die definisies: leer word gesien as 'n deurlopende proses; en die leerder word blootgestel aan 'n verskeidenheid leer-ondervindinge om sekere doelstellings te bereik. Deurlopende assessering soek inligting om onderrig te verbeter. Dit is 'n sistematiese en empiriese metode om onderrig te hersien en die effektiwiteit en doeltreffendheid te verbeter. Die informasie wat versamel word, moet gebruik word om die kurrikulum en leerkrag se onderrigmetode te verbeter. In al die definisies word leerders as die sentrale punt gestel.

Assessering het as volg verander: leerders word nie meer met mekaar vergelyk soos in die geval met normgebaseerde assessering nie, want dit help ons nie om uit te vind hoeveel die leerder werklik begryp of bemeester het nie, aldus Le Grange en Reddy (1998) en "NCTE Joint Task Force on Assessment" (2002:5). Leerkragte assesseer dus nou om te sien of die vereiste leer plaasgevind het. Dit vind plaas gedurende die leerproses en dit is gekoppel aan spesifieke kriteria of uitkomste. Die opvoeder versamel, organiseer, interpreter en noteer inligting deur die assesseringsproses om 'n geheelbeeld te formuleer. Dit is 'n deurlopende proses en die leerders word aangemoedig om hul insette te lewer en sodoende deel te hê aan hul leerproses.

DFASS, volgens die WKOD (2002:1), is 'n proses waardeur geldige en betroubare inligting oor die prestasie van 'n leerder op 'n deurlopende basis ingesamel word. Refleksie en verslagdoening deur positiewe, ondersteunende en motiverende terugvoering aan leerders is bevorderlik vir die leerproses. Black en William (1999) stem saam dat formatiewe assessering leer en onderrig bevorder. Ek glo dat hoe meer ons navorsing doen in verband met assessering, hoe meer sal ons insig verdiep sodat ons beter ondersteuning aan die leerders kan verleen.

Assessering is doelgerig omdat dit 'n integrale deel van leer uitmaak. In die beleidsdokument vir die Senior Fase van die Nasionale Departement van Onderwys (1997:13) word die volgende beskrywing van assessering in uitkomsgebaseerde onderrig gegee:

Assessment consists of a task or series of tasks set in order to obtain information about a learner's competence. These tasks could be assessed in a variety of ways using different assessment techniques throughout the learning process. Continuous assessment will include tests and examinations but will also rely on learner's portfolios, self and peer assessment, projects and a range of other methods to measure achievements or outcomes.

Leerders word dus nou 'n groot omvang van geleenthede gegee om die uitkomst te demonstreer. Dreyer (2000:278) wys daarop dat verskillende metodes van assessering aan leerders 'n verskeidenheid geleenthede bied waarin hulle kan toon wat hulle kan doen, watter leerprosesse hulle verkies en hoe hulle gevorder het oor 'n tydperk. Dan bou assessering leerders se selfvertroue en vorm dit deel van die leerproses.

#### **2.4 FORMATIEWE EN SUMMATIEWE ASSESSERING**

Formatiewe en summative assessering verskaf twee maniere hoe assesseringsresultate bekom kan word. Indien 'n leerkrag die uitslae van 'n Wiskundetoets gebruik om leemtes in leerders se vordering te identifiseer en daaropvolgende lesse daarvolgens te beplan, word die inligting formatief aangewend. Formatiewe assessering verskaf informasie om leerders te help groei sodat hulle vordering kan maak. Indien die leerkrag dieselfde informasie gebruik om vas te stel watter leerders na die volgende graad kan vorder, word die resultate summatief gebruik. Summatiewe assessering help die leerkrag om vas te stel hoeveel 'n leerder op 'n spesifieke stadium bereik het.

Daar is geen definitiewe definisie ten opsigte van DFASS nie, maar sekere opvoedkundiges sien dit as iets wat in die belang van die leerders is. Siebörger (1998:25) spreek hom ten opsigte van deurlopende assessering as volg uit: "Continuous assessment, simply, means assessment which takes place on and off throughout a course or period of learning". Tessmer (1993:11) verduidelik die woord formatief so: "Formative is used in a developmental sense, as children are in their 'formative' or developing years and are susceptible to growth and change". So moet onderrig deur middel van assessering groei en ontwikkel en tot die kind se ontwikkeling bydra. Baie leerkragte interpreteer die tipe assessering nog as 'n proses waar daar vir elke aktiwiteit 'n punt toegeken word. Die onderliggende veronderstelling van deurlopende assessering is dat dit groei in die leerder se leer moet reflekteer en as 'n diagnostiese instrument gebruik moet word. Hlope (1998:6) sien assessering as 'n formatiewe

evaluerende proses wat graag op 'n sistematiese wyse wil vasstel of 'n leerder kennis, vaardighede en gesindhede na 'n gegewe stel leerervaringe ontwikkel het. Formatiwew assessering gaan oor die ontwikkeling van die proses en die resultate van assessering om die leerproses te beïnvloed.

In die Amerikaanse model sien McTighe en Ferrara (1994:1) dit as 'n proses waar informasie van leerders vanuit verskillende bronne ingesamel en geïntegreer word om leerders beter te verstaan. In die Britse model sien Hill en Parry (1994) deurlopende assessering in as die daarstelling van doelstellings vir leer deur die leerkrag en leerders. Albei partye assessee hierdie doelstellings op 'n gereelde basis om te sien hoe hulle die doelstellings bereik. Op hierdie manier word die leerder se ondervinding 'n outentieke verslag van wat hulle werklik kan doen.

## **2.5 'N PARADIGMA VERSKUIWING: VAN PRODUK NA PROSES**

Die prosesbenadering is 'n menslike benadering wat leerders in staat stel of bemagtig. White en Arndt (1991:3) praat in die verband van 'n "enabling approach". Die fokus is nou op die skrywer en hoe daar gekomponeer word. Die prosesbenadering help skrywers om deur middel van verskillende weergawes tot 'n eindproduk te vorder wat van 'n beter gehalte is. Die ou tradisionele manier van foutlose skryfwerk produseer is verby, want dit bied geen insig aan die leerkrag hoe leerders uiteindelik by die finale produk uitgekome het nie. Die prosesbenadering vir skriftelike stelwerk word vir die eerste keer amptelik ingevoer in 2005 soos uiteengesit in die Hersiene Nasionale Kurrikulum Verklaring (DoE: 2002).

Die prosesbenadering laat die klem val op skryf in sy totaliteit en sien dat taaleenhede aangeleer kan word deur middel van 'n wye verskeidenheid van stimuli. Leerders leer beter taaleenhede aan deur dit prakties toe te pas in die skryfproses. Hulle leer dan hoe om die eenhede te gebruik. Calkin (1986:197) voer aan dat hoe meer leerders oefening kry om te skryf, hoe meer kry hulle oefening in die gebruik van taalstrukture. Die rede volgens haar waarom sommige skrywers tot op universiteitsvlak sukkel om ordentlike sinne te struktureer, is omdat hulle op skoolvlak te min oefening gekry het om te skryf. Om te skryf is 'n aangeleerde vaardigheid en dit kan dus ontwikkel word. Hoe meer 'n skrywer skryf, hoe meer verbeter hy/sy in die proses.

By die kind en onderwyser ontwikkel 'n gewillige betrokkenheid tot die leerproses. Hierdie benadering staan in skerp kontras met die tradisionele skryfklas en het as doelstelling die verandering van gesindheid teenoor skryf as 'n komponent van taalonderrig by leerlinge sowel as onderwysers, die aanmoediging van skryf oor die kurrikulum en die algemene bemagtiging van leerlinge, wat hulle in staat stel om demokraties in die klaskamer op te tree.

Rohman (in Emig, 1990:1) argumenteer dat "... writing is usefully described as a process, something which shows continuous change in time like growth in organic nature". Korrigering van foute kan later aandag geniet soos wat die leerder se vertroue toeneem. Arndt (1987:117) beskryf die proses as 'evolusionêr' in die opsig dat dit beweging van een stadium na 'n ander behels. Iets wat nie daar was aan die begin nie word nou geproduseer of voortgebring deur 'n reeks operasies wat geleidelike verandering behels. Conner (1987:677) sê dat die prosesbenadering onderrigstrategieë vir intervensies en ontdekking sowel as die doel en konteks van die skryfproses oorweeg. Harrison (in Silva, 1990) karakteriseer die teoretiese proses as "... diverse, flexible and still emerging".

Voorstanders van die prosesbenadering beklemtoon die rekursiewe aard van die skryfproses en integreerende aktiwiteite daarvan. Voorafskryf, konsepskryf, hersiening, redigering, evaluering en publisering beklemtoon die rekursiewe aard van die proses en integreerende aktiwiteite waarby die leerlinge betrokke raak (McKensie en Tomkins 1984). Voorafskryf verwys na die aktiwiteite wat konsepskryf voorafgaan. Dit beteken meer spesifiek die insameling van informasie, lees, besluitneming en aktiwiteite soos vlugskrif. Konsepskryf behels die eerste skryfpogings en interaksie met ander leerlinge of die onderwyser, en kan aktiwiteite soos vryskryf en vlugskrif insluit. Dit behels egter alles wat ter voorbereiding gedoen word. Hersiening geskied in elke fase, selfs in die voorafskryffase, terwyl redigering verwys na die suiwering van die stuk van tegniese foute in grammatika, spelling, formatering, ensovoorts. Baie vroeg al, selfs by voorafskryf, moet die leerlingskrywer oor sy/haar gehoor besluit. As die leerders weet wie hul gehoor is, wend hulle 'n groter poging aan om hul beste te doen.

Die skryfproses is nie linier nie. Dit sal die idêe van skryf as 'n proses weerspreek. Die skrywer is betrokke in die skepping van daardie proses en die verfyning daarvan. Die skryfproses is voltooi as die afgeronde stuk gepubliseer word.

Spear (1988:84) dui aan dat die prosesbenadering ons toelaat om ons belangstelling te balanseer in die korrekte produkte wat die moeite werd is met gelyke besorgdheid vir die eksplorende aspekte van komponering, die oordra van gedagtes, indrukke, en gevoel in taal en die oorweging van moontlikhede vir die ontwikkeling van daardie idees vir 'n gehoor. Raimés (1983:11) het gevind dat leerkragte wat gebruik maak van die benadering verleen twee belangrike ondersteunings aan hul leerders. Dit is tyd sodat hul leerders nuwe idees kan probeer en tweedens, terugvoering ten opsigte van die inhoud wat hulle in hul verskillende weergawes skryf. Calkin (1986:24) sê dat die prosesbenadering 'n radikale verskillende pas benodig as wat ons in die tradisionele skryfklas aan gewoond was. Sy sê dat skole in die verlede 'n "one-draft-only" mentaliteit aangeneem het. Hulle leuse was "get it done" en "move along". Klaskamers waar die prosesbenadering beoefen word, het tyd nodig. White en Arndt (1991:3) druk hulleself so uit: "... we believe that writing takes time ... time is needed to incubate, sift and shape ideas". Calkin (1986: 24) beveel aan dat leerkragte hulle tyd so saamstel dat daar nou langer tydperke aan skryf toegestaan word in plaas daarvan dat korter periodes oor die week versprei word. Sy beklemtoon verder dat leerders genoeg oefening moet kry om te skryf, want skryf is 'n aangeleerde gedrag en kan dus ontwikkel word (Emig, 1977:124).



Shayer (1976: 164-65) beweer dat met die prosesbenadering die beheptheid met taal konvensies oorboord gegooi word en dat die klem val op skepping en die aanvaarding dat geskrewe werk 'n integriteit van sy eie het. "Capitalization, spelling, punctuation ... they present ... merely the conventions, the amenities for recording the outcome of the process" (Emig, 1983:111). Die benadering sien alle geskrewe werk, onbeduidend of nie, as belangrik. Daar is nou nie meer daardie besorgdheid dat geskrewe werk in voorafgestelde konvensies moet inpas nie. Die klem val nou op die skrywer en hoe hulle vorm en mening aan hulle werk gee. Met ander woorde, die besorgdheid het beweeg van 'n beheptheid met linguistieke strukture na die eintlike proses hoe die skrywer te werke gaan om te komponeer. Hiervolgens word die skryfstuk soos 'n musiekstuk gekomponeer; naamlik die skrywer beweeg gedurig vorentoe en weer terug om die stuk te ontwikkel en te verfyn. Calkin (1986: 17) sê dat teoretici hierna as: "... circling out and circling back; as collecting and connecting", verwys.

Knoblauch en Brannon (1984: 16) glo dat wanneer ons praat van 'komponering', praat ons van 'komponering' in die geskrewe woord. Hulle gaan egter verder deur te sê:

... we are mindful of the larger sense of “composing” as the forming/shaping process in numerous media. ... it is a richer concept than “writing” and wherever we use the term we mean to designate the forming/shaping activities of mind, not merely the learned behaviours associated with writing...

Volgens laasgenoemdes is komponering ‘n natuurlike aanleg of begaafdheid van die mens, terwyl skryf iets is wat aangeleer word. Tog beteken die een niks sonder die ander nie. Zamel (1982:196) sê: “(the) ... composing process involves not only the act of writing itself, but prewriting and rewriting, all of which are interdependent”. Emig (1971:98) sê: “... while composing, students seemed to exhibit a variety of behaviours, all of which indicated the nonlinear nature of writing”. Sy argumenteer verder dat ons die komponering proses te ligtelik opneem. Ons moet eers verstaan hoe leerders skryf voordat ons hulle kan help om te skryf. Emig het in haar navorsing ontdek dat skryf ‘n proses is waar die skrywer voortdurend probeer om uit te vind wat hy/sy wil sê: “... it is the act of discovery” wat Murray (1978, 1980) identifiseer het as die hoofkenmerk van die skryfproses. Terwyl hierdie proses ‘n aantal stadiums bevat soos “rehearsing”, “drafting” en “revising” (Murray, 1980:4-5), “... these stages interact together and repeatedly in order to discover meaning”. Perl (1980:24) is die mening toegedaan dat: “ ... even unskilled writers employ consistent and stable composing strategies ...” As gevolg van die buigbaarheid van die skryfproses kan leerders nou hulle geskrewe werk so verbeter dat dit ‘n koherente en duidelike geheel vorm.

“We (shape) the utterances as we write; and when the seam is ‘played out’ or we are interrupted, we get started again by reading what we have written” volgens Britton (1978:24). Calkin (1986) en Melton (1997) beveel egter ten sterkste aan dat daar geen onderbreking toegelaat moet word terwyl leerders skryf nie. Indien leerders gedurig hulle skryfproses onderbreek om die korrekte spelling van ‘n woord uit te vind, verloor hulle volgens haar: “... track of what they wanted to say in the first place.” Hierdie onderbrekings produseer ‘n “staccato” manier van skryf en dit verhoed skrywers om hulle ‘pas’ en ‘ritme’ te vind (Calkin, 1986:63).

Die leerling-leerling- en leerling-onderwysersinteraksie wat in die skryfproses plaasvind, vorm ‘n belangrike deel van die prosesbenadering. Murray (1968:103) sê dat die leerlinge “must be doers”, en daarom maak die onderwyser, wie ‘n voorstander is van proseskryf, gebruik van kleingroep- en grootgroepbesprekings, leerlingkonferensies, responsgroepe, rolvertolkings, joernaalgroepe, kollaboratiewe skryfwerk; almal tegnieke wat

leerlingsselfwerkzaamheid aanmoedig, en gons die klas gedurig. Smith (1986:3) brei verder uit oor kollaboratiewe leer waar dit doodnatuurlik buite die skool plaasvind. Ouers en ouer susters en broers help die jonger onervare kinders leer loop, praat, lees, swem ensovoorts. Smith (1986:3) hou vol dat skole ” ... should become environments where individuals can help each other in a self-sustaining fashion, enjoy the companionship and gain confidence from working together”. Deur in groepe saam te werk, leer leerders nie net om met mekaar oor die weg te kom nie, maar hulle leer ook van mekaar. UGO is nie net gebaseer op kennis nie, maar ook dat leerder die nodige waardes en houdinge aanleer. In groep verband leer hulle die waarde aan om mekaar se opinies te respekteer.

Richmond (1986:1) sê verder dat leerders met mekaar moet konfereer ten opsigte van hul skryfwerk, deur mekaar vrae te vra of om advies aan mekaar uit te ruil. Advies ten opsigte van inhoud, organisasie van ‘n geskrewe stukkie werk en die beheer van konvensies moet in oorweging geneem word. Hy gaan verder dat dit nodig is dat leerders binne die konteks van ‘n groepaktiwiteit skryf: ” ... any activity which involves planning, ... mutual support and criticism, leading to a product where individuals can see their own contributions within a larger whole” (Richmond, 1986:1). Met kollaboratiewe skryf binne groepverband reageer leerders eerlik op mekaar se werk en voel hulle veilig omdat hulle met hul portuurgroep werk. Die prosesbenadering help dus dat daar nou weg beweeg word van die tradisionele hiërargiese samestelling waar die leerkrag die alleswetende figuur voorgestel het en waar leerders die passiewe luisteraars uitgemaak het na aktiewe deelname in leerproses.

Styles (1989: 4) sê dat hulle nie ‘n teorie het vir leerkragte in hoe ‘n mate kollaboratiewe skryf leerders se werk bevoordeel nie. Hulle het wel uitgevind dat daar definitiewe voordele aan kollaboratiewe skryf verbonde is. Sy lys die voordele so:

- The sheer drudgery of writing for some pupils can be relieved by collaborative work.
- Collaboration inevitable leads to talking about writing.
- Collaborative writing encouraged pupil-initiated learning.
- Children tend to enjoy collaborative learning

(Styles, 1989:4).



Leerders sal dus nou nie meer in stilte sukkel om aan die gang te kom nie. Wanneer leerders kollaboratief skryf, begin hulle onmiddellik idees uit te ruil en te bespreek; watter idees sal werk en watter nie.

Somerville (1989:41) argumenteer dat een van die voordele om leerders betrokke te kry in kollaboratiewe skryfwerk is dat die skryfproses manifesteer of dit kom tot openbaring. As gevolg van die verskillende prosesse kan ons nou sien hoe leerders aan hulle gedagtes vorm gee. Wanneer leerders in isolasie skryf, sien ons slegs die finale produk. Kollaboratiewe skryf behels bespreking en leerkrigte kry die geleentheid om te luister en om selfs somtyds deel te neem. Sodoende kry leerkrigte die geleentheid om uit te vind hoe leerders dink en wat in hul gedagtes omgaan. Somerville verduidelik verder dat hy nie propageer dat kollaboratiewe skryf noodwendig tot beter eindresultate lei nie. Hy glo egter dat dit leerders help om te reflekteer op hul werk en hulle die geleentheid kry om hul werk met hul maats en leerkrigte te bespreek. Hy het ook die geleentheid gehad om die skryfproses vanuit die leerder se oogpunt te sien. Hy twyfel nie daaraan dat dit die swakker skrywers gehelp het om met meer konsentrasie en motivering te skryf nie (Somerville, 1989:41).



Dunn (1989:14) gaan verder deur te sê dat kollaboratiewe skryf help dat leerders met mekaar kan werk en mekaar verdra, want dit het te doen met die verbetering van vaardighede. Sy spreek haar egter ook so uit ten opsigte van kollaboratiewe skryf: “Collaborative writing can be inhibiting and frustrating experience for the child who is fired with ideas and enthusiasm and must restrict himself or herself to the seemingly pedestrian plans of others.” Kollaboratiewe skryf kan egter nuwe idees genereer wat die individu in sy isolasie nie aan gedink het nie, maar wel in kollaborasie kan voortspruit. Styles (1989:15) verduidelik dat kollaboratiewe skryf soos kollaboratiewe onderrig geduld, kompromisse en die erkenning van die vaardighede en beperkinge van elke kollaborateur vereis.

Dit wil voorkom asof al die voorstanders van die prosesbenadering glo dat leerders soveel oefening in die skryfproses moet kry sodat hulle positiewe selfkonsep kan opbou ten opsigte van skryf. Volgens hulle moet leerders aangemoedig word om oor aangeleenthede, herinneringe, hulle gevoelens, ensovoorts te skryf. Hulle moet ook weet dat daar ‘n simpatieke, opregte vertrouenswaardige leserskorps is wat bereid is om hul werk te lees.

Dit wil dus voorkom asof die teoretici wat voorstanders is van die prosesbenadering hulle bemoei met twee dinge, eerstens dat leerders sonder enige inhibisies of stremminge uiting moet kan gee aan hul idees en wat hulle wil sê, en tweedens, die eintlike roete wat hulle gaan inslaan om hulle kreatiwiteit te manifesteer. Die essensie van die benadering is dat daar klem geplaas word op die skryfproses sowel as die eindproduk en dat die proses rekursief moet wees. Daar word met ander woorde gereeld teruggegaan na die voorafgaande elemente in die proses. Hersiening, redigering en evaluering vind nou nie net aan die einde plaas nie. Klasgenote en buitestaanders word nou juis betrek tydens die proses om 'n beter finale produk te verseker. Die prosesbenadering plaas die leerder in 'n posisie om tot selfstandigheid en selfbeskikking te ontwikkel.

Vervolgens word daar meer spesifiek na die prosesbenadering in skriftelike stelwerk gekyk.

## **2.6 ASSESSERING: DIE PROSESBENADERING VIR SKRYF**

Tans word skriftelike stelwerk 'n punt gegee en dit word nie as deel van 'n deurlopende proses beskou nie. Murray (1968:103) praat van goeie skryf en dit kan nie met een enkele weergawe plaasvind nie. Hy sê die volgende "Writing is rewriting". Dit is baie moeilik om met die eerste poging 'n uitmuntende stukkie werk te lewer. Hy verduidelik dat skryf uit verskillende stadiums bestaan en daarom moet dit deurlopend geëvalueer word. Onderwysers gemoeid met skriftelike skriftelike stelwerk, kan 'n goeie of 'n swak skryfstuk definieer. Hulle ken die kwaliteite daarvan. Hierdie kwaliteite kan aan leerders bekend gemaak word in die vorm van kriteria of die leerkrag kan leerders dit laat raai (McTighe en Ferrara, 1994). Arter (1992:3) lys die volgende as kriteria: organisasie, stem, woordkeuse, vlotheid van sinne en akkurate konvensies. Hierdie kriteria moet duidelik aan leerders gekommunikeer word, want dit gaan die punte wees waarvolgens hulle geëvalueer gaan word. Assessering moet die eise van die taak weerspieël. Arter (1992:4) glo dat dit gedoen kan word deur leerders kriteria te gee wat die leerders kan help. Wanneer leerders weet wat van hulle verwag word, kan dit die leesproses verbeter (Wyatt-Smith, 1997). Die kriteria vir die assessering moet gespesifiseer word en die leerders word geassesseer deur na die kriteria terug te verwys (Sieborger, 1998:16).

Shay (1997) het gevind dat skryfvaardigheid nie net so langs die pad aangeleer word nie, maar dit moet duidelik aan leerders uitgespel word. Kriteria kan leerders hiermee help. Wood

(1988:194) beklemtoon “criteria referenced” assessering so: “It embodies a constructive look on assessment where the aim is to help rather than sentence the individual; It seeks to test for competence rather than intelligence”. Kriteria gee fokus en riglyne wat gevolg kan word en sodoende word leerders gehelp om hulle vaardighede te verbeter.

Wanneer leerkragte leerders ‘n taak gee, word die kriteria waarvolgens die taak geassesseer gaan word, ook gegee. Die leerders weet dan van die begin af aan watter kriteria hulle geassesseer gaan word. Die doel is om soveel leerders aan te moedig om aan al die kriteria te voldoen bereik (Siebörger en Macintosh, 1998:16). Die leerders se prestasie word dus teenoor spesifieke kriteria geassesseer. Hierdie prestasie word beskryf in plaas van leerders met mekaar te vergelyk soos norm verwysende kriteria. So kan leerders se sterk punte en areas wat ondersteuning nodig het vir ‘n gegewe taak vasgestel word. Hierdie beskrywing kan numeries wees of kwalitatief of albei. Byvoorbeeld:

1- nie voldoen nie

2- gedeeltelik voldoen

3- voldoen

4- oortref (WKOD: 2003:18).



Siebörger en Macintosh (1998:17) beveel aan dat assessering iets moet wees wat leerders verstaan en hulle instaat stel om vordering te maak volgens wat beplan is. Hulle moet dit verstaan en daarvan weet. Assessering moet ook billik wees en haalbaar en dit moet leerders help om hulle vordering op ‘n betekenisvolle manier te vergelyk.

Halden-Sullivan (1996:173) waarsku egter dat daar wel ‘n situasie kan ontstaan waar kriteria en die pedagogiese praktyk nie balanseer nie. Die wanbalans kan die skryfproses benadeel deur leerders te verhoed om hulle eie skryfwerk te beheer. In haar studie toon sy aan dat leerkragte ‘n prosesbenadering propageer, maar dit word nie in die kriteria gereflekteer nie. Die ontvouing van leerders se werk gedurende die verskillende hersieningsfasies word nie in aanmerking geneem nie. Skriftelike stelwerk word dus steeds as ‘n produk geassesseer. Sy glo egter dat “Assessment can encourage effective composing processes if it apportions value to those processes” (Halden-Sullivan, 1996:177). Alhoewel Wiggins (1993:1) ook ten gunste is van kriteria waarsku hy ook teen ontoepaslikes. Hy sê verder dat kriteria moet in ooreenstemming met gehoor en doel ontvou. Melton (1997:63) verklaar verder dat: “Students quickly become skillful and competent editors with guidelines”.

Dimento (1989: 2) dui aan dat resultate toon dat beide portuur- en selfassessering met 'n kontrolelys vir hersiening leerders lei tot verbetering in die kwaliteit van hulle skriftelike stelwerk. Hy meld ook dat nie een van die twee vorme van assessering verhewe is bo die ander een nie. Dimento se studie gee te kenne dat begeleide selfassessering die potensiaal het om leerders in staat te stel om hulle werk te hersien “ ... with the respect to higher concerns like organization and development”.

White en Arndt (1991:117) suggereer dat soos leerders hulle portuur se werk evalueer en daarna hul eie, hulle geleidelik die kapasiteit opbou vir selfevaluering wat 'n belangrike element in die ontwikkeling van die skryfproses is.

Seeing multiple write-ups give them a chance to talk about someone else's work before they discuss their own. Build confidence and helps them to see and develop a vocabulary to describe and analyse others work and not just to judge. When they do theirs they apply the same principle (Spear, 1988:90).

Portuurassessering help leerders dus om krities na hul eie werk te kyk. Hulle het die geleentheid om hul eie werk te vergelyk met die van hul portuur voordat dit na die leerkrag gaan vir finale evaluering.



Hibbard en sy kollegas (1994:6) het studente gelei om deur middel van selfassessering noukeuriger na hul werk te kyk. Hulle hoop dat studente later nie meer gelei sou hoef te word hoe om selfassessering toe te pas nie, dat hulle dit spontaan sal toepas sonder enige aanmoediging van leerkragte. Dit is 'n lang proses wat baie jare sal neem om suksesvol plaas te vind. Verantwoordelikheid aan die kant van die leerder is 'n natuurlike gevolg van selfassessering.

Dit is belangrik vir leerders om ook deel te neem om kriteria self op te stel; dit is deel van die leerproses vir selfassessering. Leerkragte kan hulle ook bystaan met die ontwikkeling van kriteria. Op so 'n manier ontwikkel leerders 'n ryker waardering van wat die standaard vir sukses is, en terselfdertyd maak dit geleenthede vir hulle oop om hul self te verbeter (Sperling, 1994:1). Sperling (1994:11) verwys ons na leerkragte wat kollaboratiewe assessering in hul klaskamer met groot sukses gebruik het: “ ... it can cross all levels and all subjects”. In haar entoesiasme om leerders so ver te kry om hul eie kriteria te ontwikkel sê

sy: “ ... educators who have used collaborative assessment uniformly experience genuine excitement at the remarkable success of their students” (Sperling, 1994:11).

Die resultate van Mooko (2001: 168) se studie het ook aan die lig gebring dat daar ‘n mate van regverdigheid is in die argument vir die gebruikmaking van portuurterugvoering in die onderrig van die skryfproses deur taalleerkrigte. Hy sê verder dat die gebruikmaking van portuurterugvoering leerkrigte die geleentheid sal gee om te fokus op “ ... higher level concerns in students’ writing”.

Evaluering van die skryfstuk is deurlopend en geïntegreerd in die hele skryfervaring (McKensie en Tomkins, 1984:201). Soos die onderwyser met die leerlinge deurgaans beraadslaag, kry hy/sy ‘n geleentheid om die aktiwiteite van die leerlinge te evalueer. Vir McKensie en Tomkins (1984:201) is die doelstelling van die evalueringsproses hoofsaaklik om vas te stel of leerlinge die beginsel van die prosesbenadering handhaaf. Indien die proses soos hierbo beskryf, plaasvind, sal selfevaluering egter ook deurgaans geskied. Dit is juis hierdie elemente wat lei tot herhaalde hersienings van die skryfpoging. Hierbenewens lei portuurgroepbesprekings ook tot hersiening en redigering, hoewel leerlinge spesifiek geleer word hoe om ook positiewe kritiek te gebruik om mekaar te bemoedig.

## **2.7 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk het ek gekyk hoe verskillende skrywers reageer ten opsigte van die skryfproses. Die volgende hoofstuk bespreek die voordele van die gekose navorsingsraamwerk waarbinne my projek geplaas is.

## HOOFSTUK 3

### NAVORSINGSMETODOLOGIE

#### 3.1 INLEIDING

In Hoofstuk Twee is ‘n literatuuroorsig gegee van die ontwikkeling van die skryfproses en assessering daarvan. In hierdie hoofstuk word daar gekyk na aksienavorsing as navorsingsmetodologie. Die drie kennisbelange of benaderings van Habermas (1974), naamlik empiries-analitiese, prakties-interpretatiewe en die kritiese/emansipatoriese belange word bespreek. Hierdeur wil ek graag probeer onderskei watter benadering geskik sal wees vir aksienavorsing in ‘n veranderde onderwyssituasie en vir hierdie tesis.

#### 3.2 DOEL VAN NAVORSING

Die doel van enige navorsing is om sistematies antwoorde te kry op vrae of probleme en dan met voorstelle of aanbevelings te kom wat die probleem sal aanspreek of om die situasie te verbeter. Navorsing is van onskatbare waarde om die praktyk te verbeter. Tuckman (1972:2) sê dat navorsing ‘n gestruktureerde proses is (daar is sekere reëls wat gevolg moet word wanneer dit gedoen word) wat dit sistematies maak. Sosiale navorsing verwys na beide die generering en analisering van data van die sosiale wêreld, om dié wêreld beter te verstaan en te verduidelik. Opvoedkundige navorsing word oor die algemeen deur sosiale navorsing ingelig en verwys na beide die kollektering en analisering van informasie in die wêreld van opvoedkunde.

Die twee gevestigde navorsingstradisies is die empiries-analitiese en prakties-interpretatiewe benadering. Grundy en Kemmis (1982) is egter die mening toegedaan dat die twee benaderings nie die antwoorde verskaf op opvoedkundige vrae wat onderwysers pla nie. Hulle voel dat opvoedkundige navorsing ‘n vorm van kritiese sosiale wetenskap moet aanneem (Grundy en Kemmis, 1982:78). Aksienavorsing vorm deel van die benadering en hulle was die eerste wat daarna verwys het as ‘emansipatoriese aksienavorsing’. Emansipatoriese aksienavorsing poog om bevrydend en demokraties te wees. Hopkins (1985:25) ondersteun hierdie idee deur te sê dat: “Teachers who engage in their own research are developing their own professional judgement and are moving towards emancipation and

autonomy.” Emansipatoriese aksienavorsing is ‘n relatiewe nuwe benadering tot opvoedkundige navorsing.

McNiff (1988), Grundy en Kemmis (1982), Carr (1983), Elliot en Adelman (1973) ondersteun almal die benadering van ‘emansipatoriese aksienavorsing’ en sê dat dit die beste benadering is vir opvoedkundige navorsing. Stenhouse (1982) het aksienavorsing geïnisieer deur sy idee van refleksie-in-aksie. Schön (1983) het ook ‘n groot invloed gehad op die betekenisgewing of vestiging daarvan. Die drie benaderings, naamlik empiries-analitiese, prakties-interpretatiewe en kritiese/emansipatoriese verskil volgens Popkewitz (1984: 15-16) ten opsigte van beginsels en waardes. ‘n Kort historiese oorsig ten opsigte van die drie benaderings sal gegee word. Die implikasies van elke benadering sal bepaal of aksienavorsing werklik volgens bogenoemde skrywers die beste benadering vir opvoedkundige navorsing is.

### **3.3 TRADISIONELE NAVORSING TEENoor AKSIENAVORSING: ‘N HISTORIESE OORSIG**



#### **3.3.1 Empiries-analitiese benadering**

Volgens McNiff (1992:14) is die kern van die empiries-analitiese benadering die feit dat bewyse (“evidence”) empiries volgens ervaring getoets moet word. Die veronderstelling is dat data gekollekteer word deur ‘n eksterne navorser en dit is dan hierdie navorser se interpretasie van die data wat die kern van die navorsing uitmaak. Die empiries-analitiese navorser gebruik slegs data wat empiries getoets kan word teenoor ervarings wat in die samelewing opgedoen word (Grundy, 1987:11). Die leerkrag wat veronderstel is om sentraal te wees ten opsigte van die navorsing het geen insae oor die doel en rede vir die navorsing nie en kan ook geen bydrae lewer nie. Enige inmenging van die leerkrag word gesien as besoedeling of kontaminasie van die data. Empiries-analitiese navorsing plaas ‘n hoë premie op die belangrikheid van sogenaamde objektiwiteit.

Volgens McNiff (1988) word die navorser in die benadering gesien as iemand wat betroubaar is en omdat die persoon van buite is, kan hy/sy objektiewe kommentaar lewer ten opsigte van die onderwysituasie. Die klem val op dataversameling en statistiese analisering

in die benadering. Persoonlike ontwikkeling is nie een van die kwessies nie. Ingebed in dié benadering, is die idee van positiwisme. McNiff (1988:12) omskryf positiwisme soos volg:

This term applies to research methods that are used in analysing and explaining natural phenomena ... This 'scientific method' maintains that results may be predicted and environments may be controlled ... There is a distinct cause and effect relationship ...

Wanneer hierdie benadering in opvoedkundige navorsing toegepas word, dan beoog dit om opvoedkundige verskynsels gelyk aan natuurlike verskynsels gelyk te stel. Dieselfde metodes wat gebruik word om natuurlike verskynsels na te vors word op opvoedkundige navorsing gebruik toegepas. Alles word gesien as voorspelbaar en kan gepas word in voorafgestelde strukture.

Die grootste kritiek wat teen hierdie benadering is die feit dat die eksterne navorser se antwoorde op sy/haar vrae soek, byvoorbeeld 'Hoe kan my klaskamer praktyk verbeter word?'; 'Hoe kan ek rekenskap vir my eie opvoedkundige ontwikkeling gee?' onbeantwoord bly. Die metodologiese ontwerp van die benadering maak nie voorsiening vir die beantwoording van praktiese, probleem-gebaseerde vrae te nie. Hulle is op soek na veralgemenings waaruit hulle voorspellings kan waag en daarvolgens 'n mate van kontrole oor maatskaplike gedrag kan uitoefen.

Die empiries-analitiese navorsers kan voorspellings van verskynsels in sosiale omgewings maak. Hulle kan egter nie opvoedkundige verduidelikings gee vir die gebeure binne daardie omgewings nie. 'n Ander benadering is nodig - een wat vra waarom dinge gebeur soos dit gebeur, eerder as soos hulle mag gebeur.

McNiff (1992:14) spreek haar soos volg uit oor die benadering:

This approach accords little value to the concept of teachers as educators. The business of being an educator carries a heavy moral charge, and for teachers to be entrusted with this charge, they must be credited with their appropriate status as philosophers and practitioners. As it is, the empiricist tradition at best views teachers as technicians.



Daar word van leerkragte verwag om soos tegnisi te implimenter dit wat aan hulle voorgelê word. 'n Leerkrag kan dus nie persoonlik, krities reflekteer op hom/haar klaskamerpraktyk in dié benadering nie. Om dit te verander of te verbeter, is dus ook nie moontlik nie. Volgens dié benadering is die een klaskamer omtrent dieselfde soos die volgende een; vraagstukke ten opsigte van onderrig en leer kan opgelos word deur die toepassing van dieselfde program van aksie op alle situasies wat deur die navorser voorgestel word. Popkewitz (1984:47) sê egter dat mense van nature van mekaar verskil; geen twee eenhede in 'n samelewing wat onderling verband met mekaar het, is identies nie. Tradisies en verwagtinge wat in een samelewing geld, sal nie noodwendig ooreenstem met dit wat in 'n ander geld nie. McNiff (1988:xi) verwys na die klaskamer as 'n komplekse sosiale omgewing met verskillende groepe mense wat van verskillende agtergronde kom. Hulle ondervindingsvlakke vir veranderinge en innovasie verskil ook. Wat dus vir een groep werk, sal nie noodwendig net so suksesvol in 'n ander situasie werk nie. Die positivistiese benadering glo dat teorie bepaal die praktyk. Emig (1983) glo egter dat teorie wel die praktyk inlig, maar dit nie bepaal nie.

Die empiriese-analitiese benadering faal om in aanmerking te neem dat daar probleme opduik in werklike situasies en hierdie probleme moet aangepas word volgens die belange van die rolspelers binne die situasie. Beginsels wat voortspruit uit teorieë plaas beperkinge op die situasies en maak die implimentering van die beginsels onmoontlik. Die empiriese benadering dring op objektiewe analisering van die data aan met geen inmenging van die onderwyser nie uit vrees dat die onafhanklike navorser se bevindinge deur die leerkrag se bydrae beïnvloed sal word.

### **3.3.2 Prakties-interpretatiewe benadering**

Die empiriese benadering funksioneer vanuit 'n meer statistiese, kwantatiewe oogpunt en die interpreterende benadering vanuit 'n kwalitatiewe oogpunt. Die empiriese-analitiese benadering beklemtoon objektiwiteit terwyl die praktiese of interpreterende benadering erken dat die leerkrag se sienswyse geldig is tesame met dié van die waarnemer. Waarnemers en akteurs in die benadering erken dat dit wat hulle nie ooreenstemming oor kan bereik nie, hulle saam oplossings voor kan vind. Die misverstande verskaf aan hulle geleentheid vir verdere navorsing. Triangulasie en gevallestudies vorm deel van die benadering. In die benadering val die klem op die omgewing en om die mense se optredes binne hierdie

raamwerk te verstaan, te interpreteer en dan aan te pas. Die benadering is essensieel sosiologies.

McNiff (1988:10) voer egter aan dat binne die benadering daar nog steeds 'n mate van beheer uitgeoefen word waarin onderwysers hulle praktyk moet inpas. Onderwysers het dus nog steeds nie die volle vryheid of ruimte om te kan besluit hoe hulle hulle praktyk kan verbeter of aanpas nie. Volgens McNiff (1988:10) is hierdie benadering meer van toepassing op sosiologiese as opvoedkundige aangeleenthede. Sosiologiese aangeleenthede spreek die gedrag van mense aan. Alhoewel die gedrag van mense lig werp op opvoedkundige navorsing, spreek dit nie die opvoedkundige probleme aan wat leerkrigte in die klaskamers ondervind nie. Sy sê verder dat hulle begrip van opvoedkundige kennis as 'n produk wat hulle kan beheer, gesien word. Die metode hoe daar te werke gegaan word om data te kollekteer tussen die empiries-analitiese en prakties-interpretatiewe benadering is wel verskillend, maar die konsep van beheer deur die navorser op diegene wat nagevors word, is dieselfde. Ondersteuners van die prakties-interpretatiewe benadering argumenteer dat dit demokraties en menslik is, maar dit is tog duidelik in die hele ontwerp dat die navorser nog steeds 'n raamwerk daar stel waar die persoon wat nagevors ('researchee') word hulle praktyk moet inpas.



Volgens Carr & Kemmis (1986:87) kan die essensie van die praktiese benadering in die sosioloog, Max Weber, se definisie van sosiologie gevind word, naamlik:

Sociology is a science which attempts the interpretive understanding of social action ... In 'action' is included all human behaviour ... Action is social in so far as, by virtue of the subjective meaning attached to it by the acting individual (or individuals), it takes account of the behaviour of others and is thereby oriented in its course

Die interpreterende navorser stel dus meer belang in die aard, ontwikkeling en funksie van die menslike samelewing. Dit spreek nie die daaglikse probleme aan wat leerkrigte in die klaskamerpraktyk en in hul professionele lewe ervaar nie. 'n Nuwe opvoedkundige benadering is hiervoor nodig.

### 3.3.3 Kritiese/emansipatoriese belang

Die doel van kritiese opvoedkundige wetenskap is om opvoedkundige veranderinge te voorsien en in die proses as noodsaaklike stukrag te dien om opvoedkunde te verstaan. Terwyl die klem in die praktiese belang op 'n begrip van die omgewing fokus, verskuif die fokus in die emansipatoriese belang na die verbetering van die samelewing, sodat regverdige sosiale strukture gevestig kan word. Die kritiese/emansipatoriese belang skakel die element van veralgemening grootliks uit en daarmee word die positivistiese neiging, dat menslike aksies voorspel kan word omdat dit deur 'n algemene teorie onderskryf word, ook heeltemal uitgewis.

In wese bevorder emansipatoriese aksienavorsing aksies wat transformasie vir die bevordering van geregtigheid daarstel. Om die opvoeding te verstaan (met die doel om opvoedkundige navorsing te doen) is dus 'n moment in die veranderings- proses en nie die einde nie. Die leerkrag moet 'n begrip hê van wat hulle presies in hul praktyk pla. Dit is 'n tydstep in die veranderingsproses en nie die einde van die proses nie. In hierdie verband sê Carr in Kemmis (1982:78):



... critical educational science has a view of reform that is participatory and collaborative (rather than technical-managerial or practical-liberal); it is guided by educational values and expresses a view of educational research as critical analysis directed at practical transformation of the social and educational structures of society.

In dié sin is kritiese opvoedkundige wetenskap nie navorsing oor of van opvoedkunde nie; dit is navorsing in en vir opvoedkunde. Fay (1977:109) beskryf kritiese sosiale wetenskap so: “... is clearly rooted in concrete social experience, for it is ... explicitly conceived with the purpose of overcoming felt dissatisfaction. Consequently, it names the people for whom it is directed.” Fay sê verder dat dit hulle swaarkry analiseer en terselfdertyd werp dit lig op wat hulle werklike behoeftes en begeertes is: “... it reveals the mechanisms in terms of which this process operates and, in the light of changing social conditions which it describes” (Fay, 1977:109). Hy sê dat dit aan hulle 'n vorm van aktiwiteit verskaf waarvolgens hulle kan ingryp en die sosiale prosesse kan verander wat hulle so in hul klaskamerpraktyk dwarsboom. Hy voer verder aan dat 'n kritiese sosiale teorie uit die daaglikse probleme ontstaan of ontwikkel en dit is so saamgestel om hierdie probleme aan te spreek en dit sodoende op te los. Indien Fay se verklaringe van toepassing gemaak word op die opvoedkunde, bied dit dan

aan leerkrigte die geleentheid om krities te kyk na hulle eie probleme en om oplossings daarvoor te vind. In plaas daarvan dat ander vir hulle oplossings voorsien, wat dikwels nie van toepassing is nie, soek hulle self oplossings. Freire (1970:27) beskryf kritiese opvoedkundige wetenskap so: “ ... the process in which people, not as recipients, but as knowing subjects, achieve a deepening awareness both of the socio-historical reality which shapes their lives and of their capacity to transform that reality.”

Hierdie benadering gee ons dan nou die geleentheid om ‘n verandering in ons opvoedkundige situasie teweeg te bring. Comstock (1982:378-379) sê dat kritiese sosiale wetenskap by die lewensprobleme van definitiewe en besondere sosiale agente begin. Volgens hom, kan die sosiale agente individue, groepe of klasse wees wat onderdruk word en wat vervreemd word deur sosiale prosesse wat hulle onderhou of skep, maar nie beheer oor het nie. Hy argumenteer verder so: “Beginning from the practical problems of everyday existence it returns to that life with the aim of enlightening its subjects about unrecognized social constraints and possible courses of action by which they may liberate themselves” (Comstock, 1982:378-379). Die doel is om ingelig te word deur kennis wat die persoon self opdoen en dan toepaslike politieke aksie te implimenteer. Die metode is dialoog en die effek is om die persoon se selfbewustheid ten opsigte van hul kollektiewe potensiaal te verskerp as aktiewe agente van geskiedenis. “Critical research links depersonalized social processes to its subjects’ choices and actions with the goal of eliminating unrecognized and contradictory consequences of collective action” (Comstock, 1982: 378-379).

‘n Kritiese opvoedkundige wetenskap moet ‘n deelnemende wetenskap wees- sy deelnemers is die leerkrigte, studente, en andere wat skep, beheer en gebuk gaan onder opvoedkundige programme wat deur ander voltrek en deur laasgenoemdes geïmplimenteer moet word.

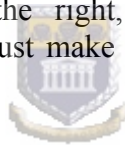
Habermas (1972, 1974) kom met die volgende argument te voorskyn wat volgens hom die karakter van kritiese/emansipatoriese belang uiteensit. Hy het dit duidelik gemaak dat navorsingskennis wat deur hierdie benadering gegenereer word nie vanselfsprekend noodsaaklik of verpligtend vir sosiale aksie is nie. Daar moet ook prosesse van verligting (‘enlightening’) wees waar deelnemers in ‘n situasie tot ‘n ware begrip van hul situasie, en ook ‘n praktiese diskoers kom waarby besluite geneem word deur deelnemers oor toepaslike handelwyses waarvoor wyslik en taktvol ooreengestem is. Habermas (1974:2) sê: “Critique understands that its claim to validity can be verified only in the successful process of

enlightenment, and that means, in the practical discourse of those concerned". Leerkragte moet bereid wees om na ander se kritiek te luister, moet self krities wees en moet bereid wees om op hul prestasies te verbeter.

Dit wil egter voorkom asof sommige navorsers dink dat hulle buite die onderwyssituasie kan staan en dan probeer om dit te transformeer. Dit is hulle werk as kritici om andere in te lig. As navorsing konkrete verandering in werklike opvoedkundige situasies wil bewerkstellig, dan vereis dit 'n teorie van verandering waar navorsers en praktisyns in 'n gemene taak betrokke is en waar die tweeledigheid van die navorsing en rol in die praktyk transendeer. Dit vereis gesamentlike deelname in die proses van verandering.

Habermas (1974: 38-39) argumenteer verder so:

... the theory that creates consciousness can bring about conditions under which the systematic distortions of communication are dissolved and a practical discourse can then be conducted; but it does not contain any information which prejudices the future action of those concerned. The psychoanalyst does not have the right, either, to make proposals for prospective action: the patient must make his own conclusions as far as his actions are concerned.



Die volle taak van kritiese opvoedkundige wetenskap vereis van deelnemers om saam te werk in die organisering van hul eie verligting ('enlightenment'). Deelnemers van laasgenoemde benadering neem 'n besluit om deur middel van kritiese analise hul situasie te transformeer. As gevolg van hierdie proses van verandering word die wetenskaplike diskoers, prosesse van verligting en praktiese aksie onderhou.

Grundy en Kemmis (1981:5) sê verder dat die belangrikste fokus van die emansipatoriese belang is die erkenning van die mens as 'n sosiale wese en die aanvaarding daarvan dat die samelewing voortdurend deur mense op nuut voortgebring word. Volgens Grundy (1987:16) is die bevryding van die mens een van die grondbeginsels in 'n emansipatoriese benadering. Hierdie stelling van Grundy is gebaseer op die bevrydingsteorie van die Duitse filosoof, Habermas. Volgens Grundy (1987:16) impliseer Habermas se teorie van emansipasie dat die rolspelers tot innerlike self-refleksie kom oor hul rol in die groter samelewing, want:

Although emancipation must ultimately be an individual experience if it is to have reality, it is not simply an individual matter. Because of the inter-active

nature of human society, human freedom of others... emancipation is inextricably linked with the notions of justice and ultimately equality.

Grundy (1987: 156-157) verbind aksienavorsing so met 'n kritiese pedagogiek:

- (i) Critical pedagogy confronts the real problems of existence. (Subject matter of action research is the practitioner's own practice ...)
- (ii) Critical pedagogy involves processes of conscientization. Action research aims at improvement in understanding along with improvement in practice and in the context of the practice.

Dit blyk dat die kritiese belang 'n verlengstuk van die praktiese interpretatiewe belang is.

### **3.4 AKSIENAVORSING**

#### **3.4.1 Inleiding**

Aksienavorsing is 'n vorm van navorsing wat aksie met navorsing kombineer en is gemik om 'n sosiale verandering teweeg te bring. Die vorm van navorsing is deelnemend in die sin dat die praktisyn sy/haar praktyk navors en gelyktydig praktisyn sowel as navorsers is. Daar word ook geargumenteer dat aksienavorsing kollaboratief is omdat deelnemers in aksienavorsing te alle tye deel van die navorsing is. Aksienavorsing poog om alle deelnemers in elke fase te betrek. In soverre hierdie groepe verantwoordelikheid aanvaar vir die uitvoering van aksienavorsing en die implimentering van die resultate daarvan, kan aksienavorsing as demokraties getipeer word.

Die bydrae van aksienavorsing tot sosiale verandering vind dan veral ook weerklank in sekere sosiaal-politiese kringe. In sy suiwerste vorm word aksienavorsing van binne 'n organisasie onderneem - byvoorbeeld deur onderwysers van 'n onderwysdepartement - in plaas van iemand wat van buite kom en die rol van 'n buitestander behou. Kemmis (1985: 36) sê dat dit:

... allow(s) participants to influence, if not determine, the conditions of their own lives and work, and collaboratively to develop critiques of social conditions which sustain dependence, inequality, or exploitation in any research enterprise in particular, or in social life in general.

Aksienavorsing is basies gegrond in die onderlinge afhanklikheid tussen teorie en praktyk; tussen aksie en navorsing en tussen ideologie en teorie. Alle navorsers beskik oor 'n ideologiese raamwerk, waarvolgens hulle in die samelewing opereer dit wil sê hulle leef saam met hul geskiedenis, opvoeding, kultuur, gewoontes, lewensbeskouing, waardes en norme, politieke oortuiging, lewenservaringe en veel meer (Van Schalkwyk, 1981:3). Gesamentlik vorm dit sy denke, waarneming en vertolkings. Alles het 'n medebepalende invloed op die vorming van hulle standpunte, grondoortuiging en beskouing. Anders gestel, die mens se totale wese op 'n gegewe tyd, soos dit geslyp en gevorm is deur al hulle ervarings in die tyd, lê ten grondslag van sy standpunt(e) en posisiekeuse(s) vanwaar hulle sake waarneem, begryp en vertolk (Van Schalkwyk, 1981:3). Die ideologiese raamwerk kan inskakel met dié van die beleidsmakers of dit kan teenstrydig daarmee wees. Die gevolgtrekking waartoe hier gekom kan word, is dat navorsing politiek en ideologies is.

### **3.4.2 Aksienavorsing en die kurrikulum**

Dit is algemene kennis dat die owerhede die kurrikulum gebruik om aan hulle geheime agendas gestalte te gee. In baie lande word die onderwysstelsel misbruik om mense bloot te lei vir die behoeftes aan mannekrag. Ander misbruik dit om politieke doelstellings te bevorder of om die samelewingsorde te verander. In lande waar klasseverskil sterk is en diskriminasie hoogty vier, kan onderwys misbruik word om die werkersklas uit die beroepe van die middelklas se beroepe te hou en hoogstens te leer om sosiaal binne hulle klas aan te pas (Van Schalkwyk, 1981:58). Voor 1995 was die onderwysstelsel in Suid-Afrika gekenmerk deur 'n hiërargiese en outoritêre karakter. Volgens die Nasionale Onderwysbeleid, Nr. 39 van 1967 was die wet uitdruklik ten opsigte van sy doelstellings en verwagtinge. Besondere waardes was geheg aan Christelik-Nasionale Onderwys, differensiasie en 'n streng sentrale beheer is uitgeoefen.

Hartshorne (1989: 111-112) spreek hom so uit ten opsigte van die streng sentrale beheer:

The main purpose of the strict central control of education by the nationalist government was to ensure that the social, political and economic ideologies of the Afrikaner Nationalist were reflected throughout the state education system.

In Suid-Afrika was die kurrikulum dus gebruik om bogemelde beginsels te bevorder en dit het tot 'n burokratiese bestuur gelei in skole met prinsipale wat streng daarby gehou het om

die owerhede tevrede te stel. Thompson (1976:2) sien die tipe onderwysstelsels as instellings vir: “ ... developing and preserving the political and social orders”. Die tradisionele, inhoudsgebaseerde onderwysvoorsieningsmodel was dus onaantasbaar. Die inhoud moes ook teen ‘n bepaalde tyd afgehandel word, ongeag of leerders die inhoud bemeester het of nie.

Die onderwysstelsel word nog steeds gekenmerk deur ‘n outoritêre karakter. Mathonsi (2001:3) praat van: “ ... a seemingly inherited ethos of the old bureaucracy”. Stenhouse (1975:4-5) voel egter dat ‘n kurrikulum toeganklik vir almal en buigsam moet wees. Hy definieër die kurrikulum so: “ ... an attempt to communicate the essential principles and features of an educational proposal in such a form that it is open to critical scrutiny and capable of effective translation into practice ... ”.

Die kurrikulum moet ‘n voorstel wees wat op so ‘n manier aan die publiek voorgelê moet word sodat dit maklik vir hulle is om toegang daartoe te kry deur bespreking en voorstelle vir verbetering. Dit is immers die kinders van die publiek wat onderworpe gaan word aan die kurrikulum. Hulle moet ‘n mate van insae het in watter rigtings hul kinders onderrig gaan word. Stenhouse (1975:4-5) gaan verder deur te sê dat dit eers gesien moet word as ‘n eksperiment of ‘n strategie voor dat dit voorgelê word vir finale implimentering. Kurrikulum 2005 was egter net oorhandig vir implimentering in 1998. Soos onder die Apartheidsregering het leerkragte weer eens geen insae gehad in die nuwe kurrikulum nie. Jansen (1999:1) “ ... it is true to say that teachers had no involvement in the conceptualisation of OBE or in decisions about its adoption ...” Leerkragte het egter deur middel van volgehoue klagtes die owerhede gedwing om ‘n Hersieningskomitee aan te stel om hulle probleme ten opsigte van die nuwe kurrikulum aan te spreek. Onderwysers kan dus veranderinge ten opsigte van ‘n kurrikulum teweegbring.

Morrow (1989:146) sê die volgende in verband met beheer wat oor skole uitgeoefen word: “Schools are administered and controlled by ‘officialdom’ and to democratize schooling would be to find ways for ‘the people’ effectively to control the operations of the school ‘officialdom’”. Aksienavorsing is ‘n manier om skole in staat te stel om die beheer te verminder. Macintyre (2001:xi) voel as navorsing gedoen word dan kan bevindinge gebruik word om owerhede te dwing om te luister na kwelpunte en sê in hierdie verband dat:



... findings based on evidence, are very important beyond the classroom, for only through being alerted to the advantages and disadvantages of change in different contexts can policy makers make informed decisions as to the best way forward. If they are to do this, they have to be kept informed.

Deur die kurrikulum te onderwerp aan kritiese navorsing te onderwerp, kan tekortkominge uitgelig en publiek gemaak word. Aksienavorsing kan die navorsingsmetode word wat 'n klaskamerpraktisyn in staat stel om te gebruik om sodoende sy/haar praktyk te verander na reflektoring daarop. Leerkrigte en leerders word nou geforseer om aan te pas by die behoeftes van die 'sisteem' wat soms nie verander en nie aangespreek word nie. Leerkrigte moet egter inisiatief aan die dag lê en moet krities staan teenoor dit en nie maar bloot maak soos aan hulle voorgesê word om te doen, of doen soos daar maar altyd gedoen was nie.

Aksienavorsing is 'n "bottom-up" benadering om relevante verandering teweeg te bring (Ebbutt en Elliot, 1983: 126). Wanneer dit plaasvind, baat nie net die leerkrig nie, maar ook die skool soos idees uitgeruil word. "Action research is a research method which 'fits' the parameters and ethos of the classroom for it allows teachers and pupils to be active change agents, not simply participant observers" (Bryant, 1990). Dit beteken dat leerkrigte ten volle betrokke is in die konseptualisering en dan die implimentering van verandering in plaas van waarnemers wat nie betrokke wil raak nie. Demokrasie beteken gelyke regte. Dit is 'n algemene beginsel van demokrasie dat almal wat geraak word deur 'n betrokke wetgewing die reg het om deel te neem in die proses.

Emansipatoriese aksienavorsing is geskik vir onderwysers in Suid-Afrika. Onderwysers kan deur middel van hierdie benadering bewus raak van sosio-politieke toestande buite die klaskamer en kyk hoe die klaskamer beïnvloed word. Hulle kan dan 'n waardevolle bydrae lewer deur hulle bevindinge bekend te maak, nie net aan kollegas nie, maar ook onderwys-owerhede.

Stenhouse (1975:142) argumenteer dat kurrikulumnavorsing en -ontwikkeling self deur die onderwyser gedoen behoort te word. In emansipatoriese aksienavorsing word die onderwyser 'n agent vir transformasie en die transformasie vind alleenlik plaas op 'n verantwoordbare manier wat leerkrigte tydens navorsing nagevors het. Onderwysers het 'n professionele verantwoordelikheid om hulself sowel as hulle leerlinge te bemagtig en hul te leer om dinge na te vors. Dit is 'n belangrike wyse van leer (Wilhelm, 1969:236) en sodoende word hulle

die geleentheid gegee om hulleself los te maak van subjektiwiteit en te lei na objektiewe manier van kyk na dinge (Wilhelm, 1969:75). Giroux (1988:127) beskryf die onderwysers as ‘transformative intellectuals’ en sê verder:

It is important to stress that teachers must take active responsibility for raising serious questions about what they teach, how they are to teach, and what the larger goals are for what they are striving.

Onderwysers wat aksienavorsing toepas, behoort vanweë die deelnemende aard daarvan die leerlinge en ook hul kollegas saam te neem in die proses van ontwikkeling. Wanneer onderwysers as navorsers terugstaan om waar te neem, reflekteer hulle nie net op die les nie, maar op hul eie gedrag. Dit sluit aan by emansipatoriese aksienavorsing wat poog om bevrydend en demokraties te wees. Hopkins (1985:25) ondersteun hierdie idee deur te sê dat: “Teachers who engage in their own research are developing their professional judgement and are moving towards emancipation and autonomy”. Probleemareas in HNKV kan sodoende aangespreek en in diepte ondersoek word en antwoorde kan verkry word op hierdie probleme wat steurend op die klaskamerpraktyk van leerkrag inwerk.



Aksienavorsing word soos volg gedefinieer deur die volgende opvoedkundiges: “Action research is a process of systematic reflection, enquiry and action carried out by individuals about their own professional practice” (Frost, 2002:15).

“Action research is a term used to describe professionals studying their own practice in order to improve it” (GTCW, 2002:15).

“Educational action research is an enquiry which is carried out in order to understand, to evaluate and then to change, in order to improve some educational practice” (Bassey, 1998: 93).

“Action research is ... usually described as cyclic, with action and critical reflection taking place in turn. The reflection is used to review the previous action and plan the next one” (Dick, 1997:2).

Uit bogenoemde definisies kan afgelei word dat aksienavorsing gesien word as ‘n aksie wat onderneem word om te evalueer en te verander. Dit word uitgevoer deur individue en

opvoeders om 'n praktyk te verbeter. Dick (1997:2) sê dat dit siklies van aard is. Die praktisyns is die belangrikste mense in die navorsingsproses en hulle is aktief betrokke by die navorsing. Aksienavorsing kan dus die praktyk verander en die navorser kan homself of haarself laat geld as beïnvloedende faktor om verandering te weeg te bring. Aksienavorsing betrek ook selfs die leerders of deelnemers om in 'n toenemende mate deel te hê aan hul eie leer. Tydens aksienavorsing leer al die betrokkenes (onderwyser, waarnemer en leerders) en dit is ook die doel waarom navorsing gedoen word.

### 3.4.3 Oorsprong van aksienavorsing

Kemmis en Mc Taggart (1988) het die oorsprong van aksienavorsing nagevors tot by Kurt Lewin, 'n Amerikaanse sosiale sielkundige, wat voorgestel het dat sosiale probleme opgelos kon word deur sosiale praktyke saam te smelt met eksperimentele benadering van sosiale wetenskap. Aksienavorsing is nie 'n statiese manier van navorsing doen nie. Om voorsorg vir betroubaarheid te tref, moet dit 'n siklus vorm. Daar is vier hoofmomente binne die siklus:

- 'n Plan van aksie word ontwikkel en word deurgaans verbeter;
- Optrede (aksie), om plan te implimenteer;
- Waarneming of observasie om die gevolge of effek van die aksie in die konteks waar dit plaasvind te sien; en
- Reflektering op resultate of effek as 'n basis vir verdere beplanning en daaropvolgende siklusse (Kemmis en Mc- Taggart, 1982:7)

Hopkins (1985) en McNiff (1988) identifiseer die aktiwiteit van Kemmis se model en som dit in vier stadiums op. Dit behels beplanning, aksie, waarneming en refleksie. Die beplanning het te doen met die probleem wat jy in jou praktyk wil aanspreek. In my geval is dit die kwessie van DFASS wat 'n kwelpunt vir my geword het. 'n Algemene plan van aksie word nou ontwikkel om die probleem te adresseer en te implimenteer. Waarneming vind hierna plaas. Terugvoering speel 'n betekenisvolle rol om kritiese refleksie te laat geskied sodat herbeplan kan word. Leerders en die waarnemer moet ook hier 'n bydrae lewer om te help met verdere beplanning.

Kemmis en McTaggart (1988:251) sien die aksienavorsingsproses as 'n reeks reflektiewe spirale, waarin daar 'n algemene plan, aksie, waarneming van aksie en refleksie op aksie ontwikkel. Daarna ontwikkel 'n nuwe en hersiene plan met aksie, waarneming en verdere refleksie. Dit is hierdie oorhoofse proses wat die praktisyn dwing om op alle prosesse van vernuwing terug te gaan, wat verandering teweegbring. Hierdie spiralende werking van aksienavorsing vereis ook dat die onderwyser in die klaskamer op eie ervaring bou. Die leerervaring word vir die aksienavorser terselfdertyd lewensondervinding.

Die meeste skrywers erken dat 'n verkenning dwarsdeur die hele proses moet plaasvind. Hopkins (1985) haal Elliot aan wat 'n model van aksienavorsing wat deur Kemmis voorgestel word, kritiseer. Hy argumenteer dat verkenning beide die uitvind van feite en analisering daarvan behels en dat dit dwarsdeur die siklus moet plaasvind en nie slegs aan die begin van die siklus nie. In sy kritiek teenoor Elliot, sê Hopkins:

The Kemmis diagram clearly shows reconnaissance to comprise discussing, negotiating, exploring opportunities, assessing possibilities and examining constraints- in short there are elements of analysis in the Kemmis notion of reconnaissance (Ebbutt, in Hopkins, 1985:35).

Kemmis en McTaggart (1988:251) verduidelik dat Lewin se aksienavorsingsmodel spesifiek na 'n program van sosiale aksie verwys: “ ... the action researcher becomes involved in creating change ... in the real world of social practice”. Hy sluit af deur te sê dat die intensie van aksienavorsing is om sosiale praktyk aan te bied en om dit te verstaan. Hopkins (1985:32) bevestig laasgenomde stelling met die volgende: “ ... it is action disciplined by enquiry, a personal attempt at understanding whilst engaged in a process of improvement and reform”. Aksienavorsing het 'n groot mate van belangstelling en ondersteuning in die opvoeding gekry as gevolg van die potensiaal wat dit het om by te dra tot die professionele ontwikkeling van leerkrigte wat weer tot 'n proses van verandering in skole kan lei.

Die proses is dus nie net siklies nie, maar inkorporeer wel refleksie, 'n gedetailleerde evaluerende analise van die situasie. Die moontlikheid van vinnige terugvoering en onmiddellike besluitneming binne en tussen die siklusse is ook daar. 'n Definisie wat die belangrikste eienskappe van aksienavorsing vasvat is die een wat deur Kemmis voorgestel word: Aksienavorsing is volgens Carr en Kemmis (McNiff, 1988:2):

... a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social (including educational) situations in order to improve the rationality and justice of (a) their own social or educational practices, (b) their understanding of these practices, and (c) the situations in which the practices are carried out.

Soos die definisie aantoon, vorm refleksie die kern van aksienavorsing en dit verduidelik die verbintenis van die navorsingstrategie met die ontwikkeling van reflektiewe vaardigheid, soos Stevenson (1991:3) argumenteer: “ ... action research provides a means of facilitating practitioners’ systematic reflection on educational practices.” Ons kan dus aflei dat refleksie ons die geleentheid gee om krities te kyk na dit wat ons in die klaskamer doen. Die sielkundige, Morgan, et al, (1986:470) som reflektiewe denke so op:

... the process of evaluating or testing (one’s) own reasoning. Reflective thinking allows the formal-operational person to be his or her own critic, to evaluate a process, idea, or solution from the perspective of an outsider and to find errors or weak spots in it.

Refleksie help ‘n persoon om sy eerste idee ten opsigte van ‘n probleem te toets: “ ... these notion for errors” en om dit te korrigeer wanneer leemtes of tekortkominge gevind word. Die reflektiewe persoon is dus: “ ... a powerful experimenter and problem solver” omdat hy/sy: “use ... the ability to think through a number of possible strategies or ‘experiments’ and to decide which one will yield the most information” (Morgan, et al, 1986:470). Die doel van reflektiewe denke is nie net analities nie, dit is ook evaluerend. Deur middel van evaluasie sal ‘n persoon in staat wees om foute of swakpunte te identifiseer en dit te elimineer. Sodoende kom ‘n mens dan by dit wat essensieel is.

Refleksie gaan my die geleentheid bied om stil te staan en te sien hoe die leerders baat by die nuwe manier van DFASS en terselfdertyd hoe hulle die skryfproses ervaar. Leerders tesame met die leerkrag gaan na elke les reflekteer. Die skryfproses is ‘n nuwe benadering vir skriftelike stelwerk; leerders en leerkrag gaan dus al lerende die proses meemaak. Freire (1972:52) sê die volgende: Wanneer leerder en leerkrag bymekaar kan kom in ‘n geloofwaardige refleksie met betrekking tot die onderrig en opvoedingsproses in die klaskamer, dan kan ons praat van die moontlikheid van bevryding in die Freire sin: “... liberation is a praxis ... the action and reflection of men upon their world in order to transform it” (Freire, 1972:52).

Dit wil sê daar moet altyd 'n refleksie op teorie wees. Aksienavorsing is 'n demokratiserende vorm van navorsing omdat alle deelnemers gelyk is en daar is geen deelnemers wat ondergeskik aan ander is nie. Freire verwys na die "banking system" waar leerkrigte ten volle in beheer van die leerproses is. Die leerkrig weet alles en die leerders niks nie (Freire, 1972: 46). Leerders word nie meer gesien as leë "houers" wat "gevol" moet word nie. Leer is nou leerder- gesentreerd. Leerders neem nou aktief deel aan hul leerproses. Die doel van die navorsing is dus om hom/haar praktyk en die rasionaliteit van die praktyk te verstaan. Slegs dan kan hy/sy geïnspireer word om dit te verander.

Voorstanders van aksienavorsing, soos Stenhouse (1975), het geargumenteer dat veranderinge in skole teweeggebring moet word deur leerkrigte wat hulle werk bestudeer, en die studie bring self-refleksie te weeg. Volgens Webb (1990) behels refleksie die bevraagtekening en aanspreek van dit wat jy glo ten opsigte van die pedagogiek in die lig van die effek van jou optredes in 'n klaskamer. Soos daar nuwe idees ontwikkel en aanvaar word, so sal opvattinge ten opsigte van dit wat jy geglo het, verander.

Die bevindinge in hierdie studies illustreer dat onderwysers se navorsings- en reflektiewe vaardighede deur aksienavorsing ontwikkel. Laasgenoemde vaardighede help hulle om bewus te raak van hul praktyk en die effek daarvan wat die gevolg tot 'n soeke na maniere om dit te verbeter het. Literatuur dui egter daarop dat die volle potensiaal van aksienavorsing gebaseer is op die leerkrig se vermoë om krities op hul praktyk te reflekteer. Sentraal tot die visie van leerkrigte wat hul eie praktyk navors, is die oortuiging dat die verbetering van onderrig en leer in skole die beste behaal kan word deur die ontwikkeling van die kritiese en kreatiewe vermoëns van individuele leerkrigte (Webb, 1990:1). Die ontwikkeling van reflektiewe vaardighede inkorporeer 'n kritiese aspek. Laasgenoemde skrywer kwoteer ook Grundy wat so byvoeg:

Only emancipatory action research transform the ways in which practitioners think and act. It does this through requiring them to recognize and understand the historical and social origins of their actions and the consequence that these have for others involved in the schooling process (Webb, 1990:27).

Aksienavorsing, met die klem op kritiese refleksie, word gesien as 'n bevryding omdat dit onafhanklike denke, eksperimentering en die gebruik van professionele oordeel deur die leerkrig aanmoedig. Dit word voorspel uit die oogpunt dat die leerkrig 'n outonومiese

professioneel is wat hy/sy professionele oordeel gebruik in sy pligsvervulling. Refleksie word wyd as 'n belangrike kwaliteit in die professionele groei van onderwysers beskou. Terme soos 'reflektiewe leerkragte', 'leerkrag as navorser' en 'reflektiewe praktisyn' het algemeen geword waar die klaskamerpraktyk onder bespreking is. Daar word aangeneem dat leerkragte wat reflekerend is baie gou beter onderwysers word. Dewey (1933) het baie bygedra tot die idee dat leerkragte reflektiewe onderwysers moet word. Schön (1983) het ook groot invloed gehad op die begrip van refleksie-in-aksie. Die idee dat professionele mense betrokke raak in reflektiewe gesprekke in praktiese situasies, waar hulle voortdurend 'n probleem aanspreek en uitpluis soos hulle daarmee werk en waar hul interpretasies en oplossings uitgetoets word, is hier ter sprake.

Kritiese teorie, ingeslote die werk van Carr and Kemmis (1986), het die gedagte aansienlik gestimuleer hoe belangrik dit is om leerkragte se bewustheid te vergroot ten opsigte van die oorsake en gevolge van hulle aksie deur navorsing te doen op hulle eie situasie.

Volgens Calderhead en Gates (1993:2) word een of meer van die volgende doelstellinge gewoonlik nagestreef deur onderwysersprogramme wat gebaseer is op die idees van reflektiewe praktyke:



- To enable teachers to analyze, discuss, evaluate and change their own practice, adopting an analytical approach towards teaching;
- To foster teachers' appreciation of the social and political contexts in which they work, helping teachers to recognize that teaching is socially and politically situated and that the teacher's task involves an appreciation and analysis of that context;
- To encourage teachers to take greater responsibility for their own professional growth and to acquire some degree of professional autonomy;

Calderhead en Gates (1993) voel dat bogenoemde doelstellings bereik kan word deur middel van aksienavorsing, reflektiewe joernale, die gebruik van teorie en navorsingsgetuienisse om die praktyk te interpreteer.

### 3.4.4 Die deelnemende en kollaboratiewe karakter van aksienavorsing

Aksienavorsing vereis 'n deelnemende manier om te kan begryp: persoonlike kennis en die praktiese oordeel van praktisyns. In die proses van bewuswording skryf Habermas (1974:40): "There can only be participants". Daar kan slegs deelnemers wees, want soos jy deelneem, so open nuwe insigte en praktykverbetering vind onmiddellik plaas. Onderwysers staan in die hart van verandering. Stenhouse (1975:143-144) se belangrikste boodskap aan leerkragte is dat hulle die beste beoordelaars is van hulle eie praktyk. Hy sê verder dat: "The commitment to systematic questioning of one's own teaching as a basis for development; The concern to question and to test theory in practice by the use of those skills."

Die enigste mense wat aksienavorsers in 'n praktyk kan wees, is terselfdertyd ook die praktisyns. Jy kan slegs 'n aksienavorser wees as jy in al die momente van die aksienavorsingsproses deelneem. In aksienavorsing is al die deelnemers wat betrokke is in die aksienavorsing proses, gelyke deelnemers en hulle moet in elke stadium van die proses betrokke wees. "Put bluntly, action research is a democratic form of research" (Grundy en Kemmis, 1981:9).



Die navorsingsprojek kan nie in die afwesigheid van die groep beplan word en dan oorgehandig word vir implimentering en daarna deur 'n buitestaander geëvalueer word nie. Leerkrag en leerder besluit saam hoe die projek aangepak gaan word. Hulle word die geleentheid gegee om betekenisvolle bydraes te lewer. Freire (1972) glo dat die leerders aktiewe deelnemers moet wees in die program en dat die leerervaring vir die leerders betekenisvol moet wees. Leerders moet toegelaat word om krities te kan kyk na die onderrigpraktyke van leerkragte. Leerkragte het dikwels gesê dat leerders nie bevoegd is om die onderrigpraktyk te kan kritiseer nie. Daar is egter deur studies bewys dat kinders baie bevoegd is om dit te kan doen as hulle die geleentheid gegun word.

Möller (1982:101) sê dat daar regverdigheid bestaan dat leerlinge kritiek op die onderwyser se handeling mag uitoefen. Dit gaan hier om 'n uitruil van standpunte met die oog op moontlike konsensus en beplanning van verbeterde handeling. Die leerlinge moet voel dat sy standpunt die waardering kry waarop dit geregtig is, dat dit sorgvuldig oorweeg en nie summier verwerp word nie en dat sy bydrae waardevol is, selfs al word dit nie aanvaar nie. Die leerling moet, indien moontlik, daarvan oortuig word dat daar 'n beter metode is as wat



hy aan die hand gedoen het. Hy stel ook voor dat dit wat in een projek geleer word in die daaglikse praktyk toegepas moet word.

### **3.4.5 Die aksienavorsingsproses: Integrasie van teorie en praktyk**

Aksienavorsing wil dus blyk dat dit as die doodgewone verloop van interaksie van mense is met besondere verwysing na klaskameraktiwiteit om sodoende mense vanuit hulle eie wêreld te verstaan. Dit is 'n tipe navorsing wat gemoeid is met die integrasie van teorie en praktyk. Daarvolgens word geglo dat navorsing nie verhewe behoort te staan bo lewensgebeure nie. Dit is die navorsingsproses wat ter sprake is en nie die navorsingsproduk nie. Twee essensiële kenmerke van aksienavorsing is: om te verbeter en te betrek (Mc Niff, 1988:6).

Aksienavorsing behels dus die identifisering van 'n fokus of probleem, insameling van informasie, die gebruik van informasie om 'n verandering in die klaskamerpraktyk teweeg te bring en implimentering en waarneming van verandering (Elliot, 1991:71; Kemmis en McTaggart, 1981:11; Nunan, 1992:19; Whitehead, 1993:54). Aksienavorsing bemagtig ons dus om die kwaliteit van die pedagogiese of opvoedkundige ondervinding vir beide leerkrag en leerder te verbeter. Omdat dit op 'n kollaboratief-deelnemende wyse gebruik word, is dit die beste metode vir leerkragte wat in isolasie werk, om hul praktyk te verbeter (Nunan, 1992:18; Schmuck, 1997:27). Aksienavorsing kan dus gedefinieer word as die studie van 'n sosiale situasie met die intensie om die kwaliteit van die aksie daarin te verbeter.

Aksienavorsing stel nie 'n hoë premie op eksterne geldigheid nie. Die program van aksie wat deur aksienavorsing in een spesifieke opset ontwikkel is en wat daar suksesvol gevind is, word nie noodwendig voorgehou as oplossing vir enige ander soortgelyke situasie nie (Huysamen, 1993:183).

Ebbutt en Elliot (1983:126) beweer dat wanneer aksienavorsing in diepte op klaskamervlak gedoen word, leerkragte se bewustheid van beleidimplikasie verbreed word en kan dit sodoende strukturele veranderinge by skole teweegbring. Enige klaskamer aksienavorsing wat 'n 'bottom-up' benadering vir professionel ontwikkeling volg, genereer idees wat probleme van onderrig en leer met die breër vraagstuk van insitusionele en sosiale beleid verbind. Dit word dan 'n metode, nie net om slegs leerkragte professioneel te ontwikkel nie, maar om skole as instellings en die onderwysstelsel oor die algemeen te ontwikkel. Albei

moet gesien word as deel van dieselfde proses en nie as twee onafhanklike prosesse nie. Professionele ontwikkeling van leerkrigte en die ontwikkeling van die skool is terselfdertyd belangrik. Soos leerkrig se praktyk verbeter so verbeter, die praktyke van kollegas soos die een van die ander leer. Möller (1982:101) praat van ‘praktyk leer van praktyk’. Die finale doel van enige navorsing is om verandering in staat te stel om plaas te vind deur middel van begrip. Die voordeel van die tipe navorsing is dat verandering gedurende die navorsingsproses plaasvind. Dit is as gevolg van die navorsingsproses dat leerkrigte hulle onderrigpraktyk kan verbeter. Die middel en die doel val grootliks ooreen.

Deur middel van my navorsingsprojek gaan ek poog om nie net my praktyk te verbeter nie, maar ook dié van my mede-kollegas. DFASS in die skriftelike stelwerkkurrikulum raak alle grade in die skool en dit is ‘n probleem vir baie leerkrigte in ons skool. Die lig wat dus vir my gedurende die proses oopgegaan het, sal na hul praktyke toe oorgedra word. Ons sal dan as ‘n skool die kurrikulum met nuwe insigte implimenteer. Möller (1982: 100) sê dat dit wat in een projek geleer word, alledaagse praktyk moet word, sodat die navorsingsaspek oorbodig word.



### **3.4.6 Triangulasie binne aksienavorsing**

Triangulasie is ‘n vorm van dataversameling binne ‘n onderrigsituasie vanuit drie verskillende standpunte naamlik leerkrig, leerders en waarnemer. Die proses van dataversameling uit drie verskillende standpunte het ‘n epistemologiese regverdigheid. Elke punt van die driehoek verskaf relevante data, want die leerkrig is in die beste posisie, deur middel van selfwaarneming, om te kan sê wat met haar les beoog en watter uitkomst sy probeer om te bereik. Leerders is in die beste posisie om te kan sê hoe hulle die les ervaar het en die waarnemer kan waardevolle teugvoering gee ten opsigte van die interaksie tussen leerkrig en leerders. McNiff (1988:85) haal Elliot en Adelman (1973) aan:

... suggested triangulation as being a potentially powerful in getting to the heart of the matter in pooling information and perceptions. ‘Triangulation’ is commonly referred to as the process of obtaining information on a subject from three or more independent sources.

Hierdie verskillende dimensies help die navorser om die situasie beter te verstaan en om die geldigheid van die data te verhoog. Robson (2002:172) bevestig die situasie so: “...

triangulation (... or more than one observer in the research) help with the validity of a piece of research”.

In die onderwysopset is die insluiting van meer as een persoon in aksienavorsing belangrik omdat dit die proses van refleksie rugsteun. Wanneer leerkragte gebruik maak van aksienavorsing, verkry die leerkrag nie slegs informasie uit haar/sy data nie, maar ook uit die leerlinge en waarnemer. Die waarnemer se bydrae tot die navorsingsprojek verbreed die dataversameling. Aksienavorsing met triangulasie gee leerders die geleentheid om saam met die leerkrag krities te kyk na wat in hul klaskamer plaasvind. Leerders gaan aktief deelneem aan die leerproses en gaan die geleentheid hê om terugvoering te gee oor hoe hulle die leerproses ervaar. Triangulasie behels die navorsing van die onderrigpraktyk deur waarneming van leerkrag, leerders en waarnemer.

Through triangulation teachers can close the gap that exist between their (sic) lived reality and that of the learner. Using triangulation teachers and students can ... become jointly responsible for a process in which all grow” (Freire, 1972: 52-53).

Aksienavorsing en triangulasie, in besonder, wanneer dit met ander leerkragte gedeel word, kan ‘n bron van inligting wees met betrekking tot die onderrigpraktyk. Die informasie is ‘n selfgenererende kennis van die werklike situasie in die klaskamer. Dit is informasie waarmee leerkragte maklik kan identifiseer, want ‘n mede-kollega het dit beproef. Informasie wat gedissemineer word, kan gebruik en aangepas word volgens die nood van ander leerkragte. Leerkragte kan dus hul eie opvoedkundige navorsing so ontwikkel. Soos hierdie informasie ontwikkel en gedeel word, help leerkragte met hulle eie professionele ontwikkeling. Dit kan verrykende ervaring verskaf aan deelnemers wat saamwerk en ervaring deel (Nixon, et al, 1981).

### **3.5 SAMEVATTING**

In Hoofstuk Drie het ek die drie navorsingsbenaderings in opvoedkundige navorsing uiteengesit. Ek het verwys na die leerkrag se rol as agent van verandering en in hoe ‘n mate kollegas en die skool kan verander deur die terugvoering van die betrokke leerkrag-navorsers. Ons het ook gesien dat aksienavorsing aksie en refleksie op die aksie wat onderneem was, behels. Die primêre doel van aksienavorsing is om die praktyk te verbeter.

In Hoofstuk Vier bespreek ek my navorsingsprojek en hoe ek aksienavorsing as navorsingsmetode toegepas het.



## HOOFSTUK 4

### IMPLEMENTERING VAN DIE SKRYF- EN ASSESSERINGSPROGRAM

#### 4.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk word deur die teoretiese oorwegings van Hoofstuk Twee ondersteun sowel as die metodologiese aspekte in Hoofstuk Drie omskryf. Met die infasering van UGO, soos reeds in Hoofstuk Een genoem, was daar baie frustrasies en spanning op leerkragte wat vermy kon gewees het. Indien UGO sistematies ingevoer was en leerkragte toegelaat was om die verskillende begrippe en konsepte daarvan in klaskamer na te vors, sou implimentering met minder frustrasie plaasgevind het. Ek stem saam met Raimes (1991:23) dat leerkragte nie net teorieë kan aanvaar nie, maar dat hulle self klaskamergebaseerde navorsing moet doen sodat dit sinvol vir hulle kan word.



Raimes (1991:423) sê verder dat die beheer wat teorie oor onderrig gehad het, uitgedaag word deur wat Shulman (1987:11) “the wisdom of practice” noem. Raimes (1991:423) is die mening toegedaan dat leerkragte nie net teorieë van navorsers kan aanneem nie, maar self navorsers moet word. Klaskamergebaseerde navorsing en aksienavorsing word al hoe meer aanbeveel sodat leerkragte minder kan steun op teoretici en navorsers (Richards en Nunan, 1990). Hill (1983:255) stel voor dat ‘n kurrikulum vir ‘n skool, kursus of vak so moet verloop: samestelling, implimentering, hersiening en dan hersamestelling.. UGO was ingefaseer met baie min raadpleging van al die aandeelhouers in die opvoedingsproses. Dit het gevolglik gelei tot die hersiening van die kurrikulum in 2000 (du Toit en Smith-Müller, 2003:26) en die hersamestelling van die “streamlined and strengthened” HNVK wat sedert 2003 ingefaseer is (WKOD 2003).

Gedurende die afgelope dekades het onderwyskundiges en opvoedkundiges vanweë verskillende faktore en invloede besondere aandag begin skenk aan die kurrikulum. Daar is ingesien dat die tradisionele hantering van inhoud vir die onderwys, soos vervat in sillabusse, nie meer aanvaarbaar is nie. Die begrippe, ontwerp, ontwikkeling, innovasie en navorsing is

toenemend in verband met die kurrikulum gebruik en die standpunt is toenemend dat alle aktiwiteite wat verband hou met die kurrikulum (doelstelling, seleksie, ordening, uittoetsing en evaluering) deur navorsing ondersteun behoort te word. Om hierdie rede is daar in talle lande 'n beweging in die rigting van navorsingsondersteunde kurrikulering (Hill, 1983:255).

'n Volgende standpunt wat wêreldwye ondersteuning geniet, is dat die praktyk by die navorsing ingeskakel moet word. Indien laasgenoemde nie plaasvind nie, dan ontstaan daar onsekerheid by leerkrigte omdat hulle nie duidelikheid het omtrent dit wat van hulle verwag word nie en dit lei tot onnodige spanning. Vandaar die huidige aanname dat praktykgerigte navorsingsondersteunde kurrikulering 'n vereiste is vir die verantwoordbare daarstelling en evaluering van onderwysinhoud. Die implikasie hiervan is dat die onderwyser in die klaskamer sinvol ingeskakel word by genoemde navorsing (Hill, 1983:204-1). Indien leerkrigte betrek word by die evaluering en verfyning van onderwysinhoud maak dit implimentering soveel makliker omdat hulle deel van die proses was.

Sinvolle navorsingsdeelname vereis van die onderwyser dat hy sy/haar werk in perspektief sien, nie slegs die soeke en voortsetting na 'n eng paadjie wat tot hoë leerlingprestasie lei nie, maar eerder as die soeke na waardevolle, relevante en geskikte onderwysinhoude wat formeel gestalte kry in een van die vorms of komponente van die kurrikulum (Hill, 1983:240-241). Die goeie prestasie van leerders sal nie agterweë gelaat word nie, maar dan het die onderwyser daarby die dieper en meer professionele bevrediging dat dit wat hy onderrig, 'n sinvolle bydrae lewer tot die behoorlike volwassewording van leerlinge; sinvol in die opsig dat die inhoude sy inskakeling by, deelname aan en begrip van die samelewing optimaliseer.

Toe ek die geleentheid in die Magister in Opvoedkunde (M Ed) kursus kry om navorsing te doen, het ek dit aangegryp. Ek het gefokus op DFASS binne die skriftelike stelwerkurrikulum in my klaskamer. Dit was 'n nuwe vorm van assessering vir leerkrigte en ek het gehoop dat klaskamergebaseerde navorsing lig sou werp op die aangeleentheid. Ek het met my lesaanbiedinge slegs op een vorm of genre van skryf gekonsentreer. Ek wou een aspek van die skryfproses konstant hou en dus sou die assessering daarvan ongekompliseerd wees. Ek wou nie die leerders verwar met verskeie vorme van skryf nie. Hulle was 'n graad 5 klas en ek was bekommerd dat die ontwikkeling wat ek graag in hulle werk sou wou sien, belemmer sou word met té veel variasies van skryfvorme.

Wat waarneming in die klas betref, is verder gevind dat betekenisvolle en hoogs objektiewe gegewens uit die klaskamer onder gepaste omstandighede ten opsigte van die navorsingsverloop verkry kan word indien 'n ander onderwyser in die klas toegelaat word (Hill, 1983: 240-241). Ek het dus 'n kollega wat Wiskunde vir die afgelope vyftien jaar onderrig, gevra om as waarnemer op te tree. Ek het hom juis gevra omdat sy ervaring in die onderrig van Wiskunde is en hy slegs terugvoering moet gee op dit wat hy in klaskamer waarneem. Sodanige waarneming vereis egter ook leiding en oefening, maar veral 'n navorsingsingesteldheid om dit wat essensieel vir die projek is, te identifiseer en te beskryf.

Ons het dus vooraf bespreek waarop hy in sy waarneming moet konsentreer. Om hom te help het ek 'n semi-gestruktureerde observasieskedule aan hom voorsien. Hy het ook die leerders se verskillende weergawes deurgegaan en sy kommentaar skriftelik oor elke leerder in die groep gegee. Hy was nie toegelaat om enige deelname in les te hê nie, maar hy moes slegs waarneem en terugvoering gee op wat hy waargeneem het. Die steurnis en ontwrigting was minimaal omdat die rooster so aangepas was sodat hy in sy nie-doserende periodes in my klas kon waarneem.



Hierdie hoofstuk bestaan uit twee aksienavorsingssiklusse. Die tweede aksie was gedoen nadat daar deur middel van refleksie op eerste aksie verbeterings, aanpassings en verfyning aangebring was. Möller (1983:150) sê dat aksienavorsing gerig is op praktykverbetering in onmiddellike situasies. Flitner (1976:3) spreek hom so uit: "Die verhouding van Pedagogiek (teorie) tot praktyk is dialekties van aard: uit 'n praktyk ontstaan 'n teorie en die praktyk word dan weer deur die teoretiese refleksie van die Pedagogiek opgehelder." Met die toepassing van DFASS in my klaskamerpraktyk hoop ek om nie net my praktyk nie, maar ook die van my kollegas in die toekoms te verhelder.

## **4.2 EERSTE SIKLUS**

### **4.2.1 Les 1**

Die eerste les was op Woensdag, 20 Januarie 2004. Die klas was in ag groepe van drie verdeel en elke groep het 'n leier gehad. Die groepe is doelbewus klein gehou om sodoende te verseker dat soveel leerders as moontlik hulle bydraes kon lewer en nie agter die leiers skuil nie. Dit het duidelik sukses afgewerp, want daar was nie baie klagte dat sommige niks

bygedra het nie. Omdat die groepe klein was, kon niemand juis lyf weg steek nie. Die groepe was herverdeel in die daaropvolgende les toe dit duidelik geword het dat sekere leiers nie goeie samewerking van die res van die groeplede gekry het nie.

### **Voorbereidende aktiwiteit**

Mark Shuttleworth is die eerste Suid-Afrikaner wat 'n ruimtereis onderneem het en daarom het ons die gebeurtenis in ons kurrikulum ingesluit. Ons probeer om die skoolkurrikulum relevant te maak, dit wil sê enige gebeurtenisse wat geskiedkundig of tot voordeel van leerders is, word in die kurrikulum ingefaseer. Ons het sover as moontlik probeer om die gebeurtenis in die kurrikulum te inkorporeer. Een van die praktiese take wat leerders moes doen, was om 'n model van die ruimtetuig in die leerarea Tegnologie te bou. Ons het toe besluit om ons skriftelike stelwerktaak te baseer op 'n beskrywing van die ruimtetuig. Een van die modelle van die leerders se ruimtetuie is gekies, aan hulle vertoon en hulle moes dit toe beskryf. Die leerders moes soveel woorde of frases as moontlik oor die ruimtetuig in hulle groepe genereer. Leerders moes hulle beskrywing beperk by dit wat hulle kon sien. Soos ek deur die klas en verby die groepe beweeg het, het ek woorde waarmee hulle gesukkel het op die bord geskryf. Leerders moes op hierdie stadium net woorde of frase neerskryf. Hulle was goed bekend met die agtergrond van die ruimtevlug en ruimtetuig as gevolg van die besprekings in die verskillende leerareas. Ons het probeer om die geskiedkundige gebeurtenis in soveel leerareas as moontlik te inkorporeer.

Leerders het die onderwerp bespreek en gereageer met woorde/frases en dit gedeel met betrekking tot model. Soos ek tussen die groepe beweeg het, het hulle geesdriftig oor die vorm, kleur en nut van die ruimtetuig gesels. Hulle het ook woorde en frase neergeskryf soos hulle besprekings ontwikkel het. Die lewendige besprekings was vir my somtyds 'n bietjie te luidrugtig en ek het dikwels gewonder of dit betrekking gehad het op die onderwerp onder bespreking. In gevalle waar dit nou regtig te luidrugtig geword het, het ek na hulle beweeg. Somtyds was ek aangenaam verras om die entoesiastiese bydrae van die leerders te hoor, selfs van diegene wat akademies nie so sterk was nie. Die rede waarom leerders miskien ook so geesdriftig aan die besprekings deelgeneem het, kon wees omdat hulle gewoon was om in groepe te werk. Ek onderrig dieselfde leerlinge reeds vanaf graad 4 en was bevoorreg om saam met hulle na graad 5 te beweeg.



## **Skryfaktiwiteit**

Die beskrywing van die ruimtetuig was 'n skryfaktiwiteit wat deur die groep gesamentlik gedoen is. Groepe is van bruinpapier en koki penne voorsien om verkwisting van tyd te voorkom. Nadat groepe dus soveel woorde of frases as moontlik oor onderwerp neergeskryf het, het hulle dit op groot velle bruin papier geskryf. Elke leier het 'n geleentheid gekry om hulle woorde/frase aan klas te kom voordra. Hulle kon nie net die woorde voorlees nie, maar moes die woorde in sinne gebruik. Wat vir my baie voordelig was van die terugrapporteringssessie was die feit dat baie van die woorde deur die verskillende groepe herhaal en die sinne op verskillende maniere saamgestel was. Die leerder wat dus probleme ondervind het met taal (hier word verwys na die taalsisteem, sintaksis, woordbetekenis, ens.) kry 'n geleentheid om dieselfde sinne op verskillende maniere te hoor. Dié leerders wat probleme ondervind of stadige leerders is, vind gewoonlik baat met herhaling.

As die les op die tradisionele manier aangebied was, dit wil sê leerkrag in die rol van deponeerder en leerders as ontvangers (met ander woorde die “banking concept of education” van Freire, 1972:46) sou leerders die verskillende sinne slegs een keer gehoor het. Ons het egter ag groepe gehad en hulle het die geleentheid gehad om die verskillende sinne op verskillende maniere saamgestel te hoor soos hulle portuurgroepe terugrapporteer het. Dit was baie goeie voorbereiding vir die volgende les.

## **Kommentaar**

Die onderwyser speel 'n belangrike rol om leerders gemaklik in die klas te laat voel. Sodoende word die leerders se selfvertroue verbeter en dit vergemaklik die leerproses. “The teacher plays a crucial role in creating an environment, a context for learners to express their thoughts and feelings” (Smith, 1982; Emig, 1971). Ek het sover as moontlik probeer om vir leerders genoeg agtergrond te verskaf sodat hulle genoeg inligting omtrent die onderwerp kon hê. Sodoende is die skryfproses vergemaklik. Leerders moes toe hul ondervindinge en hul verbeelding gebruik om te kan skryf.

Daardie leerder wat nooit praat nie, kry 'n geleentheid om sy bydrae te lewer in 'n omgewing waar hy nie geïntimideer voel nie. Indien hulle voor die klas as 'n geheel moet opstaan en iets sê, voel hulle bedreig omdat hulle maats hulle mag uitlag. In die groepkonteks voel hulle

veilig, want hulle praat met hul maats. Leerders word in groepkonteks deelgemaak van hul leerproses en leeraktiwiteite. Hulle besef nie eers dat hulle besig is om die “dreaded “ skryfwerk te doen nie. Die ontspanne atmosfeer in klas het gehelp om leerders te help om meer kreatief te dink en te skryf. Daar moet geen vrees by leerders wees dat hulle uitgelag gaan word as hulle verkeerd spel nie. Ek het aan hulle gesê dat ons die spelling sou uitsorteer soos ons aangaan. Ek het sover as moontlik woorde vir hulle op die bord geskryf soos hulle gevra het. Die gebruik van woordeboeke sou die les vertraag, daarom het ek besluit om dit vir ‘n volgende les te hou.

Die assesseringstabel vir die groep was op die bruin papier en die groepe moes dit voltooi. Dit het so daaruit gesien:

Hoe het ons gevaar met:	Ja	Nee
<b>Deelname:</b>		
Elkeen het ‘n bydrae gelewer		
Ons het elkeen se vaardighede en vermoëns tot voordeel van die groep gebruik		
<b>Samewerking:</b>		
Ons het seker gemaak dat elkeen ‘n spreekbeurt kry		
Ons het seker gemaak ons luister wanneer ‘n persoon praat		
Ons het argumente/verskille opgelos sonder om mekaar se gevoelens seer te maak		
<b>Organisering:</b>		
Ons het op die taak gefokus en ons aandag is nie afgelei nie- Ons het ons tyd goed bestuur		
Dit was nie nodig om te jaag om klaar te maak nie		

#### 4.2.2 Les 2

##### Leerkraginset

Leerders moes nou die woorde en frases van les een gebruik om sinne te maak. Die groepe is hergroepeer en nuwe groepe is gevorm. Die rede hiervoor was dat sommige leiers goeie samewerking gekry het en andere nie. Sommige van die groepe het goed saamgewerk terwyl

die andere probleme ondervind het met die samewerking van die lede in hul groepe. Groepe was verminder van agt na ses om terugrapportering gouer te laat geskied. Die leiers was vervang sonder 'n groot ophef. Om nie onplesierigheid te veroorsaak nie, het ek aan hulle verduidelik dat almal 'n kans gaan kry om 'n groep te lei. Ek het gesorg dat groepe so verdeel was sodat hulle leerders met verskillende vermoëns insluit sodat hulle mekaar kon help. Die klem het op koöperatiewe leer geval. Leerders was weereens van groot velle bruin papier en koki penne voorsien. Die groepe het hierdie keer vir my baie beter gewerk, want die leerders wat probleme veroorsaak het, was nou weg van hul vriende geplaas. Groepe was nou minder luidrugtig.

Ek het daarop aangedring dat sinne bespreek moet word. Die leier moes sinne neerskryf en moes ook verseker dat daar ten minste een sin van elke leerder in die groep ter sprake kom. Die sin moet dan deur groep bespreek en verfyn word. Wanneer hulle gevoel het dat dit sin maak en volgens hulle korrek is, moes dit dan op die vel bruin papier neergeskryf word. Dit het voorgekom asof ek onnodig langdradig was, maar ek het ondervind dat herhaling baie help vir die stadige leerders.



Sommige groepe se sinne was baie interessant, veral omdat dit aan die begin van die skooljaar was en hulle in graad 5 was. Groepe was geëvalueer volgens hulle sinne en evaluasie was met hulle bespreek.

### **Kommentaar**

Dit was duidelik dat sommige leerders gesukkel het om hul gedagtes duidelik in woorde uit te druk. Ek het aan hulle verduidelik dat ons vir 'n gehoor skryf en dit noodsaaklik is om so duidelik as moontlik te skryf omdat die gehoor nie altyd saam met ons is nie. Die verskil tussen die gesproke taal en geskrewe taal was aan hulle verduidelik. Wanneer jy met iemand praat, is jy somtyds onsamehangend, maar jy het die geleentheid om te verduidelik wat jy graag wil oordra omdat jou gehoor by jou is. Dit is egter nie die geval wanneer jy skryf nie, daarom moet ons baie duidelik skryf en die leser soveel moontlik inligting verskaf sodat hulle kan verstaan wat ons graag wil oordra.

Hierdie keer het ek self die terugrapportering gedoen en die groepe se sinne aan klas geles en bespreek. Ons het gekyk na die inligting wat leerder wou oordra en hoe duidelik die sinne

was. Elke leerder in die groep moes 'n sin formuleer en die leerder se naam was langs sy sin skryf. Soos ons sinne bespreek het, kon ek direk met die betrokke leerders praat. Leerders was nie gemaklik met die situasie nie. Ek het dit aan hulle uitgespel dat ons vir 'n gehoor skryf en dat ons so duidelik as moontlik moet wees. Ek het ook nie hulle sinne aan klas uitgelees om hulle in die verleentheid te stel nie, maar om almal se terugvoering en aanbevelings te kry ten opsigte van mekaar se sinne. So het almal by en van mekaar geleer. Ek het nie die individuele leerlinge se sinne hier geëvalueer nie, maar weereens die groep s'n. Die waarde van die sessie was dat dit duidelik geword het dat leerders oefening nodig gehad het in die skryf van logiese en samehangend sinne. Sommige sinne was onduidelik omdat leerders aanvaar het dat lesers reeds van sekere inligting bewus was. Belangrike informasie word weggelaat en daarom is hulle sinne onduidelik. Ek het die probleem in die volgende les aangespreek.

### 4.2.3 Les 3

Ek het verskillende oefeninge met leerders gedoen voordat hulle oorgegaan het tot die skryf van die paragraaf. Een van die oefeninge was die uitpak van sinne en die verbinding daarvan. Hierdie oefeninge was daarop gemik om leerders te help om hul sinne samehangend en duidelik te skryf. Vir die uitpak van sinne moes leerders drie verskillende sinne skryf deur van een lang sin gebruik te maak, sonder om informasie in sin te verander byvoorbeeld:

*Hy het die broeke wat hy van denim gemaak het met plantkleurstof blou gekleur sodat dit nie so vuil word nie.*

Leerders het so gereageer:

*Hy het die broeke van denims gemaak.*

*Die broeke het hy met blou plantkleurstof blou gekleur.*

*Dit het gehelp dat die broeke nie so gou vuil word nie.*

Groepe het die sinne op die velle bruin papier as 'n groep gedoen. Vir die verbinding van die sinne moes hulle een lang sin skryf deur korter sinne te verbind sonder om enige inligting weg te laat.

In 'n verdere oefening het ek verskillende paragrawe op die oorhoofse projektor gewys met een sin wat nie daar pas nie. Die inligting in dié sin het nie by dié van die paragraaf gepas nie. Leerders moes die vreemde sinne identifiseer en aandui waarom dit nie pas nie.

#### **4.2.4 Les 4**

Leerders kon nou hulle paragrawe skryf deur gebruik te maak van die sinne op die verskillende velle bruin papier. Ons het die sinne in die klaskamer bespreek en net die beste sinne was op die velle bruin papier geskryf. Omdat leerders gebruik gemaak het van die sinne op die velle bruin papier, kon hulle die sinne so kies dat dit 'n logiese paragraaf vorm wat bestaan het uit sinne wat grammatikaal korrek was. Hulle het dus nie baie probleme ondervind met die samestelling van hul paragrawe nie. Ek het gevoel dat dit nie heeltemal hul eie werk was nie, want hulle het toe almal paragrawe gehad met sinne wat netjies en logies saamgestel was. Ek het toe besluit om die siklus hier te stop, want die individuele vordering van die leerders was vir my belangrik. Ek het die volgende aksie beplan en om my benadering so te verander dat die skryfproses deur die verskillende stadiums kon gaan en ek leerders se eie werk kon assesseer.



#### **4.3 VOORLOPIGE GEDAGTES OOR 'N OPVOLGAKSIE**

Op hierdie stadium het ek 'n opvolgaksie gesien voortspruit uit die refleksie op die handeling. Wat vir my duidelik geword het toe ek oor my aksie reflekteer, was dat ek nie die individuele leerders op so 'n manier kon assesseer nie. Die leerders het slegs geleentheid gehad om een sin in die groep te gee. Leerders se sinne op die velle bruin papier was deeglik in groepe bespreek en die leiers van die groepe wat die beter skrywers was, het gesorg vir grammatikale korrekte sinne. Leerders het toe aan die einde van die sessie 'n paragraaf saamgestel van die sinne op die bruin papier teen die mure. Hulle kon nou gebruik maak van al die sinne op die verskillende velle bruin papier. Die groepwerk was goeie voorbereidende werk vir die tweede aksienavorsingsprojek. Ek kon egter op die manier nie die vordering van die ses leerders sien nie. Op hierdie stadium het dit vir my duidelik geword dat ek my volgende lesse so sou moes aanpak dat ek die leerders se individuele werk beter sou kon sien en assesseer.

Dit was die eerste keer dat ek 'n kritiese ondersoek oor my eie praktyk geloods het en die foute/benadering van die eerste siklus was hieraan te danke. In die tweede siklus het ek

probeer om die foute aan te spreek. Oordeelkundige implimentering van die daaropvolgende aksie is egter belangrik. Grundy en Kemmis (1981:2) spreek hulle in hierdie verband as volg uit:

If what is learned in one cycle is not applied judiciously in further cycles of modifying plans, implementing them, monitoring of amended action, and reflecting again, then the action research process disintegrates into mere problem solving or exercises ...

My doelwit in die tweede siklus was dus om leerders se vordering individueel te assesser en te sien hoe die skryfproses in die verskillende weergawes manifesteer.

#### **4.4 OPVOLGAKSIE: IMPLEMENTERING VAN AKSIE**

##### **4.4.1 Les 1**

##### **Leerkraginset**

In die vorige siklus het ek die probleme waarmee leerders worstel in die skryfproses geïdentifiseer en het dit in die opvolgaksie aangespreek. My doelwit in die les was om die skryfproses vir leerders te vergemaklik deur van bepaalde tegnieke en strategieë gebruik te maak. Du Toit en Smith-Müller (2003:2) is van mening dat strategieë om die skryfproses, (vergelyk Snoeck-Henkemans, 1989:2) waarvan skryfvaardighede en stylbeheersing onderdele is, beter te laat verloop in 'n mindere of meerdere mate aangeleer kan word.

##### **Voorbereidende Aktiwiteite**

Die eerste les as voorbereiding vir die skryfaktiwiteit was 'n uitstappie wat ons na die "Two Oceans Aquarium" in Kaapstad onderneem het. Dit was 'n gefokusde besoek. Leerders het die geleentheid gehad om eerstehands kennis te maak met akwariums en die funksies van akwariums. Hulle kon ook verskillende soorte akwariums sien. Die klas was in groepe verdeel en elke groep is met 'n gids vergesel en deur die akwarium geneem. Daar was groot opgewondenheid onder leerders te bespeur soos hulle deur die akwarium beweeg het. Dit was vir die oorgrote meerderheid van hulle 'n eerste besoek aan die akwarium. Hulle is

aangemoedig om vrae te vra en soveel as moontlik waar te neem. Ons het waardevolle plakkate gekry wat ons toe teen die klaskamer mure vertoon het.

### **Klasbespreking**

‘n Klasbespreking het gevolg na die besoek aan die akwarium. Die bespreking het gekonsentreer oor die nut van akwariums en waarom ons presies akwariums nodig het. Verskillende idees was uitgeruil, byvoorbeeld:

*Akwariums gee ons die geleentheid om seelewe te sien wat ons nooit sou kon gesien het nie. Dit help wetenskaplikes om meer uit te vind oor seelewe, ensovoorts.*

Ons het besluit om ‘n akwarium in die klas te bou sodat leerders ‘n idee kon kry hoeveel werk en moeite werklik met die instandhouding van akwariums betrokke is. Hulle het later plakkate gemaak waarin hulle gestalte gegee het aan hul eie akwariums. Al hierdie aktiwiteite was gedoen om leerders deeglik bekend te maak met onderwerp. Omdat skryf primêr gaan oor die organisering van informasie en die kommunisering van betekenis, is dit duidelik dat die generering van idees ‘n belangrike deel van die skryfproses vorm (White en Arndt, 1991:17).

Verder voeg Reid en Lindstrom (1985:45) by dat ons altyd vir ‘n gehoor skryf. Styles (1989:5) sê die volgende: “Children write with more conviction for a real audience and that the audience can usefully be peers in the same class ...” Ek het toe aan hulle verduidelik dat hul gehoor uit hul maats in die klas, die waarnemer, mnr. Lottering en ek, hul klasonderwyseres bestaan. Ek het aan hulle verduidelik dat hulle mooi en deeglik moes dink wat hulle graag aan hul gehoor wil oordra. Hulle moes mooi dink hoe hulle die paragraaf interessant en betekenisvol aan hul gehoor kan skryf. Die doel was om die lesers iets te laat leer deur middel van die geskrewe paragraaf en op so ‘n wyse te verhoed dat lesers nie belangstelling verloor nie. Hulle moes gedurig hulself afvra hoe hulle hul paragrawe interessant kon skryf sodat hul gehoor nie belangstelling verloor nie. Wat hulle kon byvoeg sodat die leser deur hulle kon leer, is beklemtoon. Omdat akwariums ‘n breë onderwerp is, het ons dit vernou en slegs gefokus op die doel en die funksie van akwariums. Volgens Reid en Lindstrom (1985:45) beweeg jy van ‘n breë onderwerp na ‘n meer spesifieke gedeelte

daarvan. “In other words, you must cut the ‘cake’ into pieces”. Dit is min of meer wat ek gedoen het en leerders laat fokus op ‘n spesifieke aspek.

### **Kommentaar**

Skrywers het ‘n mate van aanmoediging nodig wanneer hulle skryf, ‘n vorm van inmenging van buite, iets wat die bewussyn of intellek ‘n hupstootjie kan gee of ‘n verbeeldingryke sprong van die leerkrag om hulle aan die gang te kry (Emig, 1971; Ponsot and Deen, 1991; Smith, 1982; Whitehead, 1971).

Whitehead stel voor dat skrywers ‘n werklike ondervinding moet ervaar voor hulle begin skryf. Met bogenoemde uitstappie na die “Two Oceans” akwarium het ek probeer om daardie werklike ervaring vir hulle te skep. Argumente, debattering, gesprekvoering, vlugskrif en breinkaarte het ook as verdere ondersteuning en voorbereiding gedien en dit het binne groepverband plaasgevind. Deur die voorbereidende aktiwiteite het ek gepoog om ‘n atmosfeer en omgewing te skep wat leerders ondersteun en in staat stel om hul selfvertroue as ontwikkelende skrywers te bou. Smith (1982) en Emig (1971) voer aan dat die leerkrag ‘n belangrike rol in die skep van ‘n omgewing speel, ‘n konteks waar leerders hulle gedagtes en gevoelens kan uitdruk. Die leerders moes toe vanuit die ondervindinge wat vir hulle geskep was sowel as hul eie verbeelding skryf.

Teoretici wie voorstanders is van die skryfproses, beklemtoon die belangrikheid van voorbereidende aktiwiteite. Deur voorbereidende aktiwiteite probeer skrywers om op verskeie wyses idees aangaande ‘n skryfonderwerp te genereer. Murray (1968: 6-7) gaan verder deur te sê dat selfs ervare skrywers deur hierdie fase leer wat hulle gaan doen, en dat hulle soveel as moontlik van hul probleme oplos nog voordat hulle begin skryf het. Skryf is ‘n veeleisende proses. Aspirant-skrywers sou dan eerstens met behulp van voorbereidende aktiwiteite kon besin oor ‘n onderwerp, ‘n kernidee, ‘n lesergehoor, ‘n skrywerstem en verteltrant, ensovoorts. (Roy en Roy, 1986; Smith, 1982:24). As deel van die gedurige beweeg en herbeweeg tussen voorbereidende aktiwiteite, skryf en herskryf, was daar lyste en planne in die eerste ontwerpe opgetrek om idees te rangskik en te herrangskik, sodat leerders geleidelik tot inhoud en organisering kon kom.



Volgens Reid en Lindstrom (1985:40) is daar basiese reëls wat ten opsigte van die skryf van 'n paragraaf gevolg moet word. As 'n mens bekend is met jou onderwerp sal jy volgens skrywers interessante en waardevolle paragrawe kan skryf. Pre-skryf behels die strategieë en besluite wat jy neem ten opsigte van die stappe wat jy gaan neem voordat jy die skryfproses gaan aanpak byvoorbeeld die kies van die onderwerp, vir watter gehoor daar geskryf gaan word, kollektoring van informasie en die bekendmaking met die onderwerp. Ons het heelwat tyd bestee aan die pre-skryf fase, want ek het uit ondervinding geleer dat leerders later beter skryf indien hulle gedurende die fase genoeg inligting ingesamel het ten opsigte van die onderwerp.

Du Toit en Smith-Müller (2003: 6) vra die volgende vraag: "... hoeveel waarde heg ons aan elke fase, en het ons die geduld om aan elkeen tyd te bestee?" Hulle verwys of sien die vier fases so: die soekfase, (waartydens stof versamel word) die ordenfase, die formuleerfase en die hersienfase. Die hersienfase vind volgens my regdeur die skryfproses plaas. Hulle gaan verder deur te sê dat die onderwerp tydens die vier fases duidelik in die gedagte van die skrywer moet wees sodat daar nie afgedwaal word nie. Dit wil sê dat die onderwyser genoegsame tyd aan die soekfase of voorbereidende aktiwiteit moet bestee sodat leerders goed voorbereid kan wees vir die volgende fases. Ek het hierdie beginsels in my praktyk probeer toepas.

Volgens Emig (1983:10) moet 'n skrywer nooit probeer om te skryf oor 'n onderwerp indien hy/sy nie bekend daarmee is nie. Ons skryf om kennis of inligting oor te dra aan andere en die poging sal vrugteloos en verregaande wees as ons nie verstaan wat ons wil oordra nie. Ek het het alles in my vermoë gedoen om leerders soveel as moontlik bloot te stel aan onderwerp en genoeg inligting deur middel van hul sintuie (maak van plakkate en bou van akwarium) te laat ervaar. Ek het besef dat as leerders nie genoeg blootgestel gaan word aan onderwerp nie, hulle dit baie moeilik sou vind om oor dit te skryf. Leerders skryf makliker as die onderwerp oor dinge gaan wat aan hulle bekend is. Ons het ook 'n klein akwarium in die klas gebou met goue vissies, volledig met waterplante en gruis. Leerders het toe die geleentheid gehad om te kon sien dat die konsep akwariums min of meer dieselfde is en dat dit nie saak maak waar die akwarium is nie. Ons het die pre-skryf stadiums 'n bietjie verder geneem. Leerders het in die Kuns en Kultuur periode plakkate gemaak van akwariums deur gebruik te maak van verskillende prente van visse en ander seelewe. Al hierdie oefeninge het leerders goed voorberei vir die onderwerp. "Although writing is natural, it is activated by enabling

environments” (Emig, 1983:139). Die onderwyser behoort die katalisator vir verandering te wees.

## **Responsgroepe**

Die klas is in groepe van ses verdeel en elke groep het ‘n leier gehad. Leerders het dus nou in groepe soveel idees as moontlik oor die onderwerp gegeneer en die deelname en reaksie van byna al die leerders is verseker. Dit was met behulp van ‘n ‘sneeubal’ aktiwiteit gedoen wat aangepas was van die idees van White en Arndt (1991:5). Die proses hoe te werk gegaan moes word, was eers aan leerders bekend gestel. Dit het gevorder vanaf die leerder-individu, na pare, na groep en dan die klas. Hulle het eers op hul eie gewerk, toe in pare, daarna het hulle gevorder na hul groepe en laastens as ‘n klas. Individueel-pare-groepe-klas en in elke stadium is idees gegeneer. Leerders het min of meer ‘n minuut gekry waar hulle op hul eie in stilte hul eie idees rondom die onderwerp neerskryf het. Een idee was op elke stukkie papier en dit was duidelik en leesbaar geskryf sodat die maat dit kon lees. Deur leerders eers op hul eie te laat werk, het ek probeer om te verseker dat elkeen ‘n bydrae gelewer en aan die les deelneem.



Leerders het elkeen ‘n aantal stukkies papier gekry waarop hulle hulle idees kon neerskryf. Na ‘n minuut het hulle by ‘n maat aangesluit waar die maat sy geskrewe idees op papierstrokies bygevoeg het. Die paartjie het hulle idees bespreek en nog idees bygevoeg. Nog stukkies papier is by die ander gevoeg. Na nog ‘n paar minute het die pare by hul groepe aangesluit waar nog idees uitgeruil was. Ou idees was verder bespreek, nuwes bygevoeg en nie sulke goeies was weggelaat. Die groepe het nou al hul idees bespreek en het besluit watter die beste was.

Hierdie aktiwiteit moes nie meer as tien minute neem nie, alhoewel dit langer sal neem met leerders as ‘n mens nie versigtig is nie. Elke groep het nou ten minste drie idees gegee wat volgens hulle die beste was. Dit is op die skryfbord deur leerkrag geskryf. Idees was met die klas bespreek sodat leerders duidelik was omtrent betekenis van idees en woorde. Ongeag die grootte van die klas, was leerders tyd gegun om op hul eie te werk om sodoende te verseker dat daar bydrae van alle leerders was. Die tydsduur was een tot twee minute. Sodoende is daar verseker dat almal ‘n bydrae maak. Idees en besprekings het van leerders gekom, terwyl die leerkrag slegs ‘n leidende en ‘n fasiliterende rol gespeel het. Leerders

neem deel aan hul eie leer en leerkrag beweeg weg van 'n onderdrukkende gesag waar sy al die praatwerk doen en leerders slegs luister.

## **Skryfaktiwiteit**

### **Vlugskrif**

Leerders kon nou gebruik maak van idees op die skryfbord en hul eerste konsepweergawe kon neergeskryf word. Hulle moes slegs een paragraaf van agt sinne skryf. Leerders was weereens herinner dat hulle vir 'n spesifieke gehoor skryf. Hulle was aangemoedig om te skryf sonder om te bekommer oor spelling en vorm ('free writing'), want dit sou later aandag geniet. Ek het hulle ontmoedig om enige besprekings op die stadium met my te hê. Omdat leerders goed kennis gemaak het met onderwerp het hulle nie veel vrae gevra nie. Emig (1983:10) sê: "Finally, once the mind is full of thoughts and the thoughts are fully directed toward some specific goal, the communicator has no problems: Writing is a swift, full ordered recording." Ek het ook gevind dat leerders meer entoesiasies geskryf het as gevolg van die voorbereidende aktiwiteite. Hulle was ook vir my meer doelgerig omdat hulle bewus was dat hul werk nou 'n breër gehoor het en dat hulle informasie aan hul gehoor moes verskaf wat leersaam en terselfdertyd interessant moes wees.

### **Kommentaar op les**

'n Dinkskrum het deel gevorm van die eerste stadium van die skryfproses. Die dinkskrum word die beste gedoen binne groepverband en dit bevoordeel en dra by tot die benadering van kooperatiewe leer (Lefkowitz, 1987:20). Die doel is om leerders te laat deelneem aan hul eie leer. Leerders leer dat hulle by ander se idees sowel as hul eie baat kan vind. Daar was lewendige en vurige verskille soos leerders baie persoonlik betrokke begin raak het met die onderwerp.

Leerders het binne die dinkskrum soveel idees as moontlik gegenereer sonder om hulle te bekommer oor organisasie en grammatika. Ek moes leerders herhaaldelik verseker dat dit op daardie stadium in die haak was om spelfoute te maak. Perl (1979) sê dat teen die tyd dat onervare skrywers byvoorbeeld slegs drie woorde geskryf het, glo hulle reeds dat hulle 'n fout begaan het. Hulle onderbreek hulself gedurig om hulle te kwel oor spelling, herlees en

om hulself onnodig te ontstel. “This ‘stuttering in writing’ leads to tangled syntax and destroys fluency. It is a dysfunctional strategy, one that impedes effective writing ...” Ek het leerders dus nie op dié stadium aangemoedig om my enige spelling van woorde te vra nie. Die gebruik van woordeboeke het ons ook vir ‘n latere les gehou.

Grammatika volgens White en Arndt (1991:3) sal natuurlik ontstaan omdat dit op realistiese ervarings gebaseer is. Net soos die grammatika gekonsepsualiseer word, so kan patrone van organisasie ook begryp word. Grammatika is belangrik, maar slegs as ‘n instrument, ‘n middel en nie as ‘n doel nie. White en Arndt (1991:3) sê verder dat hul navorsing bewys het dat om te fokus op die korrigering van foute nie vlotheid en grammatika verbeter nie. Ons het dus meer aandag bestee aan betekenis en nie net vorm nie met die hoop dat dit sou lei tot die verbetering van vlotheid en die skryfproses.

Wiener (1978:61) is van mening dat enige kind kan skryf. Hy sê dat ‘rough writing’ sover as moontlik aangemoedig behoort te word. Tyd moet toegelaat word sodat leerders kan dink, ‘doodling time’ moet toegelaat word en tyd om woorde te ontdek is belangrik. Leerders moet nie bang wees om veranderings aan te bring, om weg te laat en om spelfoute te maak nie. Herskryf moet aangemoedig word, want skryf is herskryf. Ons moet die kind help om te verstaan dat herskryf nie ‘n vorm van straf is nie, of ‘n aanduiding dat hulle swak is nie, maar ‘n manier om die finale weergawe so duidelik as moontlik te maak. Herskryf en foute moet egter gekontroleer word. Die kind moet gehelp word om foute reg te maak en nie om dit te probeer te vermy nie. McCuen en Winkler (1987:11-12) stem saam dat skryf herskryf beteken omdat daar altyd gepoog word om beter te skryf en skrywers oomblikke van inspirasie beleef; skrywers sou met ander woorde nie volgens eerste skryfpogings beoordeel kon word nie.

Professional writers seldom compose an unblemish text in one sitting... The process is circular and divisible and there is a great deal of back and forth movement between writing and rewriting as the writer struggles to express an idea (McCuen en Winkler, 1987: 11-12).

Soos leerders hulle werk met hul maats bespreek, kry hulle nuwe idees wat hulle byvoeg. Informasie word dus herrangskik en herskryf is dus noodsaaklik. Die rekursiewe aard van die skryfproses is baie duidelik soos hulle terugvoering van hul maats kry. Die herskryf van weergawes vorm dus ‘n belangrike deel van die prosesbenadering.

Ek stem saam met Murray (1978) en Du Toit en Smith-Müller (2003) dat leerders geleer kan word om beter te skryf. As voorstanders van die idee dat skryf 'n proses van ontdekking impliseer en dat aspirant-skrywers vaardighede aangeleer kan word om hul ontdekkingsvermoë te verbeter om sodoende beter te kan skryf. Murray (1978:86) neem sterk standpunt in teen tradisionalistes wat glo dat skrywers nie geleer kan word om beter te skryf nie. Du Toit en Smith-Müller (2003:5) is daarvan oortuig dat strategieë om die skryfproses beter te laat verloop, waarvan skryfvaardighede en stylbeheer onderdele is, in 'n mindere of meerdere mate aangeleer kan word. Volgens skrywers kan dit gedoen word deur oefening en die reël is: skryf, herskryf en herskryf.

Volgens Murray (1978:93-94) behels hersiening, vier belangrike aspekte: eerstens, inhoud wat versameling van informasie op verskeie maniere beteken; tweedens, vorm en struktuur wat ook basies betekenis is omdat daardeur orde geskep word uit die magdom van vormlose idees en inligting; derdens taal, omdat skrywers deur die geskikte keuse daarvan nader aan betekenis beweeg; laastens stem, wat alhoewel dit verder van die drie vorige aspekte verwyderd is en moeiliker definieerbaar is, baie belangrik vir ontdekking van betekenis is omdat dit skrywers in staat stel om te 'hoor' hoe sinvol en effektief hulle oor hul onderwerp praat.



#### **4.4.2 Les 2**

##### **Doelwit**

Om leerders te leer om 'n enkele paragraaf effektief te skryf, is bekendstelling aan die elemente van die prosesbenadering tot skryf belangrik. Dit was ook 'n poging om die leerders te lei om deur middel van nuwe tegnieke inligting in te samel, dit in 'n konseppoging te organiseer en deur middel van herskryf te verbeter.

##### **Leerkragsinset**

Ek het aan leerders verduidelik dat hulle hulle idees ten opsigte van die onderwerp vryelik neergeskryf het. Dit is deel van die skryfproses om jou idees te hersien, sinne te herrangskik en woorde te verander. Sinne moet so georganiseer word dat dit maklik lees en dan gehoor word. In hierdie les word daar gekyk na organisasie sowel as inleidende- en slotsinne. Om

leerders te help met die organisering van hul werk was verskeie aktiwiteite bekendgestel. In die eerste aktiwiteit moes leerders inleidende sinne vir paragrawe kies. Verskillende paragrawe is aan leerders op oorhoofse projektor vertoon waarvan die sinne deurmekaar geskryf is en leerders moes besluit watter van die sinne die beste die onderwerp sou inlei. Ek het aan hulle verduidelik dat die inleidende sin nie net die paragraaf inlei nie, maar ook die idee bevat wat die paragraaf kontroleer of beheer (Arnold, 1991:13-17). Daarna moes hulle die sinne wat die onderwerpsin die beste ondersteun in 'n logiese volgorde rangskik. Die sin wat die paragraaf die beste afsluit, was as slotsin gebruik. Ons het ook die rede waarom slotsinne gebruik word, bespreek.

*Mense hou daarvan dat dinge afgeëindig moet word. Ons skakel die televisie af en ons maak ons boeke toe aan die einde van 'n skooldag. Na aandete was ons die borde op. Hierdie aksies of aktiwiteite laat ons goed voel. Ons weet wanneer ons aan die einde van iets gekom het. Net so moet jou paragrawe of wat jy ookal skryf, afgesluit word. 'n Goeie slotsin help om jou werk af te sluit en te voltooi. 'n Slotsin is soos 'n punt aan die einde van 'n sin.*

In 'n volgende aktiwiteit is verskillende paragrawe aan leerders op die oorhoofse projektor vertoon en leerders moes hierdie keer die inleidende sinne neerskryf. Hierdie paragrawe was gebruik om leerders die verband tussen inleidende sinne en die onderwerp te wys. Hulle kon sien dat elke paragraaf rondom 'n sentrale idee konsentreer. Hulle moes die sentrale idee uitlig. Hulle kon ook in dié paragrawe die logiese ordening van die sinne en hoe dit inmekaar vloei, sien. In 'n volgende aktiwiteit was leerders kort paragrafies van ongeveer drie tot vier sinne lank gegee en hulle moes nou self 'n geskikte inleidende sin aan die paragrafies verskaf.

Al die aktiwiteite is gedoen om leerders te help om inleidende sinne, logiese ordening van sinne en die verband tussen inleidende sin en onderwerp te sien. Die volgende aktiwiteite was aan leerders gegee.

**Tabel 1: Rangskik die sinne**

Die volgende sinne is deurmekaar. Rangskik nou die sinne in 'n logiese volgorde.

- (a) Ongelukkig is dit ver van die skool af.
- (b) Hulle woon in 'n huis.
- (c) Fred en Anna het vier kinders.
- (d) Maar smiddae moet Alma hulle daar gaan haal.
- (e) Gelukkig kan die kinders soggens met 'n bus soontoe ry.

Kort paragrafies van ongeveer 3 tot 4 sinne is aan leerders gegee en hulle moes 'n inleidende sin vir die paragrawe gee.

Die onderstaande paragrawe was gebruik word om leerders die verband tussen onderwerpsin en onderwerp te wys. Baie van leerders se probleme was sinne wat nie logies gevolg het nie. Onsamehangende sinne maak dit moeilik vir die leser moeilik om vlot te lees.

**Tabel 2: Lees die volgende paragrawe**



**Rolmodelle**

Mark Shuttleworth is 'n rolmodel omdat hy baie hard gewerk het om sy droom waar te maak. Hy wou baie graag 'n ruimtevaarder word. Hy het hard gewerk en genoeg geld gemaak om die reis te kon onderneem. Mark het in 'n Russiese vaartuig om die aarde gewentel.

**MIV/Vigs**

Vigs is 'n siekte wat van een persoon na 'n ander oorgedra kan word. Die MIV-virus wat vigs veroorsaak, lewe in 'n mens se bloed. As iemand 'n sny op sy hand het en aan 'n persoon se bloed raak wat die virus het, kan die virus die persoon se liggaam binnedring. Daar is nog nie 'n geneesmiddel vir die virus nie.

### Tabel 3: Rangskik die storie

Rangskik die volgende storie in die regte volgorde.

Elke groep ontvang 'n kaartjie met sinne uit 'n ou legende wat hulle in die regte volgorde rangskik. Hulle moet in hulle groepe besluit watter verbindingswoorde hulle gehelp het om die regte volgorde te kies.

Toe die seun groot was, het hy besluit om die draak dood te maak.

Hy het die ondier se pens oopgesny. Daar het mense en diere uitgekome.

Hy het al die mense en diere ingesluk. Net een vrou het ontsnap.

Hulle was bly dat hulle uit die maag van die draak verlos was.

Sy het kort daarna geboorte aan 'n seun gegee.



Sy naam was Kodumondumo.

Uiteindelik het hulle almal gelukkig saam gewoon.

Lank gelede was daar 'n yslike draak.

### Hersiening

Leerders het onmiddellik in hul groepe gegaan en met die kontrolering van hulle maats se werk begin.

Evaluering volgens kategorieë of kriteria was hoofsaaklik ontwerp as 'n manier om evalueerders te help fokus op spesifieke en relevante kenmerke van die skryfproses wat sou sorg vir die ontwikkeling daarvan (Arnold, 1991:45).

Die volgende kontrolelys was deur my portuur gebruik.



Kriteria en 'n kontrolelys is vir die doeleinde van idees, organisering, duidelikheid, formulering van 'n inleidende sin en slotsin gebruik.

**Tabel 4: Kriteria en Kontrolelys**

Instruksies:	Ja	Nee
<p>Lees deur jou maat se paragraaf. Rangskik en nommer die sinne soos volg:</p> <p>Organisering</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Die paragraaf het een gedagte.</li> <li>2. Ek het die sin wat die paragraaf die beste inlei as nommer een gemerk (inleidende sin).</li> <li>3. Die sinne wat die inleidende sin die beste sal ondersteun, het ek in 'n logiese volgorde gerangskik.</li> <li>4. Paragraawe moet afgeëindig word. Ek het die sin wat die paragraaf die beste sou afsluit, die laaste genummer.</li> </ol> <p>Verdere aanbevelings</p> <p>Die volgende sinne _____ het geen betrekking op onderwerp nie en kan weggelaat word.</p> <p>Die volgende sinne _____ kan nog verder uitgebrei word.</p> <p>Die betekenis van die volgende sinne _____ is nie duidelik nie.</p> <p>Slotsin is (bevredigend/ nie bevredigend). Bespreek dit verder en pas aan.</p>		

### Ontwerpskryf

Na aanleiding van die respons wat leerders van maats op die kontrolelys ontvang het, moes hulle dit nou herskryf. Leerders kon ook met my beraadslag indien hulle nie met hulle maats se advies saamgestem het nie. Daar was heelwat van die leerders in die klas wat nie saam met hul maats se aanbevelings gestem het nie, maar slegs twee van die groep het met my beraadslaag. Beraadslaging het heelwat tyd in beslag geneem. Verbeterde skryfstukke moes ingehandig word voordat leerders huis toe kon gaan sodat ek 'n geleentheid kon kry om daardeur te gaan en voor die volgende les kommentaar te lewer.

## Interpretering en refleksie van die assesseringsproses

Portuurassessering was op leerders se eerste weergawe toegepas. Dit was gedoen met behulp van die kontrolelys. Logiese volgorde, inleidende sinne en slotsinne het aandag geniet. Leerders kon met die leerkrag konfereer indien hulle nie met die organisering van sinne saamgestem het nie. Leerders was deeglik bekend met die kontrolelys. Hulle moes aanbevelings volg en herskryf. Na die eerste assessering deur portuur het die ses leerders se werk so daar uitgesien:

Al ses die leerders het nie hul portuurgroep se aanbevelings toegepas nie. Rudy se maat het egter geen veranderings in die orde van sy sinne gemaak nie. Ek het deur sy werk geles en kon sien waarom hy gevoel het dit moes so bly. Rudy se konsepweergawe het so daar uitgesien:

Wat is akwariums?

*In die akwarium is daar visse in vistenke. Die visse is verskillend as die by ons se huise. In die akwarium is die spesiale (sic) plante wat in water kan groei. Daar is baie plante in die tenke vir skeiling (sic) en extra (sic) voeding. 'n mens kan gou sien is 'n vis siek is waneer hy siek is kry hy donker kolle op sy lyf, hy swem stadiger of hy wil nie eet nie. Hulle sit filters onder die trye (sic) lat (sic) die filters die water skoon hou. 'n Vistenk is gevarlik (sic) om in die sonlig te sit want die kan dit op trek. Dit is 'n goeie ding dat ons akwariums het dat ons die visse kan sien.*

Dit was alreeds op hierdie stadium duidelik dat Rudy baie gebaat het by die voorbereidende aktiwiteite. Die res van die groep het hulle aanbevelings gevolg en hulle werk daarvolgens herskryf. Die twee wat nie saamgestem het met hulle aanbevelings nie, het met my gekonfereer en ons kon tot 'n skikking kom. Inleidende en slotsinne was duidelik in plek. In al ses se werk het hul skrywersstem duidelik na vore gekom. Hulle het nie probleme hiermee gehad nie. Sammy en Carol het egter gesukkel met die oordra van informasie. Die informasie wat hulle verskaf het, was karig en nie baie interessant nie. Die res van die groep se werk was beter in die opsig dat dit inligting weerspieël het wat leersaam was.

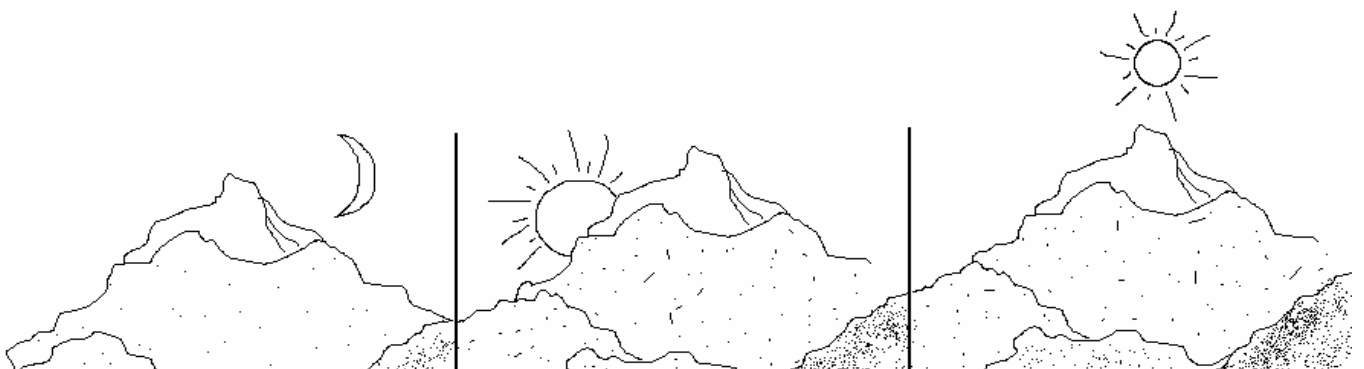
Nadat portuurassessering toegepas was, was daar 'n duidelike verbetering in Zenia se vloei van haar sinne. Die middelste gedeelte van haar paragraaf het egter nog ordening nodig gehad. Shereen het die aanbevelings van haar maat gevolg en dit was duidelik in haar tweede weergawe te bespeur. In haar geval kon die aanbevelings van die maat egter bevraagteken word. Dit wil voorkom asof haar maat nie die vermoë gehad het om die kontrolelys betekenisvol toe te pas nie. Sinne was nie logies gerangskik nie en omdat Shereen een van die groep was wat nie met my gekonfereer het nie, was haar tweede weergawe nie veel beter as die eerste nie.

### **Kommentaar**

Die teks is die ontmoetingsplek tussen skrywer en leser (Du Toit en Smith-Müller 2003: 22; Snoeck- Henkemans, 1989:46) daarom is begryplikheid of helderheid 'n voorwaarde vir elke doel wat met 'n teks nagestrewed moet word. Drop en de Vries (1977:254) gaan verder deur te sê dat dit die duidelike teks is wat vir die leser geloofwaardig is. Die leerders het egter baie probleme ondervind om hulle teks helder en duidelik te skryf. Dit was nie so maklik om hul boodskap duidelik en koherent oor te dra nie. Leerders het self besluit watter sinne om vir hulle hoofsinne (inleidende sinne) te gebruik en watter besonderhede om by hulle paragrawe te voeg. Dit was egter 'n intimiderende taak vir leerders om al die inligting wat hulle tot hul beskikking gehad het so te organiseer dat hulle 'n koherente, liniêre teks kon voorlê wat logies vloei. Hulle moes sorg dat hul teks nou sy eie konteks skep. Van der Spek (1994:31) sien die teks as 'n dialoog - skrywers is in gesprek met een of meer lesers; die skrywers moenie hulleself bereik of oortuig nie, maar die leser. Leerders het op hierdie stadium nog probleme hiermee ondervind. Ek het die probleem in die derde les aangespreek.

### **4.4.3 Les 3**


Om logiese ordening aan leerders te verduidelik het ek van 'n stel prente soos dit verskyn in Lefkowitz (1989:15) se boek, "From Process to Product" gebruik gemaak. Leerders moes die onderstaande prente in die korrekte chronologiese volgorde volgens tyd rangskik en nommer.



oordra. Ons moet hulle nie verwar met ons informasie nie. Leerders het nou met 'n maat gewerk en die volgende oefening gedoen. Hulle het die onderstaande vrae gebruik en 'n onderhoud met 'n maat gevoer. Aandag moes aan chronologie geskenk word.

**Tabel 5: Beantwoord die volgende vrae.**

Wanneer verlaat jy die skool elke dag?
Wat is die eerste ding wat jy doen?
Wat doen jy daarna?
Hoe laat begin julle aandete voor te berei?
Waarheen gaan jy wanneer jy aandete klaar geniet het?
Hoe laat gaan jy bed toe?
Hoeveel ure slaap jy?
Droom jy gewoonlik?
Skryf nou 'n paragraaf in chronologiese volgorde.

Melton (1997:66) sê die volgende: “ ... your student’s rough drafts will help you develop meaningful lesson plans.” Soos ek dus  hulle konsepweergawes geles het, het die volgende aan die lig gekom. Daar was nog steeds ruimte vir verbetering ten opsigte van koherensie en logiese ontwikkeling van gebeure in hul paragrawe. Parks, Levernier en Hollowell, (1986:106) sê dat leerders oor die algemeen sukkel om samehangend te skryf. Die volgende les was dus in so 'n mate beplan om die kwessie van onsamehangendheid aan te spreek.

**Leerkraginset**

Ek het aan leerders verduidelik dat koherensie ‘sticking together’ beteken. Wanneer 'n paragraaf koherent is, kan die leser maklik van een sin na 'n ander beweeg sonder om verward te raak of om nie te verstaan wat die skrywer aan die leser wil sê nie. 'n Goed georganiseerde teks is die basis vir 'n koherente paragraaf. Koherensie word bereik deur die idees of informasie op 'n logiese orde te rangskik en die leser behulpsaam wat sal help om die verhouding tussen die idees in die paragraaf te verstaan. As die idees op 'n onlogiese inkoherente manier uiteengesit is, dan is dit baie moeilik vir die leser om te verstaan wat die

skrywer aan leser wil oordra. Sonder enige ‘guidepost’ kan die leser heeltemal verlore raak. In ‘n paragraaf wat ‘unified’ is, ondersteun al die ondersteunende sinne die hoofidee en die leser word nie gekonfronteer met sinne wat nie verband hou met die kontrolerende idee nie. Donnelley (1994:75) is van mening dat dit koherensie is wat aan verskillende inligtingsdele teksstatus verleen wanneer die dele op ‘n logiese wyse aanmeakaargeskakel word om kontinuïteit tussen die dele te bewerkstellig.

Soos ons lees, soek ons vir seine om ons te help om die verband van ‘n vorige sin met die van die volgende te sien. Daar is baie middele (Cowan en Cowan, 1980: 116) wat ons hiermee kan help byvoorbeeld verwyswoorde wat lesers terug of vooruit verwys, voornaamwoorde, die herhaling van kernwoorde, woorde of frases, voegwoorde en logiese verbinders. Hierdie ‘devices’ help om die leser te herinner wat in ‘n vorige sin deur skrywer gesê was en dien as ‘n sein vir wat in volgende sin gaan volg. Indien die woorde effektief gebruik word, kan dit die verskil maak tussen ‘n paragraaf wat maklik of ‘n paragraaf wat moeilik is om te verstaan en dit bring terselfdertyd lewe en verskeidenheid aan jou paragraaf. Dit maak jou teks ook koherent. Die beste manier om jou leser saam met jou te laat beweeg, is om hom/haar in ‘n reguit lyn saam met jou te neem. Dit moet nooit nodig vir ‘n leser nodig wees om terug te gaan na ‘n vorige sin om te probeer verstaan wat die skrywer sê nie. Deur die herhaling van belangrike woorde van vorige sinne vroeg in die volgende sin, help om te verseker dat die leser saam met die skrywer beweeg (Cowan en Cowan, 1980: 290).

Deur gebruik te maak van verskillende sinne as voorbeelde op die oorhoofse projektor het ek koherensie verduidelik.

**Tabel 6: Lees die volgende paragraaf deur:**

Johan was ongehoorsaam, dus het sy ouers hom gestraf. Die vent is onbeskof, daarom hou niemand van hom nie. Ek glo nie ons gaan wen nie, nietemin gaan ons probeer. Alhoewel hy gewaarsku is, het hy dit weer gedoen.

As 'n verdere oefening het hulle 'n paragraaf gekry waar die verbindingswoorde weggelaat was en hulle moes dit invul. Teen die einde van die oefening is die verskillende paragrawe vergelyk om te sien hoe leerders gevaar het ten opsigte van hulle kennis en beheer oor die taal. Hulle vergelyk dan hulle paragrawe met die oorspronklikes om te sien watter woorde deur skrywers gebruik was.

**Tabel 7: Vul die ontbrekende woorde in:**

Ma, \_\_\_\_\_ gaan Saterdag 'n entrepreneursdag by die skool hou. \_\_\_\_\_ wil ook deelneem!" roep Letsi opgewonde uit toe \_\_\_\_\_ by die huis kom. "Dit is 'n goeie plan! Wat wil \_\_\_\_\_ verkoop? Vra haar ma belangstellend. "\_\_\_\_\_ weet nog nie. Watter goeie plan het ma?" vra \_\_\_\_\_. "Kom \_\_\_\_\_ bel oom Tim op die plaas. Dalk kan \_\_\_\_\_ raad gee." sê \_\_\_\_\_ ma.

Van Oordt, 2001

Deur leerders bewus te maak dat hulle nie vir hulself skryf nie, maar vir 'n gehoor, het hulle laat beseft dat hulle nou baie meer duidelik moet wees. Onduidelike taal maak hulle skryfwerk moeilik leesbaar vir mense om te verstaan. Lesse was dus so ontwerp om so ver as moontlik leerders bewus te maak om duidelik te skryf. Wanneer ons praat, praat ons dikwels onsamehangend en onduidelik, maar omdat ons 'n gehoor met ons is, kan ons ons self verduidelik soos die gesprek vorder. Ons gehoor gee ons 'n indikasie deur middel van gesigsuitdrukkings indien hulle ons verstaan of nie, sodoende kan jy jouself verder duidelik maak. Dit kan egter nie in geskrewe werk gebeur nie, want ons gehoor is nie met ons nie. Die prosesbenadering het 'n ingeboude evalueringmeganisme wat die evalueringstaak van die onderwyser vergemaklik.

Die portuurgroepbespreking en leerling-onderwyser interaksie verseker 'n deurlopende evalueringproses wat by die tradisionele benadering ontbreek. Elke leerder in die groep word 'n mede-evalueerder van 'n leerder se skryfstuk. Die onderwyser kan deur middel van individuele konferering leerders onmiddellik aanspreek ten opsigte van hul skryfpogings. Evaluering van 'n skryfstuk word 'n gesamentlike ooreenkoms tussen onderwyser en leerling waardeur die stuk opbouend aangespreek word.

'n Voorbeeld van 'n kontrolelys wat deur leerkrag gebruik was:

Dit wat op jou paragraaf van toepassing is, is gemerk. Doen slegs dit.

**Tabel 8:      Kontrolelys vir koherensie en logiese ordening**

	Ja	Nee
<p>Ons onderwerp en hoofidee was: Wat is akwariums?</p> <p>Die doel van die skrywer is duidelik.</p> <p>Leser verstaan die hoofgedagte.</p> <p>Struktuur:</p> <p>Dit is maklik om die ontwikkeling van die idees in die paragraaf te volg.</p> <p>Sal dit help om die volgorde van die idees te verander?</p> <p>Is dit nodig om die verhouding tussen die idees te verander?</p> <p>Is dit nodig om die verband tussen die idees meer duidelik te maak?</p> <p>Is die idees op 'n toepaslike manier gegroepeer?.</p> <p>Die skryfwerk is logies georganiseer.</p> <p>Daar was van terugflitse gebruik gemaak.</p> <p>Daar is 'n logiese samehang en die sinne sluit goed bymekaar aan.</p> <p>Forseer die inleiding ons om aan te hou lees?</p> <p>Voel ons tevrede met die manier hoe die teks tot 'n einde kom?</p> <p>Aanbevelings:</p> <p>Kom bespreek jou werk met my.</p> <p>Sinne genommer _____ volg nie logies nie.</p> <p>Die volgende sinne _____ het geen betrekking op onderwerp nie. Kan weggelaat word.</p> <p>Die betekenis van die volgende sinne _____ is nie duidelik nie.</p>		

Tot op hierdie stadium het ek assessering informeel gehou deur gebruik te maak van portuurassessering en daarna 'n kontrolelys deur leerkrag. Ek het gevoel dat assessering wat die komponeringsprosesse reflekteer, op daardie stadium nodig was. Leerders het ook 'n assessering van leerkrag verwag. Die assessering was algemeen en dieselfde vir almal. Ons het die asseseringskriteria so eenvoudig as moontlik mee begin sodat leerders dit maklik kon volg.

Leerders moet die kriteria vir assesseringsdoeleindes verstaan (WKOD, 2003: 2).

### **Interpretasie en refleksie van die assesseringsproses**

Na die tweede weergawe was daar alreeds duidelike verbetering te bespeur. Die logiese ontwikkeling van gebeure in die teks en koherensie was 'n nog 'n probleem in almal se werk behalwe in Rudy se teks. Hy het slegs spellingsprobleme gehad. Elkeen het voor hul finale poging 'n konfereringssessie met my gehad. Ons het die logiese ordening en koherensie aangespreek en areas waar daar verdere uitbreiding nodig was. Die meeste van probleme was in die middel van hul paragrawe waar sinne nie so logies ontwikkel is nie en waar dit koherensie beïnvloed het.

Sammy het feitlik elke sin met die woord 'som' begin byvoorbeeld:

*Som visse is baie mooi. Som van die visse bly in klein en som visse bly in groot akwariums. Som van hulle het 'n klompie plante in. Som het niks plante in.* Hy het ook regdeur die teks té veel gebruik gemaak van die voegwoord en met die gevolg dat sy werk eentonig gelees het. Ek het aan hulle uitgelig dat as jy te veel verbinders gebruik of dit nie effektief aanwend nie, die resultate net so ondoeltreffend is. Sy sinne skakel wel in met mekaar, maar hy begin die meeste van sy sinne met dieselfde woorde. As 'n mens egter die eerste weergawe met die tweede vergelyk nadat hy herskryf het, was daar alreeds 'n verbetering te bespeur.

### **Hersiening**

Die tweede weergawe was deur leerkrag gekontroleer met behulp van 'n tweede kontrolelys. Na individuele konferering is dit aan leerders vir herskryf teruggegee. Leerders was daaraan herinner dat hersiening en herskryf van paragrawe hulle help om 'n beter finale produk te lewer en nie om hulle ekstra werk te gee nie.

### **Kommentaar**

Soos leerders weergawes herskryf het, het werk geleidelik verbeter. Leerders het in groepverband gewerk en het glad nie ontmoedig geword nie. Hulle het die samesyn geniet omdat hulle nou hul werk met 'n maat kon bespreek. Ek het verwag dat daar onnodige lawaai sou plaasvind omdat leerders gedurig met maats in groep konfereer, maar dit het nie juis



gebeur nie. Daar was 'n gemaklike gons wat getuig het van leerder se deelname aan eie leer. Mckensie en Tomkins (1984: 206) sien die onderskeid tussen die voorlopige skryfpoging en revisie so: "The drafting stage helps them discover what they want to say; the revision stage helps them find the structure or the most appropriate form and then develop it fully, keeping in mind the needs of their audience." Arnoldt (1991:117) beklemtoon die feit dat daar geen kortpad is in die ontwikkeling van die skryfproses en die ontwikkeling van 'n effektiewe skryfcurriculum nie. Hy sê verder dat: "... when we put writers in touch with their own capacities to shape thought, feeling and language in written texts, we are helping them to create an individual metaphor for themselves".

White en Arndt (1991:117) sê verder dat wanneer leerders leer om ander se werk te evalueer en terselfdertyd te reageer op die evaluering van hul eie werk, leerders geleidelik die kapasiteit vir selfassessering opbou wat 'n belangrike deel vorm van die skryfproses. 'n Kognitiewe benadering tot skryf sien dit as 'n komplekse reeks van probleemoplossingsaktiwiteite. Wat die skryfproses so besonders uitdagend maak, is dat die skrywers self die probleme moes skep en dan oplossings daarvoor moes vind. Dit is dan vanselfsprekend dat voordat 'n mens 'n kritiese leser van jou eie werk kan word, jy 'n duidelike idee moet het van die dinge waarvoor jy krities oor moet wees. By die voorbereidende aktiwiteite ("drafting stage") byvoorbeeld is die vrae wat daar gevra moet word die koherensie van die werk. Dit sluit die manier en hoe die idees in die teks uiteengesit is in.

Wanneer ons skryf, kom daar tegelykertyd baie idees in ons gedagtes. Dit is deel van die skryfproses om hierdie idees te hersien, om dit te verander en die beste manier te vind om die idees op papier te sit. Dit is nie 'n maklike taak nie, want dit vereis tyd en geduld. Hersiening vorm 'n belangrike deel van die skryfproses en versigtige korrigering is deel van die komposisieproses. Korrigering vorm nie deel van die finale stap nie, maar dit is 'n konstante deel van die skryfproses. Dit is ook deel van die skryfproses om aanbevelings van andere te kry byvoorbeeld, portuur en leerkrag. Hulle speel 'n belangrike rol in die proses van ontwikkeling van die teks.

Die oorheersende uitgangspunt wat vandag in hierdie verband deur die voorstanders van die prosesbenadering gehandhaaf word, is dat 'n ideale model vir suksesvolle skryfonderrig een sou wees met rekursiewe fases. "In other words, recursiveness in writing implies that there is

a forward-moving action that exist by virtue of a backward-moving action” verduidelik Perl (1983:44). Dit is juis vanweë die rekursiewe aard van die skryffases dat (Murray, 1978:86) die terme previsie, visie en revisie verkies; dit is omdat skrywers blykbaar sommige fases oorspring en langer by ander vertoef, asook die feit dat fases mekaar dikwels oorvleuel. “The writing process is too experimental and exploratory to be contained in a rigid definition; writers sometimes move back and forth through all the stages of the writing process as they search for meaning and attempt to clarify it” Murray (1978:86). McCuen en Winkler (1987:11-12) stem saam dat skryf herskryf beteken omdat daar altyd gepoog word om beter te skryf.

#### 4.4.4 Les 4

##### Leerkrageset

Nadat leerders hulle tweede weergawe herskryf het, was hulle werk weer deur leerkrag volgens onderstaande ‘n skaal geassesseer om leerders ‘n idee te gee hoe hulle vorder en waar hulle nog kan verbeter voor hul laaste poging van herskryf.



Dieselfde vorm was gebruik vir finale assessering.

Voorbeeld van Assesseringsmatriks:

**Tabel 9: Assesseringsmatriks**

##### Paragraaf

Gehoor en stem:

Paragraaf kommunikeer duidelik met leser	1	2	3	4
Hou gehoor se belangstelling	1	2	3	4
Eerste sin lei onderwerp in (inleidende sin)	1	2	3	4
Die res van sinne ondersteun inleidende sin	1	2	3	4
Daar is ‘n goeie slotsin	1	2	3	4
Die een gedagte volg logies op die ander	1	2	3	4
Logiese ontwikkeling in paragraaf	1	2	3	4
Sinne in ‘n logiese volgorde gerangskik	1	2	3	4

4 = leerder se prestasie het die vereiste **OORTREF**.

3 = leerder se prestasie het aan die vereiste **VOLDOEN**.

2 = leerder se prestasie het **GEDEELTELIK** aan die vereiste **VOLDOEN**.

1 = leerder se prestasie het **nie** aan die vereistes **VOLDOEN nie** (WKOD, 2003:18).

## Hersiening

Selfassessering was hierna met behulp van 'n kontrolelys gedoen om leerders rigting te gee. Leerders het die werk vir finale assessering hersien en geredigeer. Hulle het die volgende kontrolelys gebruik:

**Tabel 10:      Kriteria en kontrolelys vir Selfassessering**  
**Onderwerp: Wat is akwariums?**

<b>Kontrolelys</b>	<b>Finale Poging</b>
Al my sinne begin met 'n hoofletter en eindig met 'n punt.	
Ek het my spelling nagegaan met die hulp van 'n woordeboek.	
Ek verstaan die onderwerp.	
My handskrif is leesbaar.	
Ek het by die onderwerp gehou.	
Ek het interessante informasie verskaf.	
Die een gedagte volg op die ander.	
Ek het die voorstelle van my maat en leerkrag toegepas.	
Die betekenis van al my sinne is duidelik.	
My taalgebruik is korrek.	
My sinne is volledig.	
Ek het beskrywende woorde gebruik.	
My slot is bevredigend.	

## **Kommentaar**

Soos ons deur die verskillende fases van die skryfproses beweeg het, was daar na elke vorm van assessering en les 'n verbetering in leerders se werk te sien. Melton (1997:66) sê dat leerders se werk 'n aanduiding gee van watter probleme in die volgende lesse aangespreek moet word. Dit was inderdaad die geval. Ná elke assessering het leerders se werk my ingelig en ek kon sien watter probleme hulle ondervind sodat ek dit in die volgende les kon behandel. Na die toepaslike lesse het leerders met hernude motivering herskryf omdat hulle nou 'n beter begrip gehad het van wat hulle te doen staan. Daar was 'n verbetering na elke poging.

Die benadering is veral bemagtiging vir leerders in dié opsig dat hulle nou geleer word hoe om beter te skryf. Hulle doen nou nie meer verbeterings in isolasie sonder enige konsep hoe hulle die dit moet aanpak nie. Dit het ook vir my duidelik geword dat leerders almal min of meer dieselfde probleme op 'n gegewe tydperk in die proses ondervind het. Daar is diegene wat hier en daar ander probleme ondervind het, maar oor die algemeen is die probleme wat hulle ondervind het, dieselfde. Die lesse help dus die om die oorgrote meerderheid van die leerders deur hulle probleme aan te spreek.



## **Redigering**

Redigering het deur middel van kontrolelyste regdeur die skryfproses plaasgevind en was nie tot heel laaste gelaat nie. Dit het dus deur middel van portuur-, leerkrag en selfassessering plaasgevind. Soos leerders dus aanbevelings van portuur en leerkrag toegepas het, het hulle sinskonstruksies verander, woordkeuses aangepas en verfyn en sinne ontwikkel soos hulle idees uitgebrei het.

## **Finale interpretasie en refleksie van die assesseringsproses**

Daar was 'n groot verbetering in Zenia se laaste poging. Logiese volgorde en koherensie was aangespreek en teks het nou vloeiend geles. Sy het haar sinne baie in haar laaste poging uitgebrei en so heelwat teksverandering teweeggebring. Die paragraaf was interessanter. Carol en Sammy was die twee leerders wat die meeste aan die begin gesukkel het. Dit was egter verbasend om te sien hoe Carol se werk verbeter het sonder dat ek 'n enkele sin van haar oorgeskryf het. Verbetering het plaasgevind deur middel van voortgesette assessering

met die hulp van kontrolelyste en lesse. Daar was nog 'n paar interpunksie foute wat sy oorgesien het, maar wat inhoud en betekenis betref, was haar werk 'n riem onder die hart vir 'n leerkrag wat so baie moeite gedoen het.

Sammy se laaste poging was sy heel beste. Hy het nie net sy sinne logies gerangskik nie, maar ook verder uitgebrei. Hier is van sy sinne soos dit oorspronklik was en soos dit nou daar uit sien:

*Som van hulle het 'n klompie plante in.*

*Som het niks plante in.*

Laaste poging:

*Daar is baie plante in sommige akwariums en minder in andere, want die haaie en pylstertvis (stingray) wil vry swem.*

Shereen het haar koherensie en vloei van sinne deeglik aangespreek en die teks het uitstekend gevloei. Inhoud en betekenis was ook sinvol. Hier en daar het sy spelfoute laat deurglip en heelwat interpunksie foute begaan.



Adri het haar laaste poging heelwat uitgebrei. Sy het nou baie meer samegestelde sinne gehad en as gevolg hiervan haar teks heelwat verander. Sy het dus op die koop toe nuwe probleme vir haarself op die hals gehaal. Inhoud en betekenis was egter hierdie keer baie beter. In die betekeniswordingsproses het sy deur middel van hersiening en redigering haar teks verander en verfyn. Betekeniswordingsproses behels hersiening wat die teks beïnvloed. Tye en interpunksie moes aandag in volgende skriftelike take kry. Haar laaste poging het egter meer informasie bevat en die werk het baie meer sin gemaak. Die teks het 'n groot verbetering op eerste poging aangedui waar die informasie voorheen baie karig was.

Sommers (1999:387) het in haar studies vasgestel dat minder vaardige skrywers hulle werk op 'n baie beperkte wyse hersien. Die meer vaardige skrywers skuif groot gedeeltes van hulle teks in die proses om betekenis te skep omdat hulle na hulle werk vanuit 'n meer globale perspektief kyk. Met elke verandering wat aangebring word, word die geheel herrangskik. Sommers (1980:387) sluit af met die volgende: "... it is a sense of writing as discovery-a repeated process of beginning over again, starting out new."

Adri, die enigste vaardige skrywer in die groep, het geen probleme ondervind om groot gedeeltes van haar teks rond te skuif nie. Sy kon dit doen omdat sy haar teks vanuit 'n globale perspektief hersien het.

Die lesse het 'n positiewe invloed op al ses die leerders se werk gehad. Organisasie en koherensie was duidelik in Rudy se werk aangespreek. Hy het nie verder sy werk uitgebrei nie en die teks het dus nie verandering ondergaan nie. Sy sinne het egter beter ineengevloei. Hy het ook hier en daar 'n paar spelfoute laat deurglip. Rudy se finale poging het só daar uitgesien:

*In die akwariums is daar verskillende visse. Almal die visse woon in verskillende akwariums. In die akwariums is daar waterplante wat onder kan groei (sic). In die akwariums is daar baie plante vir skuiling en ekstra voiding (sic). Die mense sit filters onder die treie (sic) laat die filters die water skoon hou sodat hulle nie siek word nie. 'n Mens kan gou sien as 'n vissie siek is, hy swem stadiger, hy wil nie eet nie of hy kry donker kolle op sy lyf. As 'n vis siek is dan moet jy hom uithaal voor hy die anders aansteek. Ek dink dis 'n goeie ding dat ons 'n akwarium het, want dan kan ons meer leer oor visse.*



Zenia se sinne was té lank, maar die teks was helder en duidelik. Haar laaste poging het só daaruit gesien:

*Akwariums gee ons meer inligting oor verskillende visse. Ons het verskillende visse by die akwarium gesien. In die een vistenk was daar haaie, seeskilpaaie en in die ander vistenk was daar geelstert, geelbek, krewes, snoek en in die kleiner vistenk was daar kleiner vissies. Die natuurlike habitat van vissies word in akwariums nageboots. Akwariums is verskillende grotes dit hang af hoe groot die visse is en hoe klein die vissies is. Sommige is so groot soos geboue. Mense gebruik waterplante om akwariums mooi en aantreklik te lyk. Dit is baie belangrik om na ons seediere te kyk.*

Ek was ietwat teleurgestel in die spel en interpunksie foute wat in laaste poging nog teenwoordig was. Ek het beseft dat ou gewoontes baie lank neem om van ontslae te raak, want die tradisionele manier van skryfwerk het die klem laat val op meganiese vaardigheid. Ek het die benadering vir 'n baie lang tyd toegepas. Die nuwe benadering laat die klem val op betekenisgeving en kreatiewe skryfwerk. Die leerders sou ook nie sulke gehalte werk kon

gelewer het nie, as hulle nie toegelaat was om vryelik en sonder steurnisse te skryf nie. In Hoofstuk Twee het ek Shayer (1976:164-5) aangehaal wat van mening is dat met die prosesbenadering die beheptheid met taalkonvensies oorboord gegooi word en die klem op skepping val: “Capitalization, spelling, punctuation ... they present ... merely the conventions, the amenities for recording the outcome of the process.”

Rudy se paragraaf het eintlik vanaf sy eerste konsepweergawe tot laaste poging heelwat verbeter sonder dat ek ‘n enkele sin van hom verander het. Sy teks het duideliker en grammatikaal met die hulp van die verskillende vorme van assessering verbeter. Na elke vorm van assessering en een individuele konferering sessie met my, is probleme aangespreek. Dit het vir die res van die klas gegeld.

Melton (1997:65) stel die volgende voor om verdere foute uit te skakel naamlik dat leerders toegelaat moet word om meer as een skryfstuk te evalueer. Die skryfstuk kry dan aanbevelings van meer as een evalueerder. Hy gaan verder deur te sê dat:

... we know that some learners have stronger backgrounds in grammar, literature, punctuation, spelling, etc. ... having multiple editors, including the teacher, helps guarantee that each written piece will be read and edited by at least one editor who is more highly skilled.

Raimes (1983:23) stel die volgende voor: “See errors as friends and not as enemies to be conquered, they tell you a great deal about your students and their learning process, for in errors we can see the learning process at work.” Ons kan die foute in leerders se werk gebruik om lesse vooruit te beplan. Hulle foute gee ons ‘n aanduiding van watter probleme aangespreek moet word in volgende lesse en watter probleme hulle nog ondervind. Spreek interpunksie probleme aan in die konteks van die skryfproses en nie in geïsoleerde sinne nie. Leerders verstaan die gebruik van interpunksie beter in die konteks waarin dit gebruik moet word volgens, Calkins (1986:199).

## **Kommentaar**

Calkin (1986:199) sê: “... when students worry about spelling ... while composing a draft, their writing becomes so slow it is hard for them to maintain logic and coherence.” Die klem het op betekeniskepping en kreatiwiteit geval. Indien leerders op meganiese vaardighede

gekonsentreer het, sou hulle nie die gehalte produk verkry het nie. Om die skryfproses te stop en om die spelling van woorde op te soek, sou steurnisse veroorsaak het. Betekenisskepping kan slegs plaasvind as leerders die geleentheid gegun word om sonder steurnisse te skryf.

Soos ek hulle werk nagesien het, kon ek die verbetering van die konsepweergawe tot die finale produk waarneem.

Hier is 'n paar voorbeelde van leerders se werk vanaf konsepweergawes tot finale poging:

Shereen het so geskryf:

Konsepweergawe

*Akwariums het verskeiende grotes. Nie al die visse is nie dieselfde grote nie. Die spesiale naam van 'n vis se woonplek is akwariums. Ons kan visse sien wat ons nog nooit gesien het nie. Die tenke word met filters skoon gemaak. Ons kry akwariums wat soo groot soos geboue is en som wat klein is. Ons besoek die akwarium om visse te sien. Som visse bly onder rotes en som visse tessen water plante.*

Tweede weergawe

*Som visse bly onder rotse en som visse tessen water plante. Ons kry akwariums wat soo groot soos geboue is en som wat klein is. Die tenke word met filters skoon gemaak. Die spesiale naam vir 'n vis se woonplek is 'n akwarium. Akwariums het verskelende grotes. Nie al die visse is die selfde grote nie. Ons kan visse sien wat ons nog nooit gesien het nie. Ons besoek die akwarium om visse te sien.*

Finale Poging

*Ons besoek die akwariums om visse te sien. Ons kan visse sien wat ons nog nooit gesien het nie. Akwariums het verskelende grotes. 'n Akwarium is 'n spesiale woonplek vir visse in geboue. Ons kry akwariums wat soo groot soos geboue is en som wat kleiner is. Die tenke word skoon gemaak met filters. Die filters is daar om die water skoon te maak sodat die visse nie siek kan word nie. As visse siek is, dan veloor hulle hulle eetlus en swem stadiger. As visse siek is en dan moet die vis uit die tenk gehaal word en in 'n ander tenk gesit word van die vis gaan die ander visse ook siek maak. Ek dink die akwarium is 'n goeie plek vir kinders om na toe te gaan, want ons leer meer van verskillende visse.*

Adri se konsepweergawe het so gelyk:



*Die rede hoekom ons akwariums toe gaan sodat ons die verskillende visse kan sien. Daar is ook filters in die akwariums, die filters is om die vistenke skoon te maak. Die akwariums gebruik spesiale plante om in die tenke te sit. Die natuurlike habitat van visse word in akwariums nageboots. Ons kry baie sort visse wat verskillend van mekaar is. Baie akwariums wil eintlik vir ons sê dat ons moet die seediere respek.*

Tweede weergawe:

*Die rede hoekom ons akwariums toe gaan sodat ons die verskillende visse kan sien. Ons kry baie soorte visse wat verskillend van mekaar is. Daar is ook filters in die akwariums, die filters is om die vistenke skoon te maak. Die akwariums gebruik spesiale plante om in die tenke te sit. Die natuurlike habitat van visse word in akwariums nageboots. Baie akwariums wil eintlik vir ons sê dat ons moet al die seediere respekteer.*

Finale weergawe

*Die rede hoekom ons akwariums toe gaan is sodat ons verskillende visse kan sien. Toe ons eerste by die akwarium gekom het, het ons 'n les gehaad van water. Ons het geleer van die watersiklus en hoe om water te bespaar. Toe ons akwarium toe gaan het ons verskillende visse gesien byvoorbeeld: in die een tenk was daar haaie in met 'n groot rots in die middel en in 'n ander vistenk was daar geelsterte, seeskilpaaie, geelbekke, krewes, snoek en in 'n kleiner tenk was daar kleiner vissies. In die robbe se tenk was dit leeg. Daar is ook spesiale waterplante in die vistenke geplaas daar is ook filters in vistenke, die rede hoekom daar filters in die tenke is omdat dit hou die water skoon. Die akwariums probeer ook om die habitat van die visse na te boots soos hulle gewoon is in die natuur. By die einde van die dag wil die akwariums eintlik vir ons sê ons moet al ons seediere respekteer.*

Carol se konsepweergawe:

*'n Vis se woonplek is 'n habitat genoem. Die spesiale naam vir 'n vistenk is 'n akwarium. In die akwarium is daar verskillende visse ook. By die akwarium is daar visse wat ons sal nooit sien nie as daar geen akwarium is. In die tenke van die akwarium is daar rotes, gruis en filters. En daar is spesiale plante in die tenke. As daar geen 'n akwarium gewees het nie sou ons nie kan visse besoek het nie.*

Tweede weergawe:

*Die spesiale naam vir 'n vistenk is 'n akwarium. In die akwarium is daar verskillende visse ook. By die akwarium is daar visse wat ons nooit sal sien nie as daar geen akwarium was nie. In die tenke van die akwarium is daar rotes, gruis en filters. En daar is spesiale plante in die tenke. 'n Vis se woonplek is 'n habitat genoem. As daar geen akwarium gewees het nie sou ons nie kon visse besoek het nie.*

Finale poging:

*Die spesiale naam vir 'n vistenk is 'n akwarium. In die akwarium is daar verskillende visse. In die akwarium is daar groot en klein visse. By die akwarium is daar visse wat ons nooit sal sien nie as daar geen akwarium was nie. In die akwarium van die haaie was daar nie plante nie. En in die kleiner akwarium is daar klein vissies. In die akwarium is daar haaie, skilpaaie, geelbeke en snoeke. 'n Vis se woonplek is in riviere, damme of die see. As daar geen akwarium gewees het nie sou ons nie kon visse besoek het nie.*

Dit wil voorkom asof die prosesbenadering leerders bemagtig en gemotiveer het. Die enigste tekortkominge wat ek gesien het, was in spelling en interpunksie. Die inhoud van hul produkte het getuig van kwaliteit in terme van hulle beheer van taal en taalontwikkeling. In die vierde stadium van die aksie, was ek beïndruk deur hul produkte met betrekking tot organisering van idees, koherensie deur middel van linguïstieke middele, onderwerpondersteuning, en grammatikale gebruik oor die algemeen. 'n Hoë graad van ontwikkeling was duidelik.

Kontrolering van leerders se werk vorm 'n belangrike deel van die onderrig van die skryfproses. Dit word nie gehou vir die einde van 'n onderrigssessie nie, óf gesien as net nog 'n vermoeiende taak vir die leerkrag of nog iets wat leerders gaan verveel nie. Indien leerkragte net leerders se finale produkte kontroleer, dan kan daar geen veranderings of enige invloed op leerders se ontwikkeling in die skryfproses plaasvind nie. Die leerkrag kan dan net veranderings aanbring en die werk evalueer.

Kontrolelyste voorsien leerders met leiding om te lees en om hulle portuurgroepe se werk te assesseer. Kontrolelyste is dus waardevol en belangrik. As leerders bewus gemaak word waarvoor hulle op die uitkyk moet wees, kan hulle vir mekaar behulpsaam wees. Met leiding, en duidelike en spesifieke instruksies kan hulle baie nuttig as lesers van die verskillende weergawes wees (Raimes, 1983:149).

Wanneer ons as leerkragte ons kurrikulum beplan, moet ons tyd so ingerig wees dat leerders genoegsame tyd spandeer om hulle onderwerpe te ondersoek. Sommige leerders spandeer meer tyd aan sekere fases as andere.

Ter afsluiting van hierdie hoofstuk wil ek graag die volgende van Calkin (1986: 167, 195) aanhaal toe hulle haar vra wat sy graag nog sou wou doen om haar studente te kan help. Sy het so gereageer:

- Reach more students in our one-to-one conferences.
- Show students ways to make significant revisions rather than simply small additions and deletions.
- In conferences, find important ways to challenge students so that they do more than they thought they can do.
- Identify widespread problems in students writing and give alternate solutions in mini-lessons Calkin (1986: 167, 195).

Ek het gevind dat dit nie nodig is vir leerkragte om met 'n rooi pen elke sin van leerder oor te skryf nie. Indien probleme deur middel van verskillende vorme van assessering en lesse aangespreek word, is leerders in staat om self die veranderinge aan te bring. Ek glo egter nie dat daar enigeiets is wat die plek kan inneem of wat meer effektief is as individuele konferering nie. Ongelukkig is dit tydrowend en tyd in die skoolopset is kosbaar.

White en Arndt (1991:17) stel voor dat leerders nie net 'n eensydige geskrewe terugvoering kry nie, maar dat daar ook individuele konferering tussen leerkrag en leerder plaasvind. Sodoende kan die leerkrag die leerder se respons onmiddellik verkry.

Die enkele sessie wat ek met leerders gehad het, het 'n groot verskil in hul werk gemaak, want ek kon hulle uitdaag, met hulle redeneer en dwing om dieper te dink. Sodoende het die proses tot 'n beter eindproduk gelei. Die prosesbenadering tot skryf is 'n lang proses wat nie aangejaag moet word nie. Soos leerders deur die verskillende fases beweeg het, was dit duidelik dat hul selfvertroue toegeneem het omdat hulle nou die geleentheid gekry het om op weergawes te kon verbeter. Hulle kry slegs 'n finale punt wanneer hul die finale poging inhandig en selfs dan as iets hulle nog pla, mag hulle terug gaan en weer indien nodig, herskryf. Die vrees oor watter punte hulle gaan kry, is dus nou nie meer daar nie en my leerders was dus baie meer ontspanne. Leerders het so gereageer toe ons hulle in 'n onderhoud vra hoe hulle oor die proses voel:

Adri:

*Die nuwe manier van skryf help my om beter te skryf. Ek het geleer hoe om beter paragrawe logies te skryf. Ons kan nou ook ons idees onder mekaar bespreek. Ek dink ook ons moet probeer om ons lees te verbeter, dan kan ons beter ons paragrawe skryf en lees.*

Rudy:

*Ek het geleer hoe om paragrawe makliker te skryf en hoe om dit logies te doen. Ons kan nou ook mekaar help wanneer ons sukkel.*

Sammy:

*Ek het geleer dat jou paragraaf die eerste keer nie altyd reg is nie; jy moet twee of drie keer oorskryf voor dit perfek is. Ek dink dit is 'n goeie idee en wanneer jy jou werk met jou maat bespreek, kry jy nuwe idees.*

Hulle taalvaardighede het ook verbeter as gevolg van die lesse wat hulle na weergawes gekry het. Die prosesbenadering tot skryf, stel leerders in staat om sistematies beter skrywers te word. Ek het vroeër genoem dat White en Arndt (1991:3) aanvoer dat grammatika natuurlik ontluik soos leerders se weergawes ontwikkel. Dit was verbasend om te sien hoe hulle hulle sinne herstruktureer sodat dit grammatikaal meer sin kon maak soos weergawes gevorder het.

#### **4.5 SAMEVATTING**

Ek het in hierdie hoofstuk probeer om die leeromgewing te verander van 'n onderwysergesentreerde na 'n leerdergesentreerde omgewing. Die leerders was bemagtig met die nodige middele om beheer te neem van hul eie leer, met hul maats saam te werk en empatie te toon vir andere se behoeftes. Leerders het 'n groter verantwoordelikheid en deelname aan hul eie leer gehad. Die volgende hoofstuk gee ek die opsomming en implikasies vir leerkragte weer.

## **HOOFSTUK 5**

### **OPSOMMING VAN BEVINDINGS EN IMPLIKASIES VIR LEERKRAGTE**

#### **5.1 INLEIDING**

In Hoofstuk Vier het ek die skryfproses met die assesseringsprogram geïmplimenteer. In hierdie hoofstuk wil ek die bevindinge en die implikasies van die studie bespreek. Die studie het gevra hoe deurlopende of voortgesette formatiewe assessering leer en onderrig binne die skriftelike stelwerk kurrikulum kan ondersteun. Die bevindinge en implikasies is gebaseer op my insig en begrip soos ek die bogenoemde program geïmplimenteer het.

#### **5.2 BEVINDINGS TEN OPSIGTE VAN DFASS**

##### **5.2.1 Terugvoering in assessering is essensieel**



Vir assessering om formatief te wees moet dit die onderrig en leerproses inlig en terugvoering is essensieel. Sonder terugvoering word dit slegs informasie wat aangeteken word en niks word met dit gedoen nie. Ek het besef dat terugvoering ‘n belangrike funksie van formatiewe assessering is. Turnstall en Gipps (1996:389) sê dat met formatiewe assessering: “Teachers (are) using their judgements of children’s knowledge or understanding to feedback into the teaching process ...” Die leerders se konsepweergawes het my die geleentheid gegee om reg aan die begin van die skryfproses die informasie te gebruik om leerders se tekortkominge aan te spreek. Soos hulle deur die weergawes beweeg het, was daar na elke weergawe ‘n vorm van assessering toegepas en hierdie informasie het my ingelig hoe ek te werke moes gaan in my volgende onderrigssessie en watter probleme aangespreek moes word.

##### **5.2.2 Formatiewe assessering is vormend**

Formatiewe assessering is vormend omdat die resultate ‘n basis verskaf vir besluite oor leerders se verdere leerbehoefte. Die rede waarom leerders se werk na elke weergawe so

verbeter het, was juis omdat die resultate van die assessering my ingelig het van hul behoeftes. Assessering het dus vormend op hulle gewerk omdat ek gebruik gemaak het van die assesseringsinformatie.

### **5.2.3 Beslissing van leerkrag op leer is belangrik**

Turnstall en Gipps (1996) beklemtoon die rol van die leerkrag wie 'n beslissing moet maak op leer wat in die onderrig en leerproses teruggevoer moet word. Na terugvoering moes leerders teruggaan om veranderinge aan hul tekste te bring sodat hulle hul leemtes kon vernou. Leerders het nie al hul tekorkominge en leemtes met die eerste terugvoering uitgewis nie. Soos ons deurlopend geassesseer het, het hul leemtes geleidelik verminder. Na elke terugvoering het ons verskillende probleme aangespreek. Leerders moes dan teruggaan en dit wat op hul werk van toepassing was, toepas en korrigeer.

### **5.2.4 Terugvoering deur leerkrag bied geleentheid vir verbetering van leerder se skryfvermoëns**



Harlen en James (1997) beklemtoon die belangrikheid van terugvoering wat leerders wys of help om hul leemtes aan te spreek ten opsigte van hul werk. Leerders kan egter alleenlik vorder as hulle gewillig is om te reageer op die inligting wat hulle ontvang of moes saamstel ten opsigte van hul leemtes. Saddler (1998) dui aan dat daar nie aangeneem moet word dat leerders outomaties weet wat hulle moet doen as hulle terugvoering ontvang nie, daarom het ek hulle aangemoedig om met my te beraadslag as hulle probleme ondervind. Om seker te maak dat leerders terugvoering behoorlik toepas het, het ek self die tweede weergawe deur middel van 'n kriteria en 'n kontrolelys geassesseer. Na die herskryf van die tweede weergawe was hulle geassesseer volgens 'n assesseringsskaal om hulle vordering aan te dui. Die skaal was van 1 tot 4 met duidelike beskrywings langsaan.

### **5.2.5 Terugvoering aan leerders moet omvattend wees**

Die verbetering in die leerders se skryfstyl en skryfvermoëns is te danke aan my volledige terugvoering. Black en Wiliam (1998) sê dat effektiewe terugvoering gedetailleerd moet wees, dit moet duidelik aan leerder wees waar hulle sukses behaal en waar verbetering nog aangebring moet word. In hulle uitgebreide oorsig van formatiewe assessering, illustreer

hulle deur middel van onlangse navorsing die vorm en nagevolge van terugvoering en die potensiale katalistiese rol dit kan speel in die transformering van die leerproses. Hulle gaan verder deur te sê dat terugvoering 'n beperkte rol sal speel as leerders nie gewillig is of die vermoë het om slaags te raak met die leerproses nie. Hulle argumenteer verder so: "Formative assessment to be productive, pupils should be trained in self-assessment so that they can understand the main purpose of their learning and thereby grasp what they need to do to achieve" (Black en Wiliam, 1998). Sadler (1989) beklemtoon ook die belangrikheid van leerders om beslissings te maak ten opsigte van hul eie leer. Die rol en funksie van self-assessering vorm 'n belangrike deel van formatiewe assessering.

### **5.2.6 Inisiatief deur die leerkrag vir verbetering en verandering is noodsaaklik**

Ek het formatiewe assessering aangewend omdat ek graag 'n verbetering wou sien in my leerders se skryfvermoëns en omdat ek gehoop het dat dit 'n verandering sou aanbring in die onderrig en die leerder.

## **5.3 BEVINDINGS TEN OPSIGTE VAN KRITERIA-GERIGTE ASSESSERING**



### **5.3.1 Kriteria-gerigte assessering is diagnoseerend**

Ons het deur die assesseringsproses gebruik gemaak van verwysende kriteria om leerders se werk te assesseer. Dit is 'n groot verbetering alhoewel baie afhang van die kriteria wat gebruik word. Dit verskaf besonderhede hoe 'n leerder op 'n spesifieke aspek presteer, dit is diagnoseerend en die leerkrag kan remedieer. Kriteria-verwysende assessering het my gehelp om algemene en spesifieke gevolgtrekkings te maak ten opsigte van leerders se geskrewe werk.

### **5.3.2 Rol van leerkrag verander na dié van fasiliteerder van leer**

My rol as leerkrag het verander en die leersituasie is nou meer demokraties. Assesseringstrategieë moet dus hierdie verandering reflekteer. Die leerkrag beheer nie meer die leersituasie nie en leerders moet nou die verantwoordelikheid neem vir hul eie leer. Daar is niks so belangrik of belangriker as om die verantwoordelikheid te neem om jouself te

assesseer nie. Assessering is ingebed in die leersiklus en leerders moet dus betrokke wees in die assesseringsproses. Kriteria-verwysende assessering het duidelik aan leerders uitgespel waarop hulle ag moes slaan in hul werk en het hulle gehelp om hul leemtes aan te spreek en te verbeter.

### **5.3.3 Selfevaluering maak leerders meer gemotiveerd vir die onderrig- en leergebeure**

Die studie het gebruik gemaak van portuur-, self- en leerkrassessering. Die portuur en self-assesseringsstrategieë was so eenvoudig as moontlik gehou sodat leerders dit maklik kon gebruik.

Blanche en Merino (1989) sê dat waar leerders die geleentheid en die oefening kry om hul self te evalueer, die moontlik daar is dat hulle meer gemotiveerd sal wees om beheer te kry oor hulle vordering. Hulle het die vermoë om hulself baie akkuraat te assesser indien die toestande bevordelik is. Dit het duidelik met die verskillende assesseringstrategieë wat ek toegepas het, geword. Leerders het hulle goed van hul taak gekwyt met behulp van die leiding wat hulle ontvang het. Boud (1995) glo dat self-assessering leerders betrek deur vas te stel wat gedoen is. Deur hulle nie betrokke te maak by die opstel van kriteria nie is om hulle te distansieer van hul eie leer.

### **5.3.4 Assessering behels 'n breë proses**

Assessering gaan nou nie meer oor die toeken van punte en simbole nie; hiermee word daar nie veel bereik nie. Indien dit egter gepaardgaan met ander assesseringsaktiwiteite soos opmerkings van portuur, konfererings en self-assessering, dan het dit meer waarde. Self- en portuurassessering vorm 'n integrale deel van die prosesbenadering. Die verskillende weergawes was deurlopend geassesseer deur middel van kriteria en kontrolelyste. Portuur-, leerkrassessering en selfassessering was gedoen met behulp van die lyse. Ons het na elke weergawe 'n vorm van assessering toegepas. Hierdeur het ek gehoop dat leerders sou besef dat assessering 'n integrale deel van die leerproses vorm.

Portuurassessering was toegepas op leerders se eerste weergawe toegepas. Dit was met behulp van kriteria en kontrolelyse gedoen. Elke vorm van assessering het 'n besondere



probleem aangespreek. Hierdie probleem was eers in 'n les behandel en dan het 'n vorm van assessering gevolg. Leerders het dus geen probleme ondervind in die toepassing van die lyste nie. Hulle moes aanbevelings volg en herskryf. Dieselfde proses het gevolg met die leerkragen self-assessering. Ek het ook deur middel van 'n kriteria- en kontrolelys geassesseer sodat leerders duidelik kon sien watter tekortkominge daar in die teks is sodat dit maklik aangespreek en aangepas kon word.

### **5.3.5 Assesseringskale in plaas van punte is die basis vir die prosesbenadering tot DFASS**

Halden-Sullivan sê dat indien assessering waarde gee aan die prosesse wat deel uitmaak van die skryfproses, dan sal assessering baie effektief wees (Halden-Sullivan, 1996; Butler en Bentley; 1997). Konsepweergawes, besprekings en gedagtekaarte vorm almal deel van die komponeringsprosesse van skryf. Ek het besef dat 'n belangrike aspek van die assesseringsproses is en dat dit leerders nie moet intimideer nie. Leerders moet nie in vrees lewe oor watter simbool of punt hulle gaan kry nie, met ander woorde daar moet wegbeweeg word van punte. Ons het met die assesseringskriteria die kompleksiteit van die skryfproses in ag geneem. Daar was nie punte aan tekste toegeken nie, maar daar is wel gebruik gemaak van 'n assesseringsskaal van 1 tot 4 met beskrywings om leerders te help sodat hulle kan sien hoe hulle vorder. Indien leerders punte kry vir weergawes dan sal die verskillende fases van die skryfproses en hulle vordering nie aangespreek word nie.

### **5.3.6 Omvattende assesseringskriteria help met onleding van leerders se potensiaal en gevolglike kurrikulumaanpassings**

Assesseringskriteria moet ryk wees aan beskrywings en gevolgtrekkings. Die ryk beskrywings en gevolgtrekkings help ons ook om te sien waar leerders se sterk en swak punte lê vir kurrikulumaanpassing. Dit het my ook ingelig wat om anders te doen en hoe en wat in die kurrikulum verander en aangepas behoort te word. Leerkrage moet versigtig wees dat die kriteria wat hulle saamstel die vaardighede reflekteer wat hulle wil aanspreek. Hierdie vorm van assessering word onderskraag met die idee dat die skryfproses nie kompetend is nie. Leer moet as 'n proses beskou word. Onnodige druk word uitgeskakel. Samewerking moet die uitdruklike boodskap wees wat oorgedra word. Kriteria-verwysing gebruik kriteria as verwysingspunte en hier word prestasie vergelyk met beskrywings wat neergeskryf is en dit

is spesifiek. Die kriteria vir die assessering is spesifiek en leerders word geassesseer deur te verwys na die kriteria.

### **5.3.7 Omsigtigheid en versigtigheid is belangrik in die samestelling van assesseringskriteria**

Wanneer hierdie tipe kriteria gebruik word, maak dit nie saak hoeveel leerders goed of swak presteer nie. Dit is nie soos normgebaseerde kriteria nie; die doel is om soveel leerders as moontlik die daargestelde kriteria te laat bereik (Sieborger 1998:16). Leerkrigte moet versigtig wees dat die kriteria wat hulle saamstel die vaardighede aanspreek wat hulle wil ontwikkel in leerders se werk. Dit het moeilik met my aan die begin gegaan, maar soos die weergawes gevorder het, het die proses verbeter. Dit help om leerders by die proses te betrek sodat hulle dit kon eien.

### **5.3.8 Kriteria-gebaseerde assessering vereis toegewydheid aan die kant van die leerkrig**



Kriteria-gebaseerde assessering vereis egter meer werk en dit neem langer om leerders se werk te assesseer. Assessering met kriteria vereis van leerkrig om baie van die leerders se skryfvermoë bewus te wees. Ons kan nou nie meer vaag wees met die terugvoering nie. Terugvoering moet nou van nut vir die leerder wees, as ons 'n ontwikkelende strategie wil aanneem. Die assesseringsinformatie wat leer gaan verander, is ingebed in leerders se teks.

## **5.4 BEVINDINGS TEN OPSIGTE VAN KOLLABORATIEWE SKRYF**

### **5.4.1 Kollaboratiewe skryfwerk is bevorderlik vir 'n gesonde deelname en uitbou van 'n goeie selfbeeld**

Ek het uit ondervinding geleer dat kollaboratiewe skryf 'n belangrike en 'n groot aanwinst is vir leerkrigte in die onderrigproses. Die leerders is meer entoesiasies ten opsigte van die skryfproses en daar is 'n groter gevoel van tevredenheid teenoor die geskrewe produk. Die leerders is baie entoesiasies om saam met hul maats te skryf. Leerders spandeer nou baie langer op die bespreking van die onderwerp as tevore en die voorbereidende aktiwiteite vir die skryfproses wat gewoonlik in stilte plaasgevind het, het nou baie lewendig geword in my

klas en ek het die geleentheid gehad om te kon luister hoe leerders gekomponeer het. Hulle konsentrasie was langer en soos hulle besprekings in die groepe luidrugtiger geword het, het ek bewus geword dat selfs die leerders wat nie gehou het van skryf nie, ook entoesiasties aan besprekings deelgeneem het.

#### **5.4.2 Samesprekings dien as basis vir begrip en ondersteuning vir mekaar**

Dit het ook voorgekom asof die besprekings ten opsigte van die onderwerp die skryfproses versnel het. Die leerders het in die dinkskrum baie idees gegenereer en baie verskillende rigtings ingeslaan voordat hulle uiteindelik tot 'n ooreenkoms gekom het. Omdat leerders nou die geleentheid gehad het om die taak te bespreek en tesame te besluit watter rigting hulle sou inneem, het hulle die skryfproses met meer selfvertroue aangeneem omdat hulle hulle probleme met hul maats kon deel. Messerschmidt (2003:107) sê die volgende ten opsigte van groep en koöperatiewe leer: "The learners' understanding and skills, in the learning area being taught, are improved. They are all likely to succeed through helping each other. They learn to listen and respect one another."



#### **5.4.3 Doelgerigte en entoesiastiese optrede word van leerders verkry**

Ek kan nie met gesag sê dat leerders se werk as gevolg van kollaboratiewe skryf binne groepverband verbeter het nie, want dit het slegs 'n deel gevorm van die skryfproses. Die skryfproses is 'n nuwe benadering wat ons gedurende die navorsingsperiode vir die eerste keer toegepas het. Wat ek wel opgemerk het, was dat leerders baie meer entoesiasties en meer doelgerig was ten opsigte van die skryfproses. Hulle finale produkte was die beste werk wat hulle nog vir my ingehandig het. Dit was asof hulle wou skryf. Waar ek in die verlede gesukkel het om hulle aan die gang te kry, het hulle nou minder aanmoediging nodig gehad. Daar het 'n aangename en ontspanne atmosfeer in die klas geheers.

#### **5.4.4 Bevordering van eie leer is aan die orde van die dag**

Soos ek deur die klas beweeg het, was daar 'n aangename 'gons' wat aangedui het dat leerders soos hulle besig was met hul besprekings, aktief deelgeneem het aan hul eie leer. Die leiers was so gekies dat hulle werklike ondersteuning aan hul maats kon verskaf. Hill en Hill (1958) sê dat ons bewus daarvan is dat sommige leerders beter skrywers is as anders en dat

dit beter is om die leerders die leiers van die groepe te maak omdat hulle werklike ondersteuning aan hulle maats kan gegee. Groepe was dus sover as moontlik so saamgestel en daar was baie beter samewerking binne groepe. Sodra leerders besef dat hulle werklike ondersteuning kry en nie deur maats in die verleentheid gestel gaan word nie, ontspan hulle en begin hulle om hul idees by te dra. Omdat die leerders meer ervare was in die skryfproses kon hulle in werklike gesprekke met hul maats ten opsigte van die komponeringsproses. Hulle kon argumente en voorstelle maak oor watter sinne beter inpas en watter woord of frase meer gepas was. Soos ek rondbeweeg het, kon ek die insetsels hoor. Selfs die leerders wat nie so bedrewe in die skryfproses was nie en vir wie skryf vrees was, was gelukkig in die groepe. Hulle kon nie wag om hul werk vir my te wys nie.

Leerders het nie onmiddellik met eerste weergawe verbeter nie, maar het met die daaropvolgende weergawes hulle werk elke keer verbeter.

## **5.5 BEVINDINGS TEN OPSIGTE VAN DIE REFLEKTIEWE LEERKRAG**

### **5.5.1 Dataversameling is belangrik in die proses van reflektoring**

Boud, Keogh en Walker (1985:19) som refleksie vir my so raak op met die volgende woorde: “Reflection is an important human activity in which people recapture their experience, think about it, mull it over and evaluate it. It is this working with experience that is important in learning.” Soos ek reeds gemeld het, het dit moeilik aan die begin gegaan, want jy weet nie as jy die regte rigting ingeslaan het nie. Ek was dus genoodsaak om op verskillende stadiums stil te staan en te reflekteer op die ondervinding wat ek tot op daardie stadium opgedoen het en om te sien of dit wat ek doen, relevant was. Ek het my joernaalinskrywings as ‘n instrument gebruik waarin ek kon reflekteer ten opsigte van die manier hoe ek die studie my klaskamerpraktyk en die leerproses verstaan.

### **5.5.2 Refleksie onderskraag self-ontwikkeling**

Refleksie onderskraag self-ontwikkeling. Soos ek die prosesbenadering geïmplimenteer het, het ek saam met my leerders die nuwe informasie geassimileer en dit deel gemaak van my bestaande kennis. As leerkragte is ons ook leerders en word uitgedaag deur die onderrig- en leerondervinding waarin ons betrokke is. Refleksie fasiliteer ‘risk-taking’ in die onderrigproses. Ek moes ook my weerbaarheid ontbloot op dieselfde manier soos ek my

leerders aanmoedig ten opsigte van die vreemde situasie waarin ons ons bevind het. Alhoewel die term refleksie op praktyk 'n proses voorstel van nadink of bepeinsing oor 'n aksie wat reeds plaasgevind het, beteken dit nie dat die refleksie net dan plaasvind nie. Refleksie kan te enige tyd plaasvind byvoorbeeld voor, gedurende en na 'n ondervinding. Ek het gedurende die studie gedurig gereflekteer om te verseker dat dit wat ek implimenteer die resultate lewer wat leerders bevoordeel.

### **5.5.3 'n Reflektiewe praktyk bied uitdagings vir groei en ontwikkeling**

As 'n leerkrag is ek ook terselfdertyd 'n leerder en word uitgedaag deur die onderrig en leer waarin ek betrokke is. My refleksie op my praktyk het my aangemoedig om vrae te formuleer wat die uitkomst van strategieë in besondere situasies verken het.

### **5.5.4 Probleme is die basis vir verandering**

Dit wat ek vroeër as 'n probleem gesien het, het minder van 'n probleem geword. Soos ek die nuwe informasie ten opsigte van die prosesbenadering assimileer het, het ek persoonlik ontwikkel. Daar het 'n verandering in my praktyk plaasgevind met 'n bewuste verskuiwing in my gedrag. Refleksie is dus baie nou verbind met die proses van leer.

## **5.6 BEVINDINGS TEN OPSIGTE VAN LEERDERS SE SKRYFWERK**

### **5.6.1 Verbetering van skryfwerk is te danke aan kritiese ontleding en evaluering van data**

Daar is konkrete bewyse deur middel van my waarnemings en refleksies, assessering van die verskillende weergawes, joernaalinskrywings en joernaal- refleksies en reaksies van vraelyste dat daar wel ontwikkeling in my leerders se skryfvermoëns plaasgevind het. Die individuele beraadslaging met leerders, byhou van dagboek, leerders se response op vraelyste het my nader aan hulle gebring en my gehelp om hulle beter te verstaan en beter te help deurdat hulle leemtes nou duidelik geword het en ek dit kon aanspreek. Leerders wat gewoonlik werk van 'n swakker gehalte ingehandig het, het nou 'n beter stukkie geskrewe werk ingelewer.

Soos ek die verskillende weergawes nagesien het, kon ek die verbetering in hul werk van die konsepweergawes tot die finale produk waarneem. Die prosesbenadering, tesame met die verskillende assesseringstrategieë en terugvoering het hulle instaat gestel en gemotiveer, sodoende het hulle werk verbeter sonder dat hulle daarvan bewus was. My kollega wat waargeneem het, het tot dieselfde slotsom gekom soos hy deur die verskillende weergawes gewerk het. Hulle werk het verbetering getoon in taalbeheer, logiese volgorde van sinne en koherensie. 'n Hoë graad van verbetering was duidelik.

### **5.6.2 Aksienavorsing is 'n tydrawende maar bevrydende proses**

Deur middel van refleksie kan daar nou 'n plan van aksie ontwikkel word om diegene met probleme met remediëring te help. Aksienavorsing gee jou die geleentheid om jou leerders se leerprobleme te identifiseer en remediërende programme in plek te stel. Dit is 'n tydrawende proses, maar beslis die moeite werd om te onderneem.

## **5.7 AANBEVELINGS**



### **5.7.1 Verbetering en verandering in die leer- en onderrigsituasie kan deur middel van aksienavorsing bewerkstellig word**

My studie het gefokus op skriftelike stelwerk en dit was 'n groot sukses in my klas. Ek kan egter nie sê dat dit met dieselfde sukses in ander leerareas toegepas sal kan word nie omdat my studie slegs gefokus het op die leerarea Afrikaans as Eertse Taal. Wat ek wel met groot vrymoedigheid kan aanbeveel, is dat indien 'n leerkrag 'n probleem in haar klas ondervind, dit deur middel van aksienavorsingondersoek kan word. 'n Mens sal aangenaam verras wees met al die antwoorde wat jy sal kry en die lig wat gewerp sal word op kwessies wat jou aangaande sekere leerders pla. Jou begrip ten opsigte van die leerders verbeter, en jy vind presies uit waartoe hulle instaat is. Gissings omtrent leerders word uit die weg geruim.

Soos enige nuwe teorie het ek aan die begin gesukkel. Ek was onseker en verward. Na die eerste siklus het ek 'n deeglike refleksie gehad en probeer om die dinge wat my pla sover as moontlik uit te sorteer. Met die aanbreek van die tweede siklus het ek baie van my probleme uitgestryk en dit het toe baie beter gegaan.

### **5.7.2 Leerkrigte behoort die leeromgewing gemaklik, ontspannend en stimulerend te maak om skryfvermoëns van leerders te verbeter**

Kinders kan geleer word om beter te skryf. Ons het dit bewys met behulp van die prosesbenadering en deurlopende assessering. Hulle moet geleer word om diep, ernstig en krities te dink. Ek het probeer om volop en genoegsame leiding te voorsien, en terselfdertyd die begeerte te weerstaan om die skryfproses van leerders oor te neem. Ons doel moet wees om genoeg leiding te verskaf gedurende die skryfproses om leerders te help om beter te skryf as wat hulle self verwag wat moontlik is. Om hulp te verskaf, beteken om ondersteuning te verleen terwyl hulle skryf sodat hulle hulle idees kan kommunikeer.

### **5.7.3 Portuurassessering kan help om addisionele terugvoering te gee**

Daar is egter 'n aantal probleme wat selfs die mees suksesvolste leerkrig in die gesig staar wanneer leerkrigte terugvoering moet gee op leerders se werk. Alhoewel sommige leerkrigte dit reg kry om individuele konferering aan leerders gedurende die skryfproses te voorsien, is dit nie altyd moontlik met groot getalle in klasse nie. Ek het probeer om hierdie sessies gedurende pouses en selfs na skool in te pas. Portuurassessering help in 'n mate om die probleem aan te spreek. Die navorsing het waardevolle informasie vir my opgelewer. Dit het egter vir my duidelik geword dat leerkrigte nie meer in isolasie sal kan werk nie. Indien ons langtermyn verbetering in ons leerders se skryfvermoëns wil sien, sal ons moet saamwerk en idees uitruil.

### **5.7.4 Teorie en praktyk van skryfwerk moet op mekaar aanvul**

Deur mense te vertel hoe om dinge anders te doen, is oppervlakkig en as dit nie onmiddellik en diep en ware betekenis vir hulle maak nie, sal hulle nie verander nie.

### **5.7.5 Stimulerende en professionele opleiding in die skryfproses regoor die kurrikulum behoort aan die orde van die dag te wees**

Ons het stimulerende en ondersteunende professionele opleiding nodig waar leerkrigte bewus gemaak word dat die skryfproses regoor die kurrikulum gebruik kan word om leerders te help om beter te leer.

Ek sluit af met die volgende opmerking van Carr en Kemmis (1986: 199)

... the only theory that can be compelling for a practitioner's own practice is the theory developed in his or her own self-reflection. Other theories may be provocative, interesting, plausible or arresting but they only become compelling when they are authentically understood and critically evaluated in the self-reflection of the practitioner.

## 5.8 EPILOOG

‘n Belangrike bydrae wat hierdie tesis, myns insiens, gelewer het, was om te bewys dat DFASS deur middel van die prosesbenadering tot skryf alle leerders bevoordeel. Die studie het leerders met verskillende leervermoëns betrek en al die leerders se werk het verbeter met behulp van die verskillende assesseringsstrategieë wat toegepas was. Assesseringsstrategieë word duidelik uiteengesit in die WKOD (2003:8-11) se Assesseringsriglyne vir die Algemene-Onderwys-En-Opleidingsband (Graad R tot 9).

Fraser (1997:117) argumenteer dat assessering bewyse moet genereer en leerders se bevoegdheids moet oordeel teenoor spesifieke beskrywings of aanvaarbare bewyse of kriteria. Die prosesbenadering tot skryf maak voorsiening vir veelvuldige hersienings of weergawes. Daar was dus genoeg bewyse gelewer waarvolgens leerders geassesseer kon word. Die tradisionele weergawe vir skriftelike stelwerk sou nie die nodige bewyse voorsien het om DFASS toe te pas nie. Die prosesbenadering tot skryf vorm nou deel van die HNKV en leerkragte moet nou die nodige transformasie in hul praktyke teweegbring. Fraser (1999: 117) brei verder uit deur te sê dat die assesseerder na spesifieke kriteria verwys en deur middel van spesifieke assesseringsstrategieë byvoorbeeld portuur-, self-, of leerkrag, bewyse ingesamel moet word om vas te stel hoe leerder kriteria baasraak.

Die doel van leer en onderrig is om leerders te help om te groei en te ontwikkel. Ontwikkeling op sigself is die doel van opvoeding. Taylor en Marienau (1997: 239) argumenteer so: "... assessment appear to be developmental because they encourage the kind of self-reflection and perceptual shift that define higher orders of consciousness." Assessering moet dus hierdie proses van groei en ontwikkeling ondersteun. Assessering is dus nie neutraal of ‘n doel op sigself nie, maar funksioneer as ‘n instrument vir leer. Dit is ‘n uiters belangrike agent of meganisme in die konstruksie van bevoegdheid (Fraser, 1999:117). Om dit te bereik,



moet assessering ontwikkelend wees, deurlopend, uiteenlopend en 'n verskeidenheid van assesseringsstrategieë moet geïmplimenteer word.



## BRONNELYS

Ainscow, M. 1988. 'Beyond the Eyes of the Monster': An Analysis of Recent Trends in Assessment and Recording. *Support for Learning*, 3 (3): 149-153.

Ainscow, M. & Conner, C. 1990. *School-based Inquiry: Notes and Background Reading*, Cambridge: England, Cambridge Institute of Education.

Allen, H.B. & Corder, S. 1974. *Techniques in Applied Linguistics: The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Arndt, V. 1987. First and Foreign Language Composing: a Protocol-Based Study. In: Y. Bloor and J. Norrish. *British Studies in Applied Linguistics 2, Written Language*. Papers From the Annual Meeting of the British Association for Applied Linguistics.

Arnold, R. 1991. *Writing Development*. Philadelphia: Open University Press.

Arter, J. 1992(a). *Establishing Performance Criteria*. In: Blum R. and J. Arter (eds.) VI-1: 1-4

Arter, J. 1994(b). Aligning Assessment with Curriculum and Instruction. In: R. Blum and J. Arter (eds.), *A Handbook for Student Performance Assessment in an Era of Restructuring: The Association for Supervision and Curriculum Development*, Alexandria, Virginia, IV-1: 1-4.

Bak, N. 1999. OBE-Issues and Areas for Further Investigation. Conference Proceedings. Western Cape Education Department: Making OBE Work. 13-15 December 1999.

Bassey, M. 1998. 'Action Research for Improving Educational practice', In Halsall, R. (ed.) *Teacher Research and School Improvement: Opening Doors from the Inside*. Buckingham: Open University Press.

- Beach, R. 1979. The Effects of Between-Draft Teacher Evaluation Versus Student Self-Evaluation on High School Students' Revising of Rough Drafts, *Research in the Teaching of English* 13: 111-119.
- Birkel, P. 1978. *Handlungsforschung in der Schule-Möglichkeiten und Probleme*. Die Deutsche Schule.
- Biklen, B. 1992. *Qualitative Research for Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Black, P. & Wiliam, D. 1998. Assessment and classroom learning, *Assessment in Education* 5(1): 7-74.
- Bloom, B.S. Hastings, J.T. & Madaus, G.E. (eds) 1971. *Handbook on the Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bloom, B. 1974. An Introduction to Mastery Learning Theory. In J.H. Block (Ed.), *Schools, Society and Mastery Learning*: New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Blanche, P. & B. Merino 1989. Self-assessment of foreign language skills: implications for teachers and researchers. In: *Language Learning*, 39 (3), 313-340.
- Boud, D. 1995. *Enhancing Learning Through Self-Assessment*. London: Kogan Page Ltd.
- Boud, D., Keogh , R. & Walker, D. 1985. *Reflection: Turning experience into Learning*. London: Kogan Page Ltd.
- Britton, J. 1978. The Composing Process and the Functions of Writing. In: C. Cooper and L. Odell (Eds.), *Research on Composing*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Brookes, A & Grundy, P. 1990. *Writing for Study Purposes: A Teacher's Guide to Developing Individual Writing Skills*. New York: Cambridge University Press.

Bryant, I. 1990. Action Research and Reflective Practice. In: Scott, D. and Usher, R. (eds) *Understanding Educational Research*. London: Routledge.

Burnham, C. 1989. *Writing from the Inside Out*. USA: Harcourt Brace Jovanovich.

Burns, A. 1999. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. New York: Cambridge University Press.

Butler, S. & Bentley, R. 1997. *Lifewriting: Learning through Personal Narrative*. The Pippin Teacher's Library, Pippin Publishing: Scarborough, Ontario.

Calderhead, J. & Gates, P. 1993. *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. London: Falmer Press.

Calkin M. L. 1986. *The Art of Teaching Writing*. Portsmouth, NH: Heineman.

Cameron, L. & Bygate, M. 1997. Key issues in Assessing Progression in English as an Additional Language. In: C. Leung and C. Cable *English as an Additional Language: Changing Perspectives*. Naldic Publications List.

Carr, W. 1983. Values and Educational Research. Paper Presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association. London, August 31- September 3, 1983.

Carr, W. 1984. Adopting an Educational Philosophy. *Journal of Education*, 14 (2): 1-4.

Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.

Cohen, A. 1987. Student Processing of Feedback on Their Composition. In: A. Wenden & J. Rubi (Eds.), *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice-Hall International.

Cohen, A.D. & Cavalcanti, M.C. 1990. Feedback on Composition: Teacher and Student Verbal Reports. In B. Kroll (Ed.), *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Comstock, D. 1982. A Method for Critical Research. In: E. Bredo and W. Feinberg (eds.) *Knowledge and Values in Social and Educational Research*. Philadelphia: Temple University Press.

Conner, V. 1987. Research Frontiers in Writing Analysis. *Tesol Quarterly*, 21: 677-696.

Corder, S. Pit. 1973. Introducing Applied Linguistics. New York: Penguin Books.  
College communication 32 (2): 189-204.

Cowan, G. & Cowan, E. 1980 *Writing*. Texas: A & M University.

Clark, S. 1998. *Targeting Assessment in the Primary Classroom*. Great Britain: Hodder & Stoughton.

Cretchley, G. & Castle, J. 2001. OBE, RPL and Adult Education: Good Bedfellows in Higher Education in South Africa? *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 20 (6): 487-501.



Daniels, H. & Zemelman, S. 1985. *A Writing Project.: Training Teachers of Composition from Kindergarten to College*. Portsmouth: Heinemann Educational books.

Departement van Onderwys. 2002. Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring. Grade R tot 9. Staatskoerant, nr. 23406 Vol. 443. Pretoria.

Department of Education. 1997. *Policy Document for the Senior Phase: Grades 7 to 9*. Pretoria: Department of Education.

Department of Education. 1998. *Assessment Policy in the General Education and Training Bands*, Grades R to 9 and Abet. Government Gazette Volume 402 No. 19640. Pretoria.

Department of Education. 2000. *South African Curriculum for the Twenty First Century. Report of the Review Committee on Curriculum 2005*. Presented to the Minister of Education, Professor Kader asmal, Chisholm, L. Chairperson. (Pretoria, DoE) (44-47).

Department of Education. 1998. Act no. 27 of 1996 Government Gazette No. 6397 23 December 1998 (No. 19640).

Department of Education. 2004. Revised Curriculum Statement Grades R-9. *Orientation Programme-Intermediate Phase Facilitator's Guide*. Pretoria.

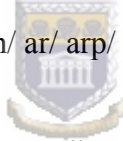
Dewey, J. 1933. *How we think*. New York: Heath and Co.

De Beaugrande, R. 1979 The Process of Invention: Association and Recombination. In: Reid and Lingstrom. *College Composition and Communication* 29 (3) : 200-207.

Dimento, L.B. 1989. *The Effect of Peer Response and Self-Evaluation on the Quality of Compositions\_Written by Twelf-Grade College Preparatory Students*. Unpublished Edd dissertation. Syracuse University.

Dick, B. 1997. 'Action Learning and Action Research'.

Website: [www.scu.edu.au/schools/gem/ar/arp/actlearn.html](http://www.scu.edu.au/schools/gem/ar/arp/actlearn.html)



Donnelley, C. 1994. *Linguistics for Writers*. Albany: State University New York.

Donovon, T. & McClelland, B. 1980. *Eight Approaches to Teaching Composition*. Urbana, III: National Council of Teachers of English.

Drop, W. & De Vries, J. H. L. 1977. *Taalbeheersing: Handboek voor Taalhantering*. Groningen: Wolters-Noordhof.

Dreyer, C. 2000. Assessment in Outcomes-Based Education: A Guide for Teachers. *Tydskrif vir Taalonderrig* 34(3): 266-284.

Dreyer, J. 2001. *Learning Areas Didactics*. Pretoria : Human and Social Science.

Dunn, J. 1989. The School as a Community of Writers. In: Styles, M. *Collaboration and Writing*. Philadelphia: Open University Press.

Du Toit, P. & W. Smith-Müller. 2003. *Stylboek: Riglyne vir Paslike Skryf*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.

Ebbutt, D. & Elliot J. 1983. *Why should Teachers do Research. Teacher-Pupil Interaction and the quality of Learning Project*. School's Council Publications.

Edge, J. (Ed.) 2001. *Action Research: Case Studies in Tesol*. Alexandria: VA: TESOL.

Elbow, P. 1973. *Writing without teachers*. London: OUP.

Elliot, J. & Adelman, C. 1973. Reflecting where the Action is: the Design of the Ford Teaching Project: *Education for Teaching*. (92).

Elliot, J. 1991. *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.

Emig, J. 1971. *The Composing Processes of Twelve Graders*. Urbana,IL: National Council of Teachers of English.



Emig, J. 1977. Writing as a Mode of Learning. *College Composition on Communication*. (3) May 1977.

Emig, J. 1983. *The Web of Meaning*. United States of America: Boynton/Cook Publishers.

Emig, J. 1990. *The Web of Meaning: Essays on Writing, Teaching, learning and Thinking*. N. J. Montclair: Boynton/ Cook.

Fathman, A. & Wally, E. 1990. Teacher Response to Student Writing: Focus on Form Versus Content. Pp. 178-190. in B, Kroll (Ed.), *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fay, B. 1977. *Social Theory and Political Practice*. London: George Allen and Unwin.

Ferris, D.N. 1999. Students Reactions to Teacher Response in Multiple-Draft Composition Classrooms. *TESOL Quarterly*, 29(1): 33-53.

Ferris, D.N. 1999. Students Reactions to Teacher Response in Multiple-Draft Composition Classrooms. *TESOL Quarterly*, 29(1): 33-53.

Flanagan, W., Breen, C. & Walker, M. (eds.) 1984. *Action Research: Justified Optimism or Wishful Thinking?* Cape Town: University of Cape Town.

Flinn, J. Undated. *Teaching Writing with Computers: Collaborative Research in the Gateway Writing Project*. St. Louis: University of Missouri.

Flinn, J. 1984. Instruction Management and the Writing Process. *CSSEDC Quarterl*, 6 (4).

Flin, J. 1985a. *The Writing Process*. Notes Prepared for the Writing Institute. University of Missouri-St. Louis.



Flitner, W. 1976. Ruckschau auf die Pädagogik in futurischer Absicht. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 22 ste Jaargang, (1): 1-8.

Flower, L. & Hayes, J. 1983. Uncovering Cognitive Processes in Writing: An Introduction to Protocol Analysis. In: P. Mosenthal, L. Tamor and A. Walmsley (Eds.) *Research on Writing: Principles and Methods*. Longman: New York.

Fraser, W. J. 1999. *The Foundation of Continuous Assessment: Its Link to Performance-Based, Authentic, Competence-Based and Outcomes-Based Assessment*.

Website: [wfraser@hakuna.up.ac.za](mailto:wfraser@hakuna.up.ac.za)

Freeman, D. 1998. Doing Better Research. *From Inquiry to Understanding*. Heinle & Heinle: Boston, MA

Freire, P. 1972. *Pedagogy of the Oppressed*. Harsmondsworth: Penguin.

Freire, P. 1975. *Freedom Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.



Frost, P. 2002. 'Principles of the Action Research Cycle'. In: Ritchie, R., Pollard, A. Frost, P. & Eaude, T. (eds) *Action Research: A Guide for Teachers. Burning Issues in Primary Education*. Issue No. 3. Birmingham: National Primary Trust. (3): pp. 24-32.

Fullan, M. 1991. *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.

(GTCW) General Teaching Council for Wales. 2002. Professional Development Pilot Projects: Information Booklet 2002- 2003. Cardiff: GTCW.

Giroux, H.A. 1988. *Teachers as Intellectuals: Towards a Critical Pedagogy of Learning*. New York: Bergin and Carvey.

Goodman, K. S., Goodman, V. & Hood, W. 1989. *The Whole Language Evaluation Book*. Portsmouth, NH. Heineman

Grabe, W. & Kaplan, R. 1996. *Theory and Practice of Writing*. New York: Longman.

Graves, D. H. 1983. *Writing : Teachers and Children at Work*. New Hampshire: Heineman .

Grant-Davies, K. & Shapiro, N. 1987. *Curing the Nervous Tick: Reader Based Response to Student Writing*. Paper presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication. (Atlanta. March 10-21). (ERIC ED 282196)

Grundy, S. 1987. *Curriculum: Product or Praxis?* Lewes: Falmer Press.

Grundy, S. & S. Kemmis. 1981. Educational Action Research in Australia- The State of the Art (An Overview). A Paper Presented at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education, Australia.

Grundy, S. and Kemmis, S. 1982. Educational Action Research in Australia: The State of the Art (an overview). In: S.Kemmis et al (eds.) *The Action Researcher Reader*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.

Habermas, J. 1972. *Knowledge and Human Interests*. London: Heineman.

Habermas, J. 1974. *Theory and Practice*. London: Heinemann.

Halden-Sullivan, J. 1996. Reconsidering assessment: From Checklist to Didactic. In *Assessing Writing*, 3 (2), 173-195.

Hartshome, K. 1989. "The State, Democracy and the Education of Black South Africans", de Lange, J.P, Engelbrecht, S. & Taunyane, L. (eds), *Politics and Education* (Pretoria: HSRC Research Programme No. 16, 1989).

Harlen, W. & James, M. 1997. 'Assessment and Learning: Differences and Relationships Between Formative and Summative Assessment', *Assessment in Education* 4(3): 365-79.

Harris, D & Bell, C. 1983. *Evaluating and Assessing for Learning*. New Jersey: Nichols Publishing Company.

Hedge, T. 1980. *Writing*. Oxford: Oxford University Press.

Hendrickson, J. M. 1980. The treatment of Error in Written Work. *Modern Language Journal* 64: 216-217.

Hibbard, M. 1994. Self-Assessment Using Performance Task Assessment Lists. In: R. Blum & Arter (Eds.) *A Handbook for Student Performance Assessment in an Era of Restructuring*. The Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria Virginia. VI-6: 1-3.

Hill, I. & Hill, W. 1958. *Learning and Teaching Through Discussion*. Center for the Study of Liberal Education for Adults.

Hill, J. S. 1983. Kurrikulumnavorsing en die onderwyser se aandeel daaraan. In: Landman, W. A., Hill, J. S. Coetzee, R. A. Möller, A. K van Dyk. C. J. *Navorsingsmetodologie vir Onderwysstudente*. Durban: Butterworth.

Hill, C. & Parry, K. 1994. *From Testing to Assessment: English as an International Language*. New York: Longman.

Hlope, C. 1998. Improvisation of Human and Materials Resources for the Remediation and Enrichment Programmes in Swaziland. Paper Presented at the Teacher's In-Service Project (TIP) Third Annual Colloquium, University of the Western Cape, Cape Town.

Holbrook, D. 1967. *The Exploring Word: Creative disciplines in the education of teachers of English teaching*. Cambridge University Press.

Holbrook, D. 1979. *English for Meaning*. NFER Publishing Company

Hopkins, D. 1985. *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes: Open University Press.

Hopkins, D. Ainscow, M. & West, M. 1994. *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.

Huysamen, G. 1993. *Metodologie vir die Sosiale en Gedragwetenskappe*. Halfweghuis: Southern Boekuitgewers.



Hull, C. 1985. *Teacher-Pupil Research and the Possibilities of Education in Schooling*. Abstract. Centre for Applied Research in Education: University of East Anglia.

Hvitfeldt, C. 1986. Guided Peer Critique in ESL Writing at the College Level. Paper Presented at the Annual Meeting of the Japan Association of Language Teachers International Conference on Language Teaching and Learning. Seirei Gakuen, Hamamatsu, Japan. November 22-24, 1986 (ERIC ED 282438).

Jacobs, G. & Zhang, S. 1989. Peer Feedback in Second Language Writing Instruction: Boon or Bane? A Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, March 27-31, 1989 (ERIC ED 306766).

James, C. & Garrett, P. 1992. *Language Awareness in the Classroom*. New York: Longman.

Jansen, J. 1999. Setting the Scene: Historiographies of Curriculum policy in South Africa In: Jansen, J. & Christie, P. (eds) *Changing Curriculum: Studies based on Outcomes-Based Education in South Africa*. Kenwyn: Juta & Co.

Keiffer R. & Morrison, S 1994. Changing Portfolio Process: One Journey Toward Authentic Assessment. In: *Language Arts*, 71, October: 411-418.

Kemmis, S. 1981. *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University, Australia.

Kemmis, S. & McTaggart, R. 1981. *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University, Australia.

Kemmis, S. 1982. *The Action Research Reader*, Second Edition, Victoria: Deakin University.

Kemmis, S. and McTaggart, R. 1982. *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University, Australia.



Kemmis, S. 1985. Action Research. In T. Husen and T. N. Postlethwaite (Eds.) *The International Encyclopedia of Education*, Vol. 1 Oxford: Pergamon.

Kemmis, S., & McTaggart, R. 1988. *The Action Planner (3<sup>rd</sup> ed.)*. Deakin: Deakin University Press.

Khulisa Management Services. 1999. Evaluating of Curriculum 2005 (C2005) and Outcomes-Based Education in Gauteng Province. Report commissioned by the Gauteng Institute for Curriculum Development.

Killen, R. 2000. *Teaching Strategies for Outcome-Based Education*. Ndabeni: Juta & Company.

Klafki, W. 1975. *Schulnahe Curriculumentwicklung in Form van Handlungsforschung*. Bildung und Erziehung. Stuttgart: Ernst Klett.

Knoblauch, C.H. & L. Brannon. 1984. *Rhetorical Traditions and the Teaching of Writing*. New Jersey: Boynton/ Cook Publishers

Kirby, D. & T. Liner with Ruth Vinz. 1988. *Inside Out*. Heineman Portsmouth, NH: Boynton/ Cook Publishers

Landman, W.A. Hill, J.S. Coetzee, R. A. Moller, A. K van Dyk, C.J. 1980. *Inleiding in die Opvoedkundige navorsingspraktyk*. Durban: Butterworth.

Landman, W. A., Hill, J.S. Coetzee, R. A. Moller, A. K van Dyk, C.J. 1983. *Navorsingsmetodologie vir Onderwysstudente*. Durban: Butterworth.

Larson, R. L.1975. *Children and Writing in the Elementary School*. New York: Oxford University Press.

Lather, P. 1986. *Research as Praxis*. Mankato State University.

Lefkowitz, N. 1987. *From Process to Product : Beginning- Intermediate Writing Skills For Students of ESL*. United States of America: Prentice Hall .



Le Grange, L. & Reddy, C 1998. *Continuous Assessment: An Introduction and Guidelines to Implimentation*. Kenwyn: Juta & Company,

Leki, I. 1990. Coaching from the Margins: Issues in Written Response. Pp. 57- 68 in B. Kroll. (Ed), *Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Macintyre, C. 2001. *The Art of Action Research in the Classroom*. London: David Fullan Publication.

Mathonsi, V. 2001. “*Transforming Governance and Management of Education: the Case of South Africa.*” [Online] available: [http:// www. sadtu.org.za/press/speeches/2001/15-5-2001.htm](http://www.sadtu.org.za/press/speeches/2001/15-5-2001.htm) [site visited 2 October 2001].

Martin, K. *Issues of Teaching and Learning*. Vol 5. Issue 6. July 1999. [http://www.catl.uwa.edu.au/Newsletter/Issue 0599/ Index. Html](http://www.catl.uwa.edu.au/Newsletter/Issue%200599/Index.Html) University of Western Australia, Centre for Staff Development.

Mangelsdorf, K. 1992. Peer reviews in ESL Composition Classroom: What Do the Students Think. In *English Language Teaching Journal*. 46 (3):274-284.

McLagan & Nell, C. 1995. *The Age of Participation: New Governance for the Workplace and the World*. San Francisco: Berret-Koehler Publishers.

McNiff, J. 1988. *Action Research: Principles and Practice*. Chatham: Mackays of Chatham.

McNiff, J. 1992. *Action Research: Principles and Practice*. (Reprint) New York: Routledge.

McTighe, J. & Ferrara, S. 1994. Assessing Learning in the Classroom. Washington, D.C. National Forum on Assessment. In R. Blum & J. Arter (eds.) *A Handbook for Student Performance Assessment in a Era of Restructuring*. The Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, 1-5: 1-9.

McCown, R., Driscoll, M. & Roop, P. 1996. *Educational Psychology: a Learning-Centred Approach to Classroom Practice*. 2nd Edition. Massachusetts: Allyn & Bacon.

McCuen Jo Ray & Winkler, Anthony C. 1987. *Rewriting Writing: A Rhetoric and Handbook*. New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc.

McKenzie, L. & G. Tomkins. 1984. Evaluating Students Writing: A Process Approach. *Journal of Teaching Writing*, 3 (2), Fall.

Melton, D. 1997. *You Can Improve Your Student's Writing Skills*. USA: Landmark Edition, Inc.

Messerschmidt, J. 2003. The Introduction of Co-operative Learning to Grade 4 Learners in some Disadvantaged Schools. In *South African Journal of Education*. 23(2): 107-112.

Morgan, C., King, R., Weisz, J., & Schopler. 1986. *Introduction to psychology* (7<sup>th</sup> ed.) New York: McGraw-Hill.

Möller, A. 1982. Aksienavorsing: Konsekwensies vir die praktyk. *Pedagogiek Joernaal*. Vol. 3. Universiteit van Pretoria.

Mooko (2001). *Tydskrif vir Taalonderrig* 35 (2&3): 168.

Morrow, W. 1989. *Chains of Thought*. Johannesburg: Southern Book Publishers.

Murray, D. 1968. *A Writer Teaches Writing: a Practical Method of Teaching Composition*. Boston: Houghton Muffin Company.

Murray, D. 1978. Internal Revision: A Process of Discovery. In Cooper, Charles, R. & Lee Odell. *Research on Composing Points of Departure*\_NCTE, Urbana, Illinois.

Murray, D. 1980. Writing as a Process: How Writing Finds Its Own Meaning. In Donovan, T. R & McClelland, Ben W. *Eight Approaches to Teaching Composition*. NCTE, Urbana, Illinois.

Murray, D. 1990. *Read to Write: A Writing Process Reader*. United States of America: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Nasionale Onderwysbeleid, Wet 9/ 1967 Statute van Suid-Afrika, Binder 15-Onderwys.

Nakabugo, M. 1999. Assessment in Curriculum 2005. In *South African Journal of Education*. NCTE Joint Task Force on Assessment. 2002. Standards for the Assessment of Reading and Writing. Website: <http://www.ncte.org/html>.

Nelson, G. L. & Murphy, J.M. 1993. Peer Response Groups: Do L2 Writers Use Peer Comments. In *Revising their Drafts? TESOL QUARTERLY* 27 (1): 135-141.

Nunan, D. 1991. *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. UK: Prentice-Hall.

Nunan, D. 1992. *Research Methods in Language Learning*. New York: Cambridge University Press.

Nixon, J. et al. 1981. *A teacher's Guide to Action Research*. London: Grant McIntyre.

Odell, L. et al. 1978. Discourse Theory: Implications for Research on Composing. In C. Cooper and L.Odell (Eds.) *Research on Composing*. Urbana, IL: National Council for Teachers of English.

Ontarion Ministry of Education 1999. Ontario Curriculum, Grades 9 and 10: Program Planning and Assessment.

Website:[www.edu.gov.on.ca/eng/document/curricul/secondary/progplan/progplan.html](http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/curricul/secondary/progplan/progplan.html)

Oregon Department of Education. 1994. Oregon's Writing Assessment. In R Blum and J. Arter. *A Handbook for Student Performance Assessment in an Era of Restructuring*. The Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, 1X-1:19.

Parks, A.F., & Levernier J.A., & Hollowell I. M. 1986 *Structuring Paragraphs: A Guide to Effective Writing*. New York: St. Martin's Press.

Perl, S. 1983. Understanding Composing. In Hays, J. R. Phyllis, A. Roth, J. Ramsey & R. Foulke: *The writers mind. Writing as a Mode of Thinking*. NTCE. Urbana, Illinois.

Perl, S. 1980. A look at Basic Writers in the Process of Composing. In L. Kasden and D. Hoerber (Eds.) *Basic Writing*. Urbana IL: National Council for Teachers of English.

Pokewitz, T. 1984. *Paradigm and Pedagogy in Educational Research*. London: The Falmer Press.

Ponsot, M. & Deen. 1991. *Beat not the Poor Desk Writing: What to Teach, How to Teach it, and Why*. Boynton: Cook Publishers, Inc.

Pretorius, J. 1988. *Opvoeding, Samelewing, Jeug*. Pretoria: Van Schaik.



Pretorius, S. 1999. Uitkomsgerigte Onderwys: Implikasies vir Skoolbestuur. *South African Journal of Education*.

Raimes, A. 1983. *Techniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press.

Raimes, A. 1991 Out of the Woods: Emerging Traditions in the Teaching of Writing. In *Tesol Quarterly*. 25 (3).

Raimes, A. 1992. *Exploring through writing*. ST. Martin's Press: New York.

Rakometsi, M. 2000. *Newsletter LTA*. 37/2000. Department of Education. Free State Province.

Rapoport, R. 1970. *Three Dilemmas in Action Research*. Human Relations. Vol. 23 (6).

Reason, P. & Bradbury, H. 2002. *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: Sage Publications.



Reid, J. M. & M. Lindstrom. 1985. *The Process of Paragraph Writing*. USA: Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs.

Reid, J. M. 1988. *The Process of Composition*. USA: Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs

Richards, J. C., & Nunan, D. (Eds.) 1990. *Second Language Teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richmond, J. 1986. Teachers of Writing need a clearer view... of the classroom, *About Writing*\_no.4. Newsletter of National Writing Project, SCDC.

Robson, C. 2002. *Real World Research*, 2<sup>nd</sup> edn, Oxford: Blackwell.

Rogan, J. 2000. Strawberries, Cream and the Implimentation of Curriculum 2005: Towards a Research Agenda. In *South African Journal of Education*. Vol 20 (2).

Rowland, S. 1982. Progressive Education: A Reformulation from Close Observation of Children. In Richards, C. (ed.) *New Directions in Primary Education*. England: Falmer Press. UCT Action Research Wishful Thinking. Chapter 7: 186.

Rowland, S. 1984. *The Enquiring Classroom*. London Falmer Press.

Roy Emil & Sandra Roy. 1986. *The College Writer*. New York: Holt, Rhinehart & Winston.

Ryan, D. 1995. *Implementation of Mastery Learning and Outcome-Based Education: A Review and Analysis of Lessons Learned*. Canada: Applied Research Branch: Strategic Policy: Human Resources Development.

Sadler, D.R. 1989. Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. in *Instructional Science*. 18 (1): 119-44.

Sadler, D.R. 1998. Formative Assessment: Revisiting Territory. In *Assessment in Education*. 5(1): 77-84.



Searle, D. & Dillon, D. 1980. The Message of Marking: Teacher Written Response to Student Writing at Intermediate Level. In *Research in the teaching of English*. 14(3): 233-242.

Schmuck, R.A. 1997. *Practical Action Research for Change*. Arlington Heights: Skylight.

Schön, I. 1983. *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

Shay, S. 1997. Portfolio Assessment: A Catalyst for Staff and Circular Reform. In *Assessing Writing*. 4(1), 29-51.

Shayer 1976. *The Teaching of Writing in Schools 1900-1970* London: Routledge & Kegan Paul.

Shulman, L. S. 1987. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In *Harvard Educational Review*. 57(1), 1-22.

Siebörger, R. & Macintosh, H. 1998. *Transforming Assessment: A Guide for South African Teachers*. Kenwyn: Juta & Company.

Silva, T. 1990. *Transforming Assessment: A guide for South African Teachers*. Juta and Company.

Smith, F. 1982. *Writing and the Writer*. London: Heinemann Educational Books Ltd.

Smith, F. 1986. *Collaboration in the Classroom*. Canada: University of Reading, Center for Reading/Abel Press.

Snoeck-Henkemans, A.F. 1989. *Schrijven: Handleiding voor het Opstellen van Zakelijke Teksten*. Leiden: Martinus Nijhoff.

Somerville, D. 1989. Listening to Children's Writing. In *Collaboration and Writing*. M. Styles. Philadelphia: Open University Press.

Sommers, N. 1980. *Revision Strategies of Student Writers and Experience Adult Writers*. College Composition and Communication 31:378-388.

Spady, W. 1993. Outcomes-Based Education (Workshop Report No. 5) Belconnen, ACT: Australian Curriculum Studies Association.

Spady, W. 1994. *Outcomes-Based Education: Critical Issues and Answers*. Arlington, Virginia: The American Association of School Administrators.

Sperling, D. 1994. Collaborative Assessment: Making High Standards a Reality for all Students In: Blum, R. & Arter (eds.) *A Handbook for Student Performance Assessment in an Era of Restructuring*. The Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, 1V-11.

Spear, K. 1988:84. *Sharing Writing*. Heinemann Portsmouth, NH: Boynton/ Cook Publishers.

Styles, M. 1989. *Collaboration and Writing*. Philadelphia: Open University Press.

Stenhouse, L. 1975. *Introduction to Curriculum Research and Development*. Heineman Education.

Stenhouse, L. 1987. Case Study and Case Records: Towards a Contemporary History of Education. In *British Educational Research Journal*. 4 (2).

Stevenson, B. R. 1991. Action Research as Professional Development. A Case Study for Inquiry-Oriented Inservice Education. In *Journal of Education for Teaching*. 17 (3), 227-293.

Steyn, G.M. Professional development: A Key to School Improvement. *South African Journal of Education*. 1999. 19 (3)

Taylor, K. & Marienau, C. 1997. Constructive Development Theory as a Framework for Assessment in Higher Education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 22:33-243.



Tessmer, H. 1993. *Planning and Conducting Formative Evaluations*. Great Britain: Biddles Limited, Guildford and Kings Lynn,

The Natal Witness. 1996. 26 October.

Thompson, J.T. 1976. *Policymaking in American Public Education: A Framework for Analysis*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.

Torrance, H. and Pryor, J. 1998. *Investigating Formative Assessment*. Milton Keynes: OUP.

Tuckman, B. 1972. *Conducting Educational Research*. United States of America: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Turnstall, P. and Gipps, C.V. 1996. How Does Your Teacher Help You Make Your Work Better? Children's Understanding of Formative Assessment. In *The Curriculum Journal* 7(2): 185-203.

Trimmer, J. F. 1995. *Writing with a purpose*. Princeton, New Jersey: Houghton Mifflin Company.

Urzua, C. 1987. You Stopped Too Soon: Second Language Children Composition and Revising. *TESOL QUARTERLY* 21(20): 297-302.

Van Der Horst, H. & McDonald, R. 1997. *Outcome-Based Education: A Teacher's Manual*. Pretoria: Kagiso.

Van der Spek, E. 1994. *Schrijven met Perspectief: Structuuradviezen voor Schrijvers*. Groningen: Martinus Nijhoff.

Van Oordt, R. 2001. *Afrikaans in Aksie*. Maskew Miller: Cape Town.



Van Schalkwyk, O.J. 1981. *Fokus op die Onderwysstelsel*. Durban: Butterworth en Kie (Ems) Bpk.

Vinjevold, P. and Taylor, N. 1999. Research Methods. In: N. Taylor and P. Vinjevoldt (eds.) *Getting Learning Right: Report of the President's Education Initiative Research Project*. Joint Education Trust. Cape Town.

Wallace, M.J. 1998. *Action Research for Language Teachers*. New York: Cambridge University Press.

Webb, R. 1990. The Origins and Aspirations of Practitioner Research. In Webb, R. (Ed) *Practitioner Research in the Primary School*. London: The Falmer Press.

Wes-Kaap Onderwysdepartement. 1995. Bylaes vir Promosie vir Graad 1 tot Standerd 9: Omsendbrief 89 / 1995. Kaapstad.

Wes-Kaap Onderwysdepartement. 1996. Evaluering- en Bevorderingsvereistes: Omsendbrief 0078/96. Kaapstad.

Wes-Kaap Onderwysdepartement. 1998. K2005-Assessering: Tussentydse WKOD-Beleid. Omsendbrief 0133/98. Kaapstad.

Wes-Kaap Onderwysdepartement. 2001. Intermediëre Fase.

Wes-Kaap Onderwysdepartement. 2002. Assesseringsriglyne vir die Algemene- Onderwys-en Opleidingsband Graad R-9.

Wes-Kaap Onderwysdepartement. 2002. Omsendbrief 128/ 2002.

Wes-Kaap Onderwysdepartement. 2003. Assesseringsriglyne vir die Algemene-Onderwys-en Opleidingsband. (Graad R tot 9) November 2003.

White, R. & V. Arndt. 1991. *Process Writing*. Longman: London & New York.

Whitehead, F. 1971. *The Disappearing Dais: a Study of the Principles and Practice of English Teaching*. London: Chatto & Windus.

Whitehead, J. and Barrett, J. 1985. *Supporting Teachers in Their Classroom Research*. Bath: University of Bath.

Whitehead, J. 1993. *The growth of Educational Knowledge: Creating Your Own Theories*. Bournemouth: Hyde.

Wiener, H. S. 1978 *Any Child Can Write*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Wiggins, G.P. 1993. *Assessing Student Performance*. San Francisco: CA: Jossey-Bass

Wilhelm, T. 1969. *Theorie der Schule*. J. B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, Stuttgart.

Witte, Stephen P. and Lester Faigley. 1981. Coherence, Cohesion and Writing Quality. *College Composition and Communication* (32): 189-204.

Witte, P. 1989. Revising, Composing Theory and Research Design. In S. Freedman (Ed.) *The Acquisition of Written Language: Response and Revision* Norwood NJ: Ablex Publishing Corporation.

Wilkinson, A. G. Barnsley, P. Hanna, M. Swan. 1980. *Assessing Language Development*. Great Britain: Oxford University Press.

Wood, R. 1988. The Agenda for Educational Measurement. In D. Nuttal (ed.) *Assessing Educational Achievement*. London: Falmer Press.

Wyatt-Smith., C. 1997. Teaching and Assessing Writing. An Australian Perspective. In *English in Education* 31(3): 8-22.

Zamel, V. 1982. Writing: The Process of Discovering Meaning. In *TESOL Quarterly*. 16 (2): 195-209.

Zamel, V. 1985. Responding to Students Writing. *TESOL QUARTERLY* 19 (1): 79-101.



## BYLAAG BY EERSTE AKSIENAVORSINGLESSE

### GRAAD: 5A

Ek het van die volgende idees en oefeninge gedurende die eerste projek gebruik gemaak.

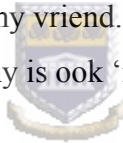
Voorbeelde van paragrawe was gebruik om leerders 'n idee te gee van koherente paragrawe. Voorbeelde van paragrawe word aan leerders gewys sodat hulle kan sien hoe idees in paragrawe georganiseer word sodat dit wat hulle wil sê duidelik aan leser oorgedra word. Die hoofsin en hoe die res van sinne besonderhede verskaf aan hoofsin word ook uitgelig deur middel van die paragrawe.

Sinvariasie word ook uitgewys sodat leerders kan sien dat sinne kan varieer in lengte deur gebruik te maak van logiese verbinders. Logiese verbinders verbind gedagtes saam. Dit verbind woorde in sinne en woorde in paragrawe byvoorbeeld:

Vandag het ons Taal geleer. Ons het ook spelling geleer.

Ek speel sokker op 'n Sondag en so ook my vriend.

My vriend het 'n winkel in Parow, maar hy is ook 'n assuransië-verkoper.



Ek het ook aan leerders gewys hoe sinne op verskillende maniere begin kan word. Hulle het egter baie oefening nodig hierin, want baie van hulle ondervind probleme daarmee.

As addisionele paragraafbou-oefeninge het ek verskillende paragrawe aan leerders gewys met 'n sin wat nie daar hoort nie (soek die vreemdeling). Die sin is netjies weggesteek in paragraaf, maar het geen betrekking op paragraaf nie en die inligting skakel nie in met die van paragraaf nie.

Al hierdie oefeninge was gedoen om leerders te help met paragraafbou.

Uitpak van sinne.

Die kleintjies van wilde diere word teen 'n fooi aan medeleerders bekend gestel en hulle maak geld soos bossies.

Skryf nou drie korter sinne sonder om inligting te verander.



1. Die kleintjies van die diere word aan medeleerders bekend gestel.
2. Hulle betaal 'n fooi.
3. Hulle maak geld soos bossies.

Hy het die broeke wat hy van denim gemaak het, met plantkleurstof blou gekleur sodat dit nie so gou vuil word nie.

Skryf drie korter sinne sonder om inligting te verander.

1. Hy het die broeke van denims gemaak.
2. Die broeke het hy met plantkleurstof blou gekleur.
3. Dit het gehelp dat die broeke nie so gou vuil word nie.

Levi Straus het gesien mense het iets nodig en besluit om iets daaraan te doen.

1. Hy het 'n behoefte gesien en gese hy gaan iets daarom doen.
2. Hy het besluit om die mense te help.
3. Levi Straus was 'n baie behulpsume mens deur die probleme wat baie mense ondewrvind, 'n oplossing voor te vind.



Paragraawe

Levi Strauss het in Duitsland grootgeword. Hulle was maar 'n arm gesin. Levi het 'n kleremaker geword. In 1850 besluit hy om Amerika toe te gaan. Daar is goud in Kalifornië ontdek en hy besluit om 'n delwer te word.

Dit het egter nie so goed met die delwery gegaan nie. Hy sien toe dat die delwers se klere baie verniel word en gedurig stukkend is.

Afrikaans in Aksie. Graad 5

Die volgende opskrifte het in koerante verskyn:

Plastiek is ons nasionale blom.

Help die aarde asemhaal.

Skilpaaie sterf op ons paaie.

Hulpbronne word hier bewaar.

Grasvelde word bedreig.

Kraanvoëls met gif afgemaai.

Malawi se bosse uitgeroei.

WAT IS DIE HOOFGEDAGTE VAN AL HIERDIE KOERANTOPSKRIFTE?

Daar word aan leerders verduidelik dat die hoofgedagte die idee is waaroor die besondere aangeleentheid handel, byvoorbeeld: die hoofgedagte van die opskrif: Plastiek is ons nasionale blom, is lê daar te veel plastieksakke rond en ons moet iets daaromtrent doen.

Afrikaans in Aksie (pp, 61)





Assessering werksinkels vir die intermediêre fase het eers in 2003 begin, ses jaar nadat die Assesseringsbeleid in die Algemene Onderwys-en Opleidingsband, Graad R tot 9 en Volwasse Basiese Onderwys en Opleiding van krag geword het. (Wet op Nasionale Onderwysbeleid, 1996 Wet No. 27 van 1996 (DoE 1996))

Die konsep van UGO het sy oorsprong in Amerikaanse pragmatisme, in die begeerte vir 'n rasionale model van kurrikulum beplanning wat 'n verbeterde leer en onderrig sal voortbring (Cretchley en Castle 2001: 488). "Bloom and his associates believed that mastery learning essentially means that if proper conditions can be provided, 90-95% of learners can actually master most objects" (v d Horst en McDonald 1997:11).

Die ideale toestande wat Bloom na verwys, het egter in baie Suid-Afrikaanse skole nie bestaan nie.