

**‘n Onderzoekende studie na die verband tussen
leesvaardighede en leerdervordering van Graad 10 leerders**

Meldeane Mercia Glennis Thorne

Mini-tesis voorgelê as ‘n gedeeltelike vereiste vir die verwerwing van ‘n M.Ed-
graad in die Fakulteit van Opvoedkunde, Universiteit van Wes-Kaapland.



Studieleier: Dr. Bridget Johnson

Mei 2007

Eksamenkopie

**‘n ONDERSOEKENDE STUDIE NA DIE VERBAND TUSSEN
LEESVAARDIGHEDE EN LEERDERVORDERING VAN
GRAAD 10 LEERDERS**

MELDEANE M.G. THORNE

Sleutelwoorde

Inklusiewe Opvoedingstelsel

Kurrikulum 2005

Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO)

Leesvaardighede

Leesprobleme

Leerprobleme

Leerdervordering

Hoërskool

Opvoeder Ondersteuningspan (OOS)

Graad 10 leerders



ABSTRAK

‘n Ondersoekeende studie na die verband tussen leesvaardighede en leerdervordering van Graad 10 leerders

Magister Educationis mini-tesis, Fakulteit van Opvoedkunde, Universiteit van Wes-Kaapland.

Lees lê die grondslag van leer en studie en is deel van elke opgevoede mens se toerusting (Meyer, 1987). Die fokus en hoof doelwit van die navorsing was om die verband tussen leesvaardighede en leerdervordering van Graad 10 leerders in ‘n Afrikaans medium hoërskool in die Wes-Kaap na te vors. Die navorsing pogg ook om strategieë te identifiseer vir die bevordering van effektiewe leesonderrig en leervaardighede om leerderprestasie te verbeter. ‘n Gevallestudie benadering was toegepas om ‘n indiepte studie van die spesifieke hoërskool te verseker. Die twee groepe leerders in Graad 10 was volgens hulle leesvermoëns en leerdervordering op akademiese gebied gekies.

Om die navorsingsproses se doelwitte te bereik, was ‘n kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodologie gevolg. Kwalitatiewe navorsing was gebruik om temas en verwantskappe deur ‘n gevallestudie te identifiseer terwyl kwantitatiewe navorsingsbenaderings gebruik was om verwantskappe deur die gebruikmaking van populasies en monsters te verifieer. Die data-insamelingstegnieke het diagnostiese leestoetse en verslae, waarnemingskontrolelys vir opvoeders en ‘n fokusgroeponderhoud met die Opvoeder Ondersteuning Span (OOS) behels. Die data-analise van die diagnostiese leestoetse en verslae was volgens ‘n kwalitatiewe foute analise en is in foutekategorie geklassifiseer. Die toets het in die navorsing as aanvangspeil van ‘n leesdiagnose-ringstegniek gedien.

Die navorsingsbevindings het aangedui dat daar ‘n verband tussen leesvaardighede en leerdervordering is en dat die opvoeders ‘n behoefte het aan ‘n ondersteuningsnetwerk om leerderprestasies te verbeter. Opvoeders beskik tans ook nie oor voldoende kennis en vaardighede om leesprobleme aan te spreek nie. Die OOS van die skool moet beter aangewend word tot verbetering en bevordering van leerderontwikkeling.

Aanbevelings vir die bevordering van lees om leerdervordering te verbeter, behels ‘n inklusiewe uitkomstegbaseerde benadering omdat hierdie benadering sal help om die leerder as ‘n totale entiteit te ontwikkel en die nodige ondersteuning bied om die individuele leer- en ontwikkelingsstoornisse te oorkom. Die aanbevelings beklemtoon die bou van verhoudings, deelname deur belanghebbendes, diversiteitsbestuur en die ontwikkeling van ‘n institusionele ondersteuningsnetwerk. Verdere strategieë benadruk dat skole nouer met die Onderwys Bestuur en Ondersteuning Sentrum (OBOS), asook met mekaar, met diensverskaffers, ouers, gemeenskaplede en ander vennote moet saamwerk. Aanbevelings vir toekomstige navorsing, sluit in ‘n navorsingstudie as ‘n oorbruggingsprogram tussen die Hersiene Nasionale Kurrikulum Verklaring (HNKV)

en Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) om leerderprestasies in die geheel te verseker.

Meldeane M.G. Thorne

Mei 2007



ABSTRACT

An investigative study of the connection between reading skills and learner performance of Grade 10 learners

Magister Educationis mini-thesis, Faculty of Education, University of the Western Cape.

Reading is the foundation of learning and scholarship and forms part of every educated person's repertoire (Meyer, 1987). The focus and main objectives of the research were to investigate the connection between reading skills and learner performance of Grade 10 learners at an Afrikaans medium high school in the Western Cape. The research also attempts to identify strategies to enhance reading and study skills in order to improve learner performance. A case study approach was employed to ensure an in-depth study at the specific high school. The two groups of learners in Grade 10 were selected according to their reading and academic performance.

The research employed a qualitative and quantitative research methodology. The qualitative research identified themes and relationships, while the quantitative methodology was applied to verify the relationship by means of populations and samples. The data collection techniques included diagnostic reading tests and reports, observation check lists for the educators and a focus group interview with the Teacher Support Team (TST) of the school. The data analysis of the diagnostic reading tests was applied according to the qualitative analysis method and classified into reading error categories. The test applied in the study, served as a reading diagnostic technique.

The research findings indicated that there is a connection between reading skills and learner performance and, that educators need a support system to improve learner performances as these educators do not have the necessary knowledge and skills to address reading problems. The TST should also be used more effectively to improve learner development.

Recommendations to improve reading to ensure better learner performance encompass an inclusive outcomes-based approach. This approach will assist learners with holistic development and will support learners to overcome individual learning and developmental disabilities. The recommendations emphasize the building of relationships, participation by roleplayers, diversity management and the development of an institutional support system. The researcher further recommends that schools work closely with the Education Management and Development Centre (EMDC) as well as with one another, with service providers, parents, community members and other partners. Recommendations for further research, include a research study for a bridging programme between the Revised National Curriculum Statement (RNCS) and National Curriculum Statement (NCS) to improve reading performance, which will ultimately ensure learner performance as a whole.

Meldeane M.G. Thorne

May 2007

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat

“’n Ondersoekende studie na die verband tussen leesvaardighede en leerdervordering van Graad 10 leerders”

my eie werk is en dat dit nog nie by enige ander instelling ingedien is vir enige graad, kwalifikasie of eksamen nie. Voorts verklaar ek dat alle bronne wat deur my gebruik is, deur verwysings erken word.

Meldeane Mercia Glennis Thorne



Geteken

.....

Datum

Mei 2007

TOEWYDING

Hierdie mini-tesis word met liefdevolle herinneringe opgedra aan die kosbare nagedagtenis van my ontslape pa, Nicholas Thorne wat my skielik op 2 April 2005 ontval het voordat ek nog hierdie navorsingstudie kon voltooi. As bron van inspirasie in my lewe sal ek hom vir ewig in die diepte van my hart koester.



ERKENNINGS

Ek wil graag my dank en waardering teenoor die volgende persone uitspreek:

- Aan my Hemelse Vader wat my in liggaam en gees die krag en helderheid van verstand gegee het om hierdie lang, gekoesterde droom te kon bewaarheid.
- Aan my familie, veral my ma. Mammie, ek wens ek het oor die regte woorde beskik om u te bedank. Dankie vir 'n ma soos u, wat weet wanneer om te ondersteun, raad te gee en vir iemand by wie al my vrese verdwyn.
- Aan my broer, Delvin en sy dogter Delmaine, dankie vir die nodige motivering, belangstelling en vir wat julle vir my beteken.
- Groot dank en waardering aan my studieleier, Bridget Johnson. U is 'n "coach" duisend en was soms meer as 'n studieleier veral in die donker tyd van my lewe. Baie dankie vir die professionele leiding wat ek van u ontvang het. Dankie dat u op my lewenspad gekom het; ek kon baie by u leer.
- My dank aan die universiteit en al my dosente wat my geskool het om die studie te voltooi.
- 'n Hartlike dank aan my skoolbestuurder, beheerliggaam en opvoeders by die skool waar ek my navorsingstudie kon doen.
- 'n Besondere woord van dank aan die Wes-Kaapse Onderwysdepartement wat aan my toestemming verleen het om die navorsing by 'n skool in die Weskus-Wynland area te voltooi. Hierdie studie kan net 'n bydra maak tot die breë opvoedingstelsel om ten einde die kind beter vir die toekoms voor te berei.
- En laastens aan Durado Graphics, Linda en Ettienne baie dankie vir die rekenaarbystand. Julle ondersteuning was van onskatbare waarde. Sonder julle bystand kon hierdie droom nie vervul word en tot 'n werklikheid kom nie. Julle was later soos familie en ek dank julle daarvoor. Nogmaals, "thanks a million".

AFKORTINGS

AOO	Algemene Onderwys en Opleidingsband
CFC	'Consulative Forum on Curriculum'
DoE	'Department of Education'
DOS	Distrik Ondersteuningspan
Graad R tot 3	Grondslagfase
HNKV	Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring
HOP	Heropbou en Ontwikkelingsprogram
IK	Intelligensie kwosient
IOP	Individuele Opvoedkundige Program
K2005	Kurrikulum 2005
KO	Kronologiese ouderdom
LO	Leesouderdom
LOOM	Leerderondersteuningsmateriaal
LSO	Leerders met Spesiale Onderwys Behoeftes
MT	Meer Tyd
NCSNET	'National Commission on Special Needs in Education and Training'
NCESS	'National Committee for Education Support Services'
NEPI	'National Education Policy Investigation'
NROs	Nieregeringsorganisasies
NKR	Nasionale Kwalifikasieraamwerk
NKV	Nasionale Kurrikulumverklaring
OBOS	Onderwys Bestuur en Ondersteuning Sentrum
OLSO	Ondersteuning aan Leerders met Spesiale Onderwysbehoefes
OOS	Opvoeder Ondersteuningspan
UGO	Uitkomsgebaseerde Onderwys
UK	Universiteit van Kaapstad
UNESCO	'United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizations'
VOO-Band	Verdere Onderwys- en Opleidingsband
VOOS	Verdere Onderwys- en Opleidingsband Sertifikaat

VSA
WKOD

Verenigde State van Amerika
Wes-Kaapse Onderwysdepartement



INHOUDSOPGAWE

Voorblad	i
Sleutelwoorde	ii
Abstrak	iii
Abstract	v
Verklaring	vi
Toewyding	vii
Erkennings	viii
Afkortings	ix
Inhoudsopgawe	xi
Lys van figure	xx
Lys van tabelle	xx

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1

PROBLEEMSTELLING EN DOEL VAN DIE STUDIE

1.1	INLEIDING	1
1.2	DIE HISTORIESE AGTERGROND VAN DIE SUID- AFRIKAANSE ONDERWYSSTELSEL	2
1.3	BESKRYWING VAN NAVORSINGSKONTEKS	4
1.3.1	Agtergrond	4
1.3.2	Die skoolgemeenskap	5
1.4	DIE DOELSTELLING EN DOELWITTE VAN DIE NAVORSING	7
1.4.1	Spesifieke vrae met betrekking tot die doelwitte	8
1.5	LITERATUUROORSIG: RAAMWERK VAN DIE NAVORSING	9
1.5.1	Inklusiewe opvoedingstelsel	9
1.5.2	Kurrikulum 2005	10
1.5.3	Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO)	11
1.5.4	Leesvaardighede	11
1.5.5	Leesprobleme	12
1.5.6	Leerprobleme	13
1.5.7	Opvoeder Ondersteuningspan (OOS)	14
1.6	NAVORSINGSMETODOLOGIE	15
1.7	ETIESE ASPEKTE	16
1.7.1	Beskerming teen lyding	17
1.7.2	Die reg op privaatheid en nie deelname	17
1.7.3	Toestemmingsvorm (“informed consent”)	17

1.7.4	Die reg op anonimiteit en vertroulikheid	17
1.7.5	Die reg op gelykwaardigheid en gelyke geleenthede	17
1.8	UITEENSETTING VAN NAVORSINGSPROGRAM	17
1.8.1	Hoofstuk 1: Probleemstelling en doel van die studie	18
1.8.2	Hoofstuk 2: 'n Kritiese begripsondersoek	18
1.8.3	Hoofstuk 3: Navorsingsmetodologie	18
1.8.4	Hoofstuk 4: Navorsingsbevindings en data-analise	18
1.8.5	Hoofstuk 5: Samevatting, gevolgtrekkings en aanbevelings	18
1.9	SAMEVATTING	19



HOOFSTUK 2

LITERATUUROORSIG

2.1	INLEIDING	20
2.2	INKLUSIWITEIT AS 'N PARADIGMASKUIF	21
2.2.1	Agtergrond	21
2.2.2	Inklusiewe Opvoedingstelsel	24
2.3	KURRIKULUM 2005	29
2.3.1	Wat is die kurrikulum?	31
2.3.2	Die veranderinge in die kurrikulum	31
2.4	UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS (UGO)	36
2.5	LEESVAARDIGHEDE	40
2.5.1	Inleiding	40
2.5.2	Agtergrond tot lees in Suid-Afrika	41
2.5.3	Teoretiese agtergrond tot lees	42
2.5.3.1	'n Teoretiese grondslag van lees volgens die mediese teorie	42
2.5.3.2	Die teoretiese grondslag van lees volgens die ontwikkelingsteorie of ontwikkeling as voorwaarde vir lees	42
a)	Die definisie van lees binne die ontwikkelings-teorie	43
2.5.3.3	Die behavioristiese benadering tot lees	43
2.5.3.4	Lees volgens die grondslag van 'n kognitiewe benadering	44
a)	Definisie van lees in kognitiewe beskouing	44
2.5.3.5	Lees volgens die ekosisteem benadering	44
2.5.3.6	Die kritiese literêre beskouing	45
2.6	DIE VERWERWING EN ONTWIKKELING VAN LEESVAARDIGHEDE	45
2.6.1	Onderskeie leesstadia in leeshandeling	46
2.6.1.1	Die pre-lees stadium of voorbereidende lees	46
2.6.1.2	Die klankbewustheid stadium/"Trial and error phase"	47
2.6.1.3	Die letter en woordherkenningstadium	47
2.6.1.4	Die fonetiese stadium	48
2.6.1.5	Die dekorderingstadium	48
2.6.1.6	Die vlotlees dekorderingstadium	48
2.7	LEESPROBLEME	49
2.7.1	Die moontlike oorsake van leesprobleme	50
2.7.1.1	Faktore buite die kind geleë	50
a)	Huislike omstandighede	51
b)	Die skoolsituasie	51
c)	Emosionele en sosiale ontwikkeling	52

2.7.1.2	Faktore in die kind self geleë	53
a)	Neurologiese oorsake	53
b)	Algemene gesondheid	54
c)	Sintuiglike gebreke	55
i)	Oog- of gesigsgebreke	55
ii)	Foutiewe oogbeweging	55
iii)	Visuele waarnemingsprobleme	55
d)	Gehoor en spraakprobleme	56
i)	Onvoldoende ouditiewe waarneming	56
ii)	Spraakgebreke	56
e)	Liggaamsoriëntasie	56
i)	Liggaamsbeeld	57
ii)	Posisie in die ruimte	57
2.8	LEERPROBLEME	57
2.8.1	Moontlike intrinsieke oorsake van leerprobleme by die leerder	58
2.8.2	Moontlike oorsake van leerprobleme deur 'n inhoudsgebaseerde opvoedingstelsel	58
2.8.3	Definisie en groepering van leerprobleme volgens die Suid-Afrikaanse HNKV Graad R-9	59
2.8.4	Onderrigbenaderings tot leerprobleme	61
2.8.4.1	Die behavioristiese benadering tot leer	61
2.8.4.2	Die kognitiewe benadering tot leer	62
2.8.4.3	Die ekosisteem benadering tot leer	63
2.8.4.4	Die inklusiewe benadering tot leer	63
2.9	OPVOEDER ONDERSTEUNINGSPAN (OOS)	64
2.9.1	Die ekosisteem benadering tot 'n ondersteuningstelsel	65
2.9.2	Die funksionering van die Skoolgebaseerde Ondersteuningspan	66
2.9.3	Belangrike vereistes vir die OOS om geslaagd te wees	67
2.9.4	Verwysingsmodel en aanbevelings vir 'n suksesvolle OOS-model	69
2.9.5	Voordele van 'n OOS	70
2.10	SAMEVATTING	71

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSMETODOLOGIE

3.1	INLEIDING	73
3.2	DOELWITTE EN DIE BETEKENIS VAN DIE NAVORSING	73
3.2.1	Die doelstelling	73
3.2.2	Die sekondêre doelwitte	73
3.2.3	Die betekenis van die navorsing	74
3.3	PARADIGMAS	74
3.3.1	Teoretiese begronding	75
3.3.2	Toepassingsterreine	75
3.4	DIE NAVORSINGSMETODOLOGIE	76
3.4.1	Die kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsparadigmas	76
3.4.1.1	Oorsprong, definisie en skryfstyl	76
3.4.2	Vertrouenswaardigheid, betroubaarheid en geldigheid van navorsing	77
3.4.2.1	Vertrouenswaardigheid van onderhawige studie	78
3.5	NAVORSINGSONTWERP	80
3.5.1	Gevallestudie, voordele en nadele	80
3.5.2	Respondente/Deelnemers	81
3.5.3	Navorsingsinstrumente	83
3.5.3.1	Gegradueerde leestoets en Spoedleestoets van die Universiteit van Kaapstad (UK)	83
3.5.3.2	Diagnostiese hardoplees-toets met foute-analise	84
3.5.3.3	Begripstoets: leesstuk 1 vorm A en leesstuk 2 vorm B	85
3.5.6	Navorsingstegnieke	86
3.5.6.1	Waarneming, voordele en nadele	86
3.5.6.2	Onderhoudvoering	89
3.5.6.3	Fokusgroeponderhoude en protokol	91
3.6	PROSEDURE VAN EMPIRIESE NAVORSING	94
3.6.1	Oorsig van empiriese navorsing	95
3.6.1.1	Gevallestudie	95
3.6.1.2	Gegradueerde leestoets en Spoedleestoets (Een minuut leestoets): Universiteit van Kaapstad (UK)	96
3.6.1.3	Diagnostiese lees: leesstuk A	96
3.6.1.4	Diagnostiese hardoplees: Foute begaan – tweede vorm van analise	97
3.6.1.5	Derde vorm van analise	97
a)	Waarneming	97
b)	Onderhoudvoering: ‘n Fokusgroeponderhoud	98

3.7	DATA – ANALISE	98
3.7.1	Teoretiese begronding	98
3.7.2	Data-analise volgens protokol	100
3.8	ETIESE ASPEKTE	101
3.8.1	Beskerming teen lyding	101
3.8.2	Die reg op privaatheid en nie-deelname	102
3.8.3	Toestemmingsvorm (“informed consent”)	102
3.8.4	Die reg op anonimiteit en vertroulikheid	102
3.8.5	Die reg op gelykwaardigheid en gelyke geleenthede	103
3.9	SAMEVATTING	103



HOOFSTUK 4

NAVORSINGSBEVINDINGE EN DATA-ANALISE

4.1	INLEIDING	104
4.2	KATEGORISERING VAN DATA: IDENTIFIKASIE VAN LEESVLAKKE VAN TWEE GROEPE	104
4.2.1	Aanvangsdiagnose: Leesstuk A	104
4.2.2	Samevatting van aanvangsdiagnose	105
4.3	KATEGORISERING VAN DATA: FAKTORE WAT LEESVERMOËNS BEÏNVLOED	107
4.3.1	Hardoplees-foute-analise	107
4.3.1.1	Swak frasering (woord-vir-woord)	108
4.3.1.2	Klank: begin van woorde	109
4.3.1.3	Klank: hele woorde	109
4.3.1.4	Lettervervanging	109
4.3.1.5	Woordvervanging	110
4.3.1.6	Ignorering van leestekens	111
4.3.1.7	Invoeging van woorde	111
4.3.1.8	Foutiewe uitspraak	111
4.3.1.9	Weiering om 'n woord te lees	112
4.3.1.10	Herhaling van woord	112
4.3.1.11	Ander swak leesgewoontes/leerstoonisse	112
4.3.2	Interpretasie en resultate van hardoplees-foute	113
4.3.2.1	Staaftafel van die frekwensietabelle van hardoplees-foute	114
4.4	KATEGORISERING VAN DATA: KONTEKSVERWANTE ASPEKTE	116
4.4.1	Waarneming	116
4.4.1.1	Opvoeder aktiwiteit en aktiewe deelname van leerders	118
4.4.1.2	Struikelblokke wat aktiewe leerbetrokkenheid verhoed	121
a)	Die klaskamerbestuur en leerdergetal	121
b)	Onvoldoende Leerderondersteuningsmateriaal (LOOM)	122
c)	Gebrekkige gedifferensieerde lesbeplanning, uitkomst en aktiwiteite	123
d)	Gespanne klaskameratmosfeer	123
4.4.1.3	Aspekte wat aktiewe leerderbetrokkenheid bevorder	124
a)	Belewing van leerinhoud	124
b)	Die aard van leerlingselfwerkzaamheid/aktiewe leerder deelname en bydra	125
c)	Koöperatiewe en waarderende aktiwiteite	125
d)	Positiewe interpersoonlike verhoudinge	126
e)	Opvoeders se ingesteldheid en werksaamheid	126
4.4.1.4	Toepassing van gedifferensieerde instruksies/onderrig	127

4.4.1.5	Struikelblokke vir gedifferensieerde instruksies/ onderrig	128
a)	Oorvol klas en groot leerdergetalle	128
b)	Onvoldoende LOOM	129
c)	Negatiewe ingesteldheid van opvoeders	129
d)	Kompetisie	130
4.4.1.6	Klaskamer faktore bevorderend vir gedifferensieerde instruksies/onderrig	130
a)	Buigsame onderrigmetodes	130
b)	Agtergrondskennis van leerders se vermoëns	131
c)	Sensitiwiteit teenoor leerders met leerstoornisse	131
d)	LOOM	132
4.5	KATEGORISERING VAN DATA: HOUDINGS EN GEVORMDE HOUDINGS/ OPLOSSINGS	133
4.5.1	Inleiding	133
4.5.2	Uitslae en bespreking van fokusgroeponderhoud	133
4.5.2.1	Mening en begrip van inklusiewe uitkomsgebaseerde opvoedingstelsel	134
4.5.2.2	Probleme en uitdagings met implementering van inklusiewe UGO	135
4.5.2.3	Die bevordering van leer-en leesvaardighede deur UGO	136
4.5.2.4	Leerstoornisse ervaar deur leerders in die spesifieke skool	136
4.5.2.5	Leerondersteuningstrukture by die skool	137
4.5.2.6	Die ingesteldheid van hoofrolspelers in die bevordering van leesvaardighede	137
4.5.2.7	Die OOS se bydra tot verbetering en bevordering van leer- en leesvaardighede	138
4.5.2.8	Ouerbetrokkenheid	139
4.5.2.9	Intervensie strategieë	140
4.5.2.10	Inklusiewe onderrigbenadering	142
4.6	SAMEVATTING	143

HOOFSTUK 5

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1	INLEIDING	145
5.2	HERSIENING VAN DIE DOELSTELLING EN DOELWIT VAN DIE STUDIE	145
5.3	GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	146
5.3.1	Aanvangsdiagnostiese toetse	147
5.3.2	Analise van hardoplees-foute: Faktore wat leesvermoëns beïnvloed	149
5.3.3	Waarneming: Konteksverwante aspekte en die verbetering van klaskamer opset en leeromgewing	152
5.3.4	Houdings en gevormde houdings: Fokusgroeponderhoud bevindings	160
5.4	TEKORTKOMINGE VAN STUDIE	165
5.5	AANBEVELINGS VIR VERDERE STUDIE	166
5.6	SAMEVATTING	166
BIBLIOGRAFIE		169
AANHANGSELS		
Aanhangsel A:	Toestemmingsbrief aan die Wes-Kaap Onderwysdepartement	186
Aanhangsel B:	Bevestiging vanaf die Wes-Kaap Onderwysdepartement	188
Aanhangsel C:	Toestemmingsbrief aan die skool	189
Aanhangsel D1:	Toestemmingsbrief aan die ouers	191
Aanhangsel D2:	Toestemmingsvorm	193
Aanhangsel E:	Individuele diagnostiese leestoets Vorm A	194
Aanhangsel F:	Individuele diagnostiese leestoets Vorm B	196
Aanhangsel G:	UK Skolastiese Toetse (Afrikaans)	198
Aanhangsel H:	UK Spoedleestoets (Een minuut leestoets)	199
Aanhangsel I:	UK Gegradueerde leestoets	200
Aanhangsel J:	Analise van spesifieke leesfoute deur leerder begaan tydens toepassing van die leestoets (verslag)	201
Aanhangsel K:	Waarnemingskontrolelyns vir opvoeders	202
Aanhangsel L:	Vraelys van respondent opvoeders (OOS) vir fokusgroeponderhoud	208



LYS VAN FIGURE

Figuur 3.1	Skematiese voorstelling van empiriese navorsing	95
Figuur 4.1	Analise van spesifieke leesfoute begaan tydens die toepassing van die leestoets - Groep 1	114
Figuur 4.2	Analise van spesifieke leesfoute begaan tydens die toepassing van die leestoets - Groep 2	115

LYS VAN TABELLE

Tabel 4.1	Samevatting van die aanvangsdiagnose of eerste en tweede vlak van data-analise-Groep 1: Goeie Prestasies/Vordering	106
Tabel 4.2	Samevatting van die aanvangsdiagnose of eerste en tweede vlak van data-analise-Groep-2: Swak Prestasies/Vordering	107
Tabel 4.3	Die kategorieë hardoplees-foute wat leesvermoëns beïnvloed - Groep 1	113
Tabel 4.4	Die kategorieë hardoplees-foute wat leesvermoëns beïnvloed - Groep 2	113

HOOFSTUK 1

PROBLEEMSTELLING EN DOEL VAN DIE STUDIE

1.1 INLEIDING

Die ideaal waarna in 'n nuwe Suid-Afrika gestreef word, is onderwysvoorsiening wat die optimum ontwikkelingsmoontlikhede vir elke landsburger verseker. Die sleutelbeginsels van Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO), Kurrikulum 2005 (K2005) en inklusiewe uitkomsgebaseerde onderwys is onder andere, dat leerders toegerus moet word met die vaardighede, kwaliteite en kennis wat hulle sal benodig om hulself te kan handhaaf wanneer hulle die skoolstelsel verlaat (DoE, 2002).

Wat tans kommerwekkend is, is dat leerders wat vanaf Graad 9 na Graad 10 vorder by die spesifieke hoërskool in die Wes-Kaap waar ek as navorser die navorsing gedoen het, swak leerderprestasie/vordering op akademiese gebied toon. Na deeglike besinning en beraadslaging by dié hoërskool was daar 'n sterk mening deur verskeie opvoeders gehuldig, dat die swak leerderprestasie toegeskryf kan word aan swak lees of leesvaardighede wat ontbreek. Juis daarom was die doelwitstelling van die navorsing gefokus op die verband tussen die begrippe leesvaardighede en leerdervordering. Die doel was ook om hierdie leemte te oorbrug, soos bespreek word in die navorsingsdoelwitte.

Die navorser haal aan om bogenoemde standpunte te staaf:

... iemand wat goed en baie lees sal nie alleen skolasties en akademies beter daaraan toe wees nie, maar ook 'n ryker en voller lewe het (Meyer, 1987:1).

Die sleutelbeginsels soos bovermeld kan slegs bereik en verwesenlik word as opvoeders toenemend met nuwe onderrigstrategieë en metodes vorendag kom om 'n ondersteunende leerklimaat te skep en sodoende leerderontwikkeling bevorder. Dit lei tot aanbevelings vir optimale bevordering van

leerondersteuning meganismes om leerders met leesprobleme te ondersteun. Dus word ek as navorser genoop/gemotiveer om ook 'n bydrae te lewer deur middel van die navorsing om die verband tussen leesvaardighede en leerdervordering bloot te lê, sodat hierdie ideaal kan realiseer.

1.2 DIE HISTORIESE AGTERGROND VAN DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSSTELSEL

Vanweë die feit dat die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel 'n transformasie ondergaan het deur 'n eiesoortige Suid-Afrikaanse kurrikulum te implementeer om aan plaaslike behoeftes te voldoen en tekortkominge uit die onderwys uit die weg te ruim, is dit nodig om 'n kort historiese agtergrond van die onderwysstelsel in hierdie studie te weergee.

In die verlede was die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel saamgestel uit vier substelsels, naamlik vir Blankes, Swartes, Bruines en Indiërs. Die verskillende substelsel vir die onderwysstelsel was gebaseer op die beginsels van die apartheidsbeleid. Die ontwikkeling en ontplooiing van die Suid-Afrikaanse onderwysbeleid was in ooreenstemming met die beleid van die afsonderlike ontwikkeling en selfbeskikking van die verskillende bevolkingsgroepe (Barnard, 1984).

Dit is opvallend dat die regeringspatroon van die land weërspeël was in die beheer van sy onderwysstelsel. Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel was op die hoogste vlak gedentraliseer, omdat daar afsonderlike ministers was vir die vier substelsels, maar die afsonderlike sentrale departemente van onderwys het hulle gesag gedeel en het elemente van gesentraliseerde sowel as gedentraliseerde beheer uitgeoefen (Barnard, 1984).

Daar was aparte skole vir die verskillende bevolkingsgroepe, verskillende finansiële ondersteuning en die skole se infrastruktuur het ook van mekaar verskil. Die Departement van Bantoe-onderwys het in Oktober 1958 tot stand gekom en onderwysvoorsiening aan swartes was volkgeoriënteerd en gewortel in die partikuliere kulture en tradisies van die verskillende swart volke. Die

indeling in skoolsoorte by die verskillende bevolkingsgroepe was bepaal deur die soort onderwys wat aangebied was en het verskil van volk tot volk. Die Blanke onderwys was van 'n hoë standaard en skole wat Blankes bedien het, was in alle opsigte goed toegerus (Nkabinde, 1993). Alhoewel daar skole was vir die onderskeie gestremdhede binne die onderwysstelsel en as buitengewone onderwys bekend gestaan het, was daar vir swart leerders uiters min en swak voorsiening gemaak om tot hul volle potensiaal te ontwikkel.

Donald en Metcalfe (1992) voer aan dat die voorsiening van spesiale onderwys in Suid-Afrika 'n patroon van rasse ongelykheid gevolg het. Die stelsel was ondersteun deur wetgewing en beleidsbepalings binne die raamwerk van die ongelykheid ten opsigte van institusionele rasse segregasie, die etikettering van leerders met spesiale onderwysbehoefte en skeiding van hulle portuurgroep in die hoofstroomskole.

Die kurrikula vir die onderwysstudente was deur die regering beplan en het die belange van die apartheidsregering uitgedra. Barnard (1984) vermeld ook dat vanweë die feit dat die hoofbevolkingsgroepe se onderwysbehoefte en toekomsverwagtings van mekaar verskil as gevolg van die apartheidstelsel, was daar nie eenvormige skoolpligvereistes ingestel wat vir alle inwoners van Suid-Afrika geld nie.

In Suid-Afrika is daar twee aparte skoolstelsels naamlik die hoofstroomonderwys en onderwys aan leerders met spesiale onderwysbehoefte. Daar was slegs vir Blanke leerders met spesiale onderwysbehoefte (LSO) spesiale skole beskikbaar gestel. Hierdie skole was goed toegerus met fasiliteite, goed gekwalifiseerde opvoeders in spesiale onderwys en het effektiewe ondersteuningsdienste tot hul beskikking gehad. Alhoewel die meeste van hierdie skole in die Wes-Kaap provinsie en Gauteng aangetref word, is daar as gevolg van die sosio-politiese agtergrond van ons land 'n groot hoeveelheid swart leerders wat spesiale onderwysbehoefte het. Volgens Roberts (1998) maak 20% van alle swart kinders deel uit van die LSO.

Gedurende 1994 het Suid-Afrika die eerste vrye en suksesvolle demokratiese verkiesing gehad. Dit het verreikende veranderings meegebring, en die onderwys was nie onaangeraak gelaat nie. Hierdie verandering word veral teweeggebring deur die nuwe benadering van inklusiewe onderwys en die veelbesproke K2005.

In die lig hiervan word dit noodsaaklik om 'n beskrywing van die navorsingskonteks te weergee. Die motivering tot die studie word hierin bespreek. Die motivering was van kardinale belang, omdat die veelvoudige doel van die studie kortliks vermeld word. Die skoolgemeenskap, konteks en die sosio-ekonomiese toestande wat die opvoedingsproses nadelig beïnvloed en swak leerderprestasies tot gevolg het, word ook bespreek.

1.3 BESKRYWING VAN NAVORSINGSKONTEKS

1.3.1 Agtergrond

Die studieveld is 'n plattelandse omgewing en die euwel van jeugmisdaad is besig om noemenswaardig in die omgewing toe te neem. Die euwel het ook 'n negatiewe impak op die bestaan van die jeug in die platteland. Juis daarom is redes vir die spesifieke navorsing veelvoudig, maar die belangrikste motivering is om die jeug of leerders te bemagtig vir 'n beter lewensstandaard ten opsigte van 'n gehalte lewe, leesvaardighede, kwaliteite en kennis vir die toekoms nadat hulle die skool verlaat. Die leerders moet as agente optree vir verbeterde, veranderde lewenspeil en gesondheidstoestande in hul gemeenskappe, naamlik die Weskus-Wynland area. Hierdie doelwit kan slegs bereik word deur 'n netwerk of interaksie op plaaslike en distriksvlak vir alle hoërskole om leerondersteuningsmeganismes te gebruik, om leesvaardighede te bevorder en beter leerderprestasie te behaal. Dit kan lei tot die implementering van 'n skoolgebaseerde gesondheidsbevorderingsprogram wat alle komponente van die samelewing betrek, naamlik voorkomingsmaatreëls, skoolopvoeding, op die sosio-ekonomies en politieke gebiede.

1.3.2 Die skoolgemeenskap

Die studieveld is die Weskus-Wynland area, wat verskeie dorpe, wat plattelands gesentreerd is, insluit. In Vredenburg wat sentraal geleë is, word voorsiening gemaak vir hoërskool opleiding van leerders vir die onderskeie dorpe, soos Velddrif, Hopefield, Saldanha en Langebaan. Die skool is 'n plattelandse hoërskool en is gebou volgens die plan van die meeste WKOD skole. Die skool het in 1977 ontstaan. Ek is tans verbonde aan die skool en onderrig Biologie aan Graad 10 en 12 leerders. Die skool beoog om deur middel van 'n totale opvoedingsprogram die leerders so goed as moontlik vir die lewe te bekwaam om sodoende hul plek as waardige burgers van die samelewing in te neem.

Daar is huidiglik 'n leerdertal van 1608. Die skoolgebou is baie netjies en is goed versorg. Daar is mooi tuine by die vooraansig van die skool. Die klaskamers is slegs toegerus met die basiese fasiliteite vir onderrig. Die opvoeders is baie gesteld op die instandhouding van hul klaskamers en wend geld, geïnteressierde fondsinisamelingspogings of eie fondse, aan om hulle klaskamers te verf. Hierdeur probeer hulle die fisiese omstandighede van die skool gebruik as 'n positiewe opset vir die opvoedingsproses. Die skool beskik oor 'n goed toegeruste Wiskunde- en Wetenskap rekenaarsentrum wat deur die leerders van die skool gebruik word asook die primêre skole van die onderskeie Weskusdorpe. Die skool was ook geïdentifiseer as 'n Khanya-skool in 2001 en het 'n eie Khanya-rekenaarlaboratorium. Hierdeur het die leerders toegang tot 24-uur internet gebruik of fasiliteite, hul persoonlike e-pos adresse, rekenaaronderdig, rekenaar-praktyk en rekenaarondersteunde onderrig. Die skool het nie 'n biblioteek nie. Die skool besit ook nie oor 'n sportveld nie, maar deur aansoek te doen vir lotto-geld, spesifiek vir sportgeriewe, is 'n sportkompleks in aanbou. Hierdie sportkompleks het sy eie rugby, netbal, krieketveld en tennisbaan.

Daar is egter 'n klaskamertekort by die skool as gevolg van die hoë inskrywing van 1608 leerders. Die gange wat breed genoeg is, word as klaskamers ingerig. Die opslaanklaskamers is egter in 'n gehawende toestand, en is nie bevorderlik vir die leersituasie nie. Die hoë leerdertal het ook die gevolg dat opvoeders met oorvol klasse sit, 'n groot werkslading het en 'n tekort aan skoolbanke of tafels in hul klaskamers ondervind.

Die leerders is opverdeel in registerklasse wat toegeken is aan onderskeie opvoeders wat vir die administratiewe pligte verantwoordelik is. Hierdie pligte behels voltooiing van die vier akademiese jaarverslae, byhou van 'n bywoningsregister, skoolfondsinsameling, rekordhouding van leerderprofiel en direkte skakeling met ouers of die voog. Die personeel bestaan uit twee-en-vyftig opvoeders. 'n Skoolbestuurder, twee adjunkprinsipale en ses departementshoofde vorm die senior personeel, dan is daar agt nie-doserende lede wat die volgende insluit: twee administratiewe klerke, algemene assistente, 'n administratiewe beampte hulpvaardig met dissiplinêre probleme, bywoning en afwesigheid van leerders en 'n beheerliggaampos vir 'n mediahulp wat verantwoordelik is vir die afrol van vraestelle, toetse en assesseringstukke van leerders.

Die mediahulp ondervind probleme met die baie afrolwerk en assesseringstukke en kry gevolglik nie betyds klaar nie, as gevolg van die afrolmasjiene of fotostatiese masjiene wat gereeld breek weens die groot werkslading. Dit veroorsaak verdere probleme in die klaskamer tydens die lesaanbieding, omdat leerders dan somtyds geen tuisopdragte of werkstukke het om te voltooi nie.

Die leerders ruil ook van klaskamers aan die einde van 'n lesuur of periode. Dit veroorsaak dat van die leerders laat by die volgende lesuur aankom as gevolg van die hoë verkeer in die nou loopgange. Die skool was gebou vir tussen 800 en 900 leerders. Baie van die opvoeders gee onderrig in beide stelsels naamlik die ou stelsel en uitkomsgebaseerde onderwysstelsel. Feitlik almal is produkte van die 'ou' onderwysstelsel en het opleiding ontvang volgens die metodiek wat daarvoor gegeld het. Selfs sommige opvoeders se jarelange ondervinding is nou in talle opsigte van min waarde. Dit maak baie opvoeders baie ontsteld en onseker. Uitkomsgebaseerde onderwys het ook die opvoeder se rol verander na een van mediator en fasiliteerder. Die opvoeders was ook gewoon daaraan dat leerders hoofsaaklik stil en rustig met hul eie werksaamhede in die klaskamer besig was, maar UGO vereis groepwerk, dikwels meer klank en beweging in die klaskamer. Baie van die opvoeders gee ook nog les volgens die tradisionele benadering, met ander woorde leerders luister passief terwyl die opvoeder praat.

Die opvoeders sal dus nog daaraan gewoond moet raak dat die nuwe kurrikulum 'n meer geïntegreerde en holistiese wyse vereis en dat leer in die konteks van die werklikheid moet plaasvind.

Die skoolbeheerliggaam asook die studente raad is baie betrokke by die skoolbedrywighede. Daar is egter baie min ouerbetrokkenheid by die skool, omdat soos die res van ander gemeenskappe van die Weskus-Wynland area Vredenburg ook deur werkloosheid getref is. Die skool is geleë in 'n werkersklas-omgewing met 'n naby geleë Heropbou- en Ontwikkelings Program (HOP)-behuisingswoonbuurt.

Baie van die ouers, veral die vrouens werk ook, byvoorbeeld in die visfabrieke. Misdaadsindikate het ontstaan en kan nie maklik uitgeroei word nie, ten spyte van die feit dat polisiëring voorheen baie gedoen is. Die leerders kom oor die algemeen uit enkel ouergesinne. Oorbevolking in die huise is 'n algemene verskynsel, waar meer as een gesin 'n klein HOP huisie deel. Baie ouers is steeds halfgeskoold, arm en magteloos. Hulle is nie in staat om praktiese en intellektuele ondersteuning aan die onderwysaspirasies van hulle kinders te bied nie. Hierdie konteks en agtergrond van die kinders beïnvloed ook die gedrag van die leerders. So, gevolglik beïnvloed die sosio-ekonomiese toestande die opvoedingproses nadelig. Die skool word dus beïnvloed deur die samelewing en die samelewing deur die skool. Vervolgens sal die navorser die doelstelling en doelwitte van die navorsing vermeld in die lig van bovermelde bespreking van die navorsingskonteks.

1.4 DIE DOELSTELLING EN DOELWITTE VAN DIE NAVORSING

Die fokus en doelwitstelling van die navorsing was om die verband tussen leesvaardighede en leerdervordering in die hoërskool, spesifiek van Graad 10 leerders, na te vors. Die doelstelling van die navorsing was om die volgende navorsingsvraag te beantwoord: Wat is die verband tussen leesvaardighede en leerdervordering in die hoërskool, spesifiek van Graad 10? Die navorsing het ook gepoog om:

- Verskeie metodes aan te wend om leesvaardighede in die hoërskool te bevorder;
- Die Inklusiewe Opvoedingstelsel en benadering te verstaan om aan die behoeftes van leerders te voldoen spesifiek met leesprobleme en leerprobleme;
- Kurrikulum 2005 te analiseer om vas te stel hoe ondersteuning gebied word aan leerders met lees en leerprobleme;
- 'n Oorsig te gee van leerondersteuning in Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO);
- Voorspraak te maak op plaaslike en distriksvlak vir alle hoërskole om leerondersteuningsmeganismes te gebruik om leerders met leesprobleme te ondersteun;
- Aanbevelings te ontwikkel vir optimale bevordering van leesvaardighede gebaseer op die bevindings van die navorsing; en
- Strategieë te identifiseer vir die bevordering van effektiewe leesonderrig en leervaardighede om leerderprestasie te verbeter.

1.4.1 Spesifieke vrae met betrekking tot die doelwitte

Die navorsing het beoog om oplossings te vind vir die volgende vrae:

- Wat is die mees algemene probleme en uitdagings met die implementering van 'n Inklusiewe Uitkomsgebaseerde opvoedingstelsel?
- Dra Kurrikulum 2005 by tot enige leesprobleme? Indien so, verduidelik.
- Hoe bevorder Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO) die lees- en leervaardighede van leerders, ten opsigte van kennis, waardes en vaardighede?
- Watter onderrigmetodes van assessering en fasilitering vind plaas?
- Watter leerondersteuningstrukture is by die skool gevestig?
- Wat is die ingesteldheid van die hoofrolspelers in die hoërskool jeens die bevordering van leesvaardighede?
- Beskik die skool oor 'n Opvoeder Ondersteuningspan (OOS)?
- Hoe kan die OOS bydra tot die verbetering en bevordering van lees- en leervaardighede?
- Hoe kan netwerk of interaksie tussen die multidisiplinêre span plaasvind om leesvaardighede te bevorder en beter leerderprestasie te behaal?

1.5 LITERATUUROORSIG: RAAMWERK VAN DIE NAVORSING

Die literatuurstudie van die begrippe Inklusiewe Opvoedingstelsel, Kurrikulum 2005, UGO, leesvaardighede, leesprobleme, leerprobleme en OOS was onderneem om aan te dui hoe hierdie begrippe vergelyk en ooreenstem. Vervolgens word Inklusiewe Opvoedingstelsel bespreek om daardeur die wetenskaplike fundering van hierdie navorsingsproses te verstewig.

1.5.1 Inklusiewe Opvoedingstelsel

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 1994:59) definieer die raamwerk van inklusiwiteit as volg:

... schools should accommodate all learners regardless of their physical, intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions ... include disabled and gifted learners, street and working learners from remote or nomadic populations, ... disadvantaged or marginalised areas or groups.

Die Inklusiewe Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering is in hierdie studie van belang, omdat dit die middel is om die leerder as totale entiteit te ontwikkel en die nodige ondersteuning te gee om die individuele leer- en ontwikkelingstoornis te oorkom.

Die Onderwyswitskrif 6 oor Spesiale Onderwysbehoefte: Die Vestiging van 'n Inklusiewe Onderwys- en Opleidingstelsel is op 26 Julie 2001 bekend gestel (DoE, 2001). Hierdie dokument is versprei om die noodsaak vir inklusiwiteit in Suid-Afrika te beklemtoon. Dit stel opvoeders in staat om bewus te wees van hierdie vraagstukke en dus die behoeftes van leerders, wat struikelblokke tot leer ondervind, binne die raamwerk van K2005 aan te spreek (DoE, 2002).

Dit beteken dat die beleid oor K2005 en Inklusiewe Onderwys 'n denkraamwerk voorsien waarvolgens die praktyke moet handel. Die denkraamwerk dien as breë konteks vir hierdie studie. Vervolgens meld die navorser ooreenstemmings tussen bogenoemde beleide naamlik K2005 en Inklusiewe Onderwys volgens die departementele voorskrifte (DoE, 2002:4). Die vestiging van 'n Inklusiewe Opvoedingstelsel beklemtoon dat enige praktyk

met die volgende in ooreenstemming moet wees. Alle leerders kan leer as hulle die nodige ondersteuning ontvang. Skole moet omstandighede skep waarbinne leerders sukses kan behaal. Onderwysvoorsiening moet gebaseer wees op ondersteuning om struikelblokke tot leer van veral swak lesers aan te spreek.

Bogenoemde riglyne is die ideale leerklimaat vir leerders met lees- en leerprobleme om tot hul volle potensiaal te ontwikkel en omdat leerdergesentreerde benadering baie voordele vir alle leerders inhou, spesifiek wat lees en leerprobleme ondervind, soos in hierdie studie nagevors word. Die genoemde veelvoudige geleenthede sal dan leesvaardighede van leerders verbeter om optimaal te presteer.

1.5.2 Kurrikulum 2005

‘n Eiesoortige Suid-Afrikaanse kurrikulum wat aan plaaslike behoeftes voldoen en tekortkominge in die onderwys uit die weg ruim, het dringend nodig geword. Die werklike situasie vind uitdrukking in die woorde van Palmer (1993:1) as hy sê: “Opvoeding, wat as een van die belangrikste samelewingskonstituentte gesien word, staan in die brandpunt van die problematiek en gaan aan verandering onderwerp word.”

Hanekom (1998) vermeld dat die beginsels van K2005 op ‘n holisties geïntegreerde benadering tot onderwys en opleiding fokus. Die geïntegreerde benadering poog om ‘n balans te handhaaf tussen die twee uiteenlopende leesmodelle, taalvaardighede, taalsisteme en verskillende leerstyle van leerders.

Die beginsels van K2005 en die Hersiene Nasionale Kurrikulum Verklaring (HNKV) spreek die leerbehoefte en leerstoornisse van alle leerders aan (Departement van Onderwys, 2002a). ‘n Kind wat ‘n spesifieke behoefte of leerstoornis (byvoorbeeld lees) het, behoort nie gelos te word. Die opvoeders behoort ‘n beplande en samehangende prosedure vir vroeë identifisering van leerders met leerstoornisse te hê. Hierdie behoeftes/stoornisse/gapings in leer behoort deur die opvoeder ondersteun te word.

1.5.3 Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO)

UGO is in die nuwe kurrikulum geïmplementeer om die transformasie van die opvoedingstelsel te fasiliteer. Die Departement van Onderwys (2002a) verklaar dat UGO 'n kragtige instrument is in die ontwikkeling van praktyke vir inklusiwiteit. Die fundamentele nuwe pedagogiek van UGO maak voorsiening vir diversiteit as gevolg van die leerdergesentreerde en uitkomsgebaseerde benadering.

Een van die belangrikste kenmerke van UGO is dat dit besorg is oor “...establishing the conditions and opportunities within the system that enable and encourage all students to achieve those essential outcomes”(Spady, 1994:2).

Engelbrecht, Green, Naicker en Engelbrecht (1999), beklemtoon dat lees van kardinale belang vir alle leerareas is. Baie opvoeders is daarvan bewus dat leesprobleme die hoof oorsaak van akademiese onderprestasie is en selfs druiwing tot gevolg het. Akademiese sukses kan slegs slaag indien die diverse behoeftes van alle leerders aangespreek word.

1.5.4 Leesvaardighede

Leesvaardighede veral leesbegrip is die kern van alle leesaktiwiteite. Lees hou verband met die kognitiewe ontwikkeling van die kind. Ons word ook baie keer getref deur hoe leeg en arm mense se lewens is omdat hulle nie lees nie. Dit is opvallend dat hoe vroeg daar reeds 'n leesagterstand opgebou word en watter negatiewe uitwerking dit op die hele persoonlikheid kan hê (Meyer, 1987).

Brindley (1994) definieer lees as 'n komplekse area. Dit is sentraal in die debat oor begrip van die leser en hou verband met kwessies oor opvoedingstandaarde en die funksie van opvoeding opsig self en die produksie van 'n literêre samelewing. Lees kan vergelyk word met die werksaamhede van 'n simfoniese orkes. Die werking van 'n simfonie kan met lees as 'n holistiese proses vergelyk word.

Dit beteken dat lees geanaliseer kan word in subvaardighede soos die ontleding van letters en identifisering van woorde. Dit beteken nog steeds nie dat die

persoon kan lees nie. Lees kan slegs plaasvind as alle dele in mekaar skakel en integreer. Suksesvolle lees gaan gepaard met herhaling oor 'n lang periode soos die vaardighede om 'n musiekinstrument te bespeel. Soos met die interpretasie van 'n musiekstuk of note, behels lees ook interpretasie van die leesstuk. Hiermee gaan saam die leser se agtergrond, doel van die leesproses en die konteks waarbinne lees plaasvind (Dean, 2000).

Verder, vermeld Engelbrecht, et al (1999) dat daar nie slegs een metode, benadering of filosofie tot die leesproses is nie en beveel aan dat opvoeders verskeie metodes moet gebruik. Dit sal aan die behoeftes van leerder diversiteit en belangstelling voorsien. Die UGO klaskamer moet ook leesvriendelik wees soos visuele leesmateriaal aan die muur, flitskaarte, 'n boekrak met boeke, tydskrifte, leë graanvlokkie dose en ingelegde groente/vrugte blikkies met etikette behoort op 'n rak in die klaskamer uitgestal te word.

Uit hierdie literatuuroorsig is dit duidelik dat opvoederbetrokkenheid 'n positiewe bydra kan lewer tot bevordering van leesvaardighede, volgens die beginsels van die uitkomsgebaseerde benadering.

1.5.5 Leesprobleme

Botha en Faasen (2000:17) beskou lees as volg:

'n Geskrewe teks deur 'n reeks dekodierungs- en begripsvaardighede te gebruik om betekenis te skep, byvoorbeeld, basiese perseptuele vaardighede (ouditief en visueel), dekodierungsvaardighede (gebruik van leidrade uit woordkonstruksie, die voorkoms van die woorde en die konteks) en begripsvaardighede.

Enige leerder wat nie bogenoemde kategorieë bemeester nie sal beskou word as 'n swak leser. In 'n land soos Suid-Afrika waar daar linguistieke diversiteit van elf amptelike landstale is, kan leesprobleme 'n faktor word in die vordering van leerders op skool.

Die navorser haal vervolgens aan om die standpunte te staaf:

Reading is the ability to make meaning from printed words. How does meaning happen? ... use strategies to adjust their reading ... and check to see if what they are reading make sense ... School success depends on reading ability (Winebrenner, 1996:79).

Leesprobleme soos ontoereikende leesspoed vanweë dekodering en woordherkenningsprobleme, wat begrip verdraai, strukturele analise en kontekstuele afleidings nie kan maak nie verhinder 'n leerder om volgens sy/haar potensiaal te lees. Hierdie foute kategorieë van lees is nadelig vir die leerder se vordering op skool.

1.5.6 Leerprobleme

Leerprobleme kan op kognitiewe en skolastiese vlak voorkom word. Kognitief kan leerders probleme op enige van die drie vlakke ondervind: opname/insetvlak, die assosiasie/prosesseringsvlak en die ekspressiewe/uitsetvlak. Skolastiese vaardighede is afhanklik van die funksionering van bogenoemde psigiese vermoëns (De Beer, 1989).

Die skrywer meld ook stappe wat gevolg word tydens die diagnosering van 'n leerprobleem naamlik, die versameling van agtergrondgegewens – historisiteit-beeld, 'n sensoriese en intelligensieonderzoek asook die toepassing van peil- en diagnostiese toetse.

Dieselfde skrywer is ook van mening dat die diagnosering van leerprobleem belangrik is, maar bied geen oplossing vir die probleem nie. Die persoonsbeeld van die kind moet in die geheel opgebou word.

Daarom, volgens Engelbrecht, et al (1999:97), bied 'n inklusiewe klaskamer die oplossing: "... an inclusive classroom provides a learning environment which is free of bias and is respectful of the rights and needs of teachers, learners and parents ...". Engelbrecht, et al (1999:99) voer verder aan dat hierdie milieu bevorder die "...full potential of each and every learner, requires the guiding hand of a vigilant, keenly observant teacher who is consistently involved in a cycle of holistic assessment that is dynamic and multidimensional". Vervolgens

sal die rol van die OOS kortliks bespreek word om 'n aanduiding te verskaf in watter mate hulle 'n bydra lewer in die ondersteuning en ontwikkeling van die kind se volle potensiaal.

1.5.7 Opvoeder Ondersteuningspan (OOS)

Die nuwe kurrikulum vereis van elke skool om sy eie ondersteuningsnetwerk te skep. Dit beteken dat skole nouer met hul Onderwys Bestuur en Ontwikkeling Sentrum (OBOS) asook met mekaar, diensverskaffers en ander vennote moet saamwerk. Die ondersteuningsnetwerk rondom elke skool is uniek en verskil, omdat elke skool se behoeftes verskillend is.

Swart en Pettipher (1999:40) vermeld dat "... educators play a vital role in developing an inclusive learning community as they are in direct relationship with the learners on a daily basis". Volgens Engelbrecht, et al (1999) moet die OOS samewerkend fungeer. Dit impliseer dat OOS leerders moet help om hulle volle potensiaal te bereik. Die klem val op die vordering van leerders om welslae te behaal. Leerders moet toegelaat word om hulle bevoegdheid te demonstreer op 'n wyse wat die toepaslikste is vir hulle vermoëns. Die onderwysstelsel moet so georganiseer word dat alle leerders leerstoornisse oorkom en dat hindernisse vanaf 'n vroeë stadium aangespreek word.

Opsommend: As opvoedkundige navorser sien ek 'n Inklusiewe Opvoedingstelsel as die vertrekpunt om vir elke individu die geleentheid te skep en die omstandighede in sowel die hede as die toekoms te bewerkstellig sodat 'n sinvolle bestaanswyse bereik kan word. Die opvoedingsproses is 'n ononderbroke proses van groei sonder 'n vasomlynde einddoel wat in die vooruitsig gestel word. Elke nuwe ervaring open 'n nuwe ontwikkelingsmoontlikheid. Dus word die ononderbroke proses van groei in die studie gebruik om die bevordering van leesvaardighede in die hoërskool te bewerkstellig en om sodoende leerderprestasie te bevorder.

1.6 NAVORSINGSMETODOLOGIE

Hierdie navorsingsproses pas in die primêre navorsingsparadigma, want dit beskryf die bestaande omstandighede in die klaskamer asook die gebeure wat daaruit spruit (Cohen en Manion, 1989:116). Om die navorsingsproses se doelwitte te bereik, was 'n kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodologie gevolg.

Kwalitatiewe navorsing was gebruik om temas en verwantskappe te identifiseer, terwyl 'n kwantitatiewe navorsingsmetodologie gebruik was om verwantskappe deur die gebruikmaking van populasies en monsters te verifieer. Dus speel kwalitatiewe navorsing, 'n ontdekkende rol en kwantitatiewe navorsing 'n bevestigende rol (Borg en Gall, 1996 in Vermeulen, 1998a).

Die data-insamelingstegnieke en instrumente behels diagnostiese leestoets en verslae, waarnemingskontrolelys vir opvoeders en 'n fokusgroeponderhoud met die OOS. Die gebruik van die twee benaderings, naamlik kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodologie verminder ook die beperking wat geassosieer word deur slegs een benadering te gebruik.

Die doel van die diagnostiese leestoets was om vas te stel watter leesvaardighede leerders bemeester het. Die individuele diagnostiese leestoets is 'n informele leesdiagnoseringstegniek. Tydens die navorsing was twee leesstukke uit bronne op graad 10 vlak hardop gelees. Daarna was kennis van die hoofidees, belangrike detail, woordeskat en vermoë om afleidings te maak, getoets. Leesstuk 1 word na verwys as vorm A en leesstuk 2 as vorm B.

Die navorser het, terwyl die leerder gelees het, response op 'n standaard foute-kode antwoordblad aangebring. Die navorser het ook 'n diktafoonopname gemaak van die leerder se response en later vir transkripsie terugspeel. 'n Kwalitatiewe foute analise het plaasgevind en was in foute-kategorieë geklassifiseer.

Klaskamerwaarneming het die onderhoud vooraf gegaan. Die rede was omdat die navorser het tydens die waarneming aan die opvoeder/opvoeders vrae gestel. Dit het ook die voltooiing van die waarnemingskontrolelys vir die opvoeders behels. Die fokusgroeponderhoud was semi-struktureerd en toestemming is verkry vir 'n diktafoonopname en transkripsie daarvan. Carey (1994) konseptualiseer hierdie navorsingstegniek soos volg: die gebruik van 'n semi-gestruktureerde groepsessie, gemodereer deur 'n groepleier, gehou in 'n informele omgewing met die doel om inligting te verkry oor 'n aangeduide onderwerp.

Die studiegebied was die Weskus-Wynland area in 'n Afrikaans medium hoërskool. Die leerders wat gekies was, was volgens hulle huidige leesvermoëns en leerdervordering op akademiese gebied. Dus die twee groepe leerders in Graad 10 is volgens goeie en swak prestasies deur die opvoeders vir die navorsing gekies.

Die navorser het 'n aansoek aan die Wes-Kaapse Onderwysdepartement gerig om toestemming te verkry om die navorsingsprojek getiteld: *'n Ondersoekende studie na die verband tussen leesvaardighede en leerdervordering van Graad 10*, te onderneem. 'n Aansoek was ook aan die skoolbestuurder en beheerliggaam van die betrokke skool gerig om toestemming te verleen om met die projek te begin. Die prosedure van die navorsing is kortliks in hoofstuk 3 bespreek en figuur 3.1 dui 'n skematiese voorstelling van die navorsing aan.

1.7 ETIESE ASPEKTE

Etiese kwessies moet ook in enige navorsing hanteer word, aangesien die navorser die terrein van die respondente sal moet betree. Tydens die navorsing was daar baie vertroulike inligting vanaf die respondente ingewin, daarom was alle ingesamelde inligting met die grootste omsigtigheid en vertroulikheid hanteer.

Die navorsing het ook volgens die "Children Research Rights" (Berk, 1991:62) geskied:

1.7.1 Beskerming teen lyding

Kinders het die reg op beskerming teen fisiese en sielkundige/geestelike lyding.

1.7.2 Die reg op privaatheid en nie-deelname

Die navorser het daarop gelet om:

- Nie onnodige vrae te stel nie; en
- Erkenning van die reg van respondente om summier uit die navorsing te onttrek, te gehoorsaam.

1.7.3 Toestemmingsvorm (“informed consent”)

Toestemming van proefpersone (opvoeders), leerder se voogde/ouers en die skool is verkry om deelname aan die navorsing te hê.

1.7.4 Die reg op anonimiteit en vertroulikheid

Om dit te verseker is die volgende maatreëls gebruik:

- Vraelyste is met nommers, en nie name geïdentifiseer; en
- Oorspronklike vraelyste is na afloop van die studie vernietig.

1.7.5 Die reg op gelykwaardigheid en gelyke geleenthede

Deelname aan die studie het niemand se toekomstige vordering belemmer nie. Die navorsing is dus streng volgens bogenoemde etiese aspekte en beginsels uitgevoer.

1.8 UITEENSETTING VAN NAVORSINGSPROGRAM

Die navorsingsverloop het plaasgevind volgens die navorsingsontwerp. Dit verwys na ‘n logiese ontwerp binne ‘n konseptuele raamwerk waar empiriese data aan prosedures gekoppel word wat gevolg behoort te word sodat dit die navorser tot ‘n slotsom kan lei. Dit beteken dat hierdie studie se navorsingsprogram soos volg daar uitgesien het:

1.8.1 Hoofstuk 1: Probleemstelling en doel van die studie

In hierdie hoofstuk word 'n uiteensetting verskaf van die probleemstelling naamlik die verband tussen leesvaardighede en leerdervordering van spesifiek Graad 10 leerders in 'n hoërskool in die Weskus-Wynland area. Aandag was geskenk aan die navorsingsontwerp, met ander woorde, alle prosedures wat tydens die ondersoek gevolg was. 'n Holistiese beeld word van die studie verskaf deurdat die navorsingsvrae, en die navorsingsmetodologie omskryf word, wat die navorser vir die respondente beplan het. Kortliks word 'n oorsig van elke hoofstuk in hierdie studie gegee.

1.8.2 Hoofstuk 2: 'n Kritiese begripsondersoek

'n Deeglike literatuurstudie is in hoofstuk twee onderneem om konsepte soos Inklusiewe Opvoedingstelsel, K2005 en UGO te omskryf om te verseker dat die gebruik van die konsepte as raamwerk krities en korrek en binne die studie aangewend is. Hierdie konsepte vind aansluiting by leerdervordering om leerprobleme uit te skakel.

1.8.3 Hoofstuk 3: Navorsingsmetodologie

Die omskrywing van die navorsingsmetodologie en prosedures vind in hierdie hoofstuk plaas. Die navorsingsparadigmas, die navorsingsopset, datainsamelingstegnieke en analise van data word bespreek.

1.8.4 Hoofstuk 4: Navorsingsbevindings en data-analise

Die navorsingsbevindings was volgens temas gekategoriseer en daarvolgens het data-analise plaasgevind. Die bevindings was gedoen met verwysings na die algemene navorsingsvraag en studie doelwitte.

1.8.5 Hoofstuk 5: Samevatting, gevolgtrekkings en aanbevelings

In hierdie hoofstuk was die gevolgtrekkings van die studie uiteengesit en aanbevelings op grond van die gevolgtrekkings, aan alle belanghebbendes betrokke in die onderwys, gedoen om 'n oplossing vir die probleemstelling van die studie te voorsien. Daar word ook aanbevelings vir verdere navorsing in hierdie studieveld gemaak.

1.9 SAMEVATTING

In hoofstuk een word 'n oorsig van die studie verskaf. Die fokus en hoofdoelwit van die navorsing word ook uiteengesit, daarna is die sub-doelwitte van die studie uitgespel. Die studie dui aan dat 'n indiepte ondersoek belangrik geword het om die swak leerderprestasie te verbeter. Dit kan toegeskryf word aan gebrekkige lees en leesvaardighede wat ontbreek.

Die skole moet toestande skep vir alle leerders om sukses te behaal. Hierdie idee sal slegs bevorder word deur verskeie benaderings vir die onderrig van lees toe te pas sodat uitkomst bereik kan word. Dit beteken dat leesonderrigvoorsiening moet maak vir verskillende leerstyle en moet leerders toegerus word met 'n reeks tegnieke en strategieë om hulle te help om op die toepaslike vlak vir die genot te lees.

Indien die leerders oor hierdie basiese vaardighede van geletterdheid beskik, is hulle voorbereid vir die uitdagings en eise van die daaglikse lewe. Die kind kan dan ontwikkel om sodanig 'n sinvolle bestaanswyse te voer. In die volgende hoofstuk sal 'n kritiese begripsondersoek van 'n aantal kernbegrippe, wat verband hou met die probleemstelling van die studie, gemaak word.

HOOFSTUK 2

LITERATUUROORSIG

2.1 INLEIDING

Die hoof fokuspunt van hierdie studie handel oor leerders wat vanaf die AOO in Graad 9 na Graad 10 vorder en akademiese leerprobleme ervaar as gevolg van leesvaardigheidsleemtes. Hierdie leerstoornisse lei daartoe dat die identifisering van die strategieë vir die bevordering van effektiewe onderrig en leervaardighede om leerderprestasie te verbeter, moet plaasvind. In hierdie studie sal die navorser dus verwys na die struikelblokke wat in die klasopset plaasvind. Die probleme wat deur opvoeders ervaar word wat verhoed dat opvoeding tot sy reg kom in die aanspreek van leerstoornisse om leerderprestasie te bevorder.

Teen hierdie agtergrond verwys ek na Mercer en Mercer (1998) wat vermeld dat 10 tot 15% van die skoolgaande kinders in die meeste lande leesprobleme ervaar wat gevolglik leerprestasies beïnvloed. Vervolgens vermeld Le Cordeur (2003) dat daar geen kitsoplossing is wat vinnig van al ons leerders, veral in die hoërskool, flink lesers sal maak nie. Die onderrig van lees, bepaald aanvangslees, is 'n moeisame en tydrowende proses. Die agteruitgang van lees was 'n lang proses en gevolglik sal die herstelproses baie tyd verg. Dit vereis 'n nuwe ingesteldheid jeens lees by die leerder en die volwassene asook 'n nuwe houding by die hele nasie. Die bevordering van lees vereis dus 'n paradigmaskuif by sowel die opvoeder, ouer en die owerheid. Die opvoeder kan die kind leer lees, maar 'n voorliefde vir lees moet by die huis gekweek word. Enige strategie sal dus ook die ouer moet insluit.

Barker in die Departement van Onderwys (2002a) verbind paradigmas aan probleemoplossingstegnieke en doen aan die hand dat ons neig om probleme op te los binne die grense van die reëls en stelsels van die paradigma wat aan ons

bekend is. Uiteindelik sal ons gekonfronteer word deur 'n probleem wat nie opgelos kan word ingevolge die reëls wat aan ons bekend is nie. Gevolglik bestaan daar 'n behoefte aan 'n paradigmaskuif. Die paradigma sal slegs ontdek word as iemand deur die versperrings van die bekende reëls kan deurbreek en nuwe reëls skep of ontdek. Dit beteken dat ons buite die bestaande reëls en grense wat bestaande stelsels in skole beheer, moet beweeg om mee te doen aan die nuwe idees.

Hierdie sienings bring die navorser by die Inklusiewe Uitkomsgebaseerde Onderwysbenadering wat van belang is in hierdie studie, omdat dit die raamwerk is om die leerder as totale entiteit te ontwikkel en die nodige ondersteuning te gee om die individuele leer- en ontwikkelingsstoornis te oorkom. In hierdie hoofstuk sal die literatuuroorsig 'n globale oorsig gee van die Inklusiewe Opvoedingstelsel. Dit vind aansluiting by 'n stelsel van in-sektorale samewerking binne die opvoedkundige ondersteuningsdienste wat geleentheid skep vir alle rolspelers om mee te werk aan 'n probleemoplossende ondersteuningsnetwerk om huidige en toekomstige behoeftes die hoof te bied deur die aanwend van plaaslike gemeenskapshulpbronne. Dit sal lei tot die verandering van gesindhede, gedrag, metodologieë, kurrikula en omgewings om aan die behoeftes van alle kinders te voldoen. Hierdie hoofstuk sal om bogenoemde verduidelikings eerstens inklusiwiteit as 'n paradigmaskuif binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel bespreek en daarna die K2005, UGO, leesvaardighede, die verwerwing en ontwikkeling van leesvaardighede, die oorsake van leesprobleme, leerprobleme en die opvoeder ondersteuningspan in oënskou neem om sodoende 'n breedvoerige literatuuroorsig te verskaf om die navorsingstudie te ondersteun.

2.2 INKLUSIWITEIT AS 'N PARADIGMASKUIF

2.2.1 Agtergrond

Die inklusiewe model het ten doel om met diskriminasie en aparte onderwysstelsel weg te doen, om alle leerders goed voor te berei en in te skakel by die multikulturele verskeidenheid van Suid-Afrika. Hierdie nuwe paradigma het gedurende die dekade op baie skole internasionaal en plaaslik 'n impak

gemaak. Ter bevordering van inklusiwiteit beskou ons elke leerder in die klas as uniek met individuele sosiale, fisiese, emosionele en intellektuele behoeftes. Volgens die internasionale geskiedenis van opvoeding, was spesiale onderwys die resultaat van 'n mediese model waar leerders met spesifieke leerprobleme verwys was na 'n spesiale skool vir spesiale hulp in hul skoolloopbaan (Beveridge, 1993). Leerders was gekategoriseer en ingedeel volgens hul gestremdhede en dit het aanleiding gegee tot die ontstaan van skool vir blindes, dowes en verstandelike gestremdes. Volgens Hegarty (1994) het hierdie indeling plaasgevind omdat wetgewing voorsiening gemaak het dat leerders met gestremdhede gekategoriseer word volgens hul gestremdheid. Hegarty, Pocklington en Lucas (1981) vermeld dat weens die feit dat gestremde leerders as anders gekategoriseer was, dit verskillende onderwysstelsels bevorder het.

Spesiale skole het sy ontstaan gehad in industriële lande, waar befondsing beskikbaar was om aan leerders met gestremdhede onderwys te bied. Hegarty, et al, (1981) voer verder aan dat segregasie vir 'n hele aantal jare voort geduur het. Spesiale skole het gebuk gegaan onder afsondering en in isolasie vir leerder met gestremdhede, terwyl onderwys in hoofstroomskole voorsiening gemaak het vir nie-gestremde leerders. Spesiale onderwys het 'n fase van selfondersoek en omwenteling ondergaan en het in die rigting van integrasie beweeg.

Tydens die sestiger en sewentig jare is 'n skuif gemaak van segregasie na integrasie. Die onderwysstelsel het 'n verandering ondergaan betreffende spesiale onderwys en het daartoe gelei dat leerders met matige gestremdhede in hoofstroomskole toelating verkry het (Hegarty, 1994).

Volgens Stainback en Stainback (1992) moet inklusiwiteit nie slegs net in skole toegepas word nie, maar ook in die gemeenskappe. Inklusiewe onderwys is die beste manier om 'n kind met spesiale onderwysbehoefte voor te berei vir 'n lewe in 'n inklusiewe samelewing. Volgens die filosofie van inklusie het dit nodig geword om die vooroordele teenoor mense met gestremdhede af te breek. Ons sal moet leer om waardering vir mekaar te hê, met ons goeie en swak eienskappe, en die kinders te leer om mekaar te ondersteun en te aanvaar soos

hulle geskape is. 'n Volle ondersteuning tot die filosofie sal wees in die skep van 'n kultuur van omgee, aanvaarding en respek vir elke individu in die skool. Dit vereis ook 'n kreatiewe en buigsame onderwyskorps, 'n span kundiges om individuele skole en opvoeders te ondersteun. Die ouers sal ook aktief betrek moet word by die proses, as deel van die kurrikulum wat in die leerders se behoeftes voorsien.

Aan die begin van 1980 het 'n klein groepie opvoeders, ouers en belangstellende rolspelers in Brittanje en die Verenigde State van Amerika (VSA) 'n voorspraak gemaak dat alle leerders onderrig moet ontvang in hoofstroomskole (UNESCO, 1995).

Volgens Moore en Wade (1992), was in die VSA onder die "Public law" voorsiening gemaak vir kinders met gestremdhede om vrye en gelyke onderwys te ontvang. Volgens hierdie wetgewing moes kinders met gestremdhede soveel moontlik onderrig ontvang in hoofstroomskole met hulle portuurgroep. Indien die kind se behoeftes vervul kan word in die hoofstroom klaskamer/klasopset met behulp van addisionele LOOM, moet die kind onderrig ontvang met leerders sonder gestremdhede. Slegs as die stremtheid té ernstig is vir hoofstroom onderwys moet van ander bronne of LOOM gebruik gemaak word. Hierdie beginsel het verseker dat hierdie kinders in die mees positiewe omgewing onderwys ontvang.

Moore en Wade (1992), verwys verder na Brittanje waar die "Report of the Warnock Committee, Special Educational Needs 1998" voorspraak maak dat die etikettering van leerders met gestremdhede mee weggedoen word. Die Komitee voer ook aan dat 20% van alle leerders een of ander stadium in hul skoolloopbaan leerondersteuning benodig en hierdie standpunt lei daartoe dat daar nie segregasie tussen leerders moet wees op grond van gestremdhede nie. Die aanvaarding is dat leerders met leerprobleme slegs spesifieke leerondersteuning nodig het om die leerstoornis aan te spreek.

Die internasionale beweegrede tot 'n inklusiewe skool model het in die 1990's begin. UNESCO (1994) kan beskou word as die meesterbrein agter die

vestiging van Inklusiewe Onderwys binne die wêreld in die breë. Die groep wat Inklusiewe Onderwys gepropageer het, het hulle beginsels op basiese menseregte en die Salamanca Verklaring geskoei, waar menseregte, sosiale geregtigheid en gelykheid beginsels is. Ballard (1994) en Corbet (1996) het almal hierdie gedagte gevestig. Hulle stel voor dat almal gelyke deelname binne alle skole moet geniet, as daar sprake moet wees van geregtigheid en demokrasie binne 'n land. Abberley (1987) vermeld dat leerders wat uitgesluit word nie net diskriminasie, maar ook onderdrukking op grond van geslag, etnisiteit en seksuele oriëntasie ervaar.

Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel het laasgenoemde groep se standpunte gesteun en daarmee verbind, wat tot 'n inklusiewe model ter plaatse gelei het (Burden, 1999).

2.2.2 Inklusiewe Opvoedingstelsel

Die Suid-Afrikaanse Ministerie van Onderwys is ernstig verbind tot die totstandbring van 'n Inklusiewe Onderwys- en opleidingstelsel as deel van ons grondwetlike verantwoordelikheid om 'n inklusiewe samelewing te bou. Inklusiewe Onderwys was in Suid-Afrika deur die "National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET)" en "The National Committee on Education Support Services (NCESS)" geïmplementeer (DoE, 1997b). Hierdie liggame was in 1996 deur die Ministerie van Onderwys benoem om navorsing en aanbevelings te maak oor alle aspekte in verband met onderwys en opleiding en ondersteuningsdienste. Die nuwe benadering binne die Onderwys in Suid-Afrika is vervat in die nuwe HNKV. Dit vergestalt 'n onderwysmodel wat vry is van diskriminasie en waar alle leerders, ongeag die leerstoornisse wat hulle ervaar, in dieselfde skole en klaskamers onderrig moet word.

Burden (2000) stel dit so dat die doel is om elke individuele leerder ten volle te ontwikkel deur blootstelling en elke leerder te ontwikkel tot die beste van sy vermoëns. Hierdie model het ook ten doel om onderlinge samewerking te kweek, want leerders wat saam leer, leer terselfdertyd ook die kuns aan om saam te werk en te woon.

Die Onderwys Witskrif 6: Spesiale Onderwysbehoefte verklaar dat: die opbou van 'n Inklusiewe Opvoeding en Opleiding Stelsel, onderstreep die beginsel van uitkomsgebaseerde onderwys in die HNKV Graad R-9 deur daarop aan te dring dat alle praktyke met die volgende in ooreenstemming moet wees:

- 'n Leergesentreerde benadering waar die tempo van leer van die leerder in ag geneem word;
- Die omstandighede vir leerders om sukses te behaal word deur die skool geskep;
- Ondersteuning vir leerders behoort bepaal te word deur die vlak van ondersteuning wat benodig word om die individuele leer- en ontwikkelingstoornis te oorkom; en
- Geen kategorisering van leerders volgens hul vermoëns of gestremdheid behoort gedoen te word nie (DoE, 2002).

Die denkraamwerk van Inklusiewe Onderwys sluit aan by die hoof doelwit van hierdie studie en om een van die navorsingsvrae te beantwoord, kyk die navorser vervolgens na definisies van inklusiwiteit deur verskeie skrywers:

Ferguson (1998:53) definieer inklusiwiteit as:

A process that views diversity as the end that achieves a high quality education for each student by assuring meaningful effective teaching and necessary support for each student.

Ferguson beveel ook aan dat om 'n ware inklusiewe opvoeder te wees, die volgende veranderinge noodsaaklik is volgens die doelwitte van Witskrif 6, naamlik om weg te beweeg van segregasie volgens kategorieë van gestremdhede: Baseer onderwysvoorsiening vir leerders met gestremdhede op die intensiteit van ondersteuning benodig; beklemtoon ondersteuning deur diensskole, gewone skole en bronne sentra (Ferguson, 1998).

Knight (1999:3) beweer dat:

In an inclusive classroom the teacher needs to be flexible to cater for the diversity of students needs through appropriate teaching programmes, organization, resources, and other adaptations that are necessary.

Die bogenoemde definisies toon ooreenkomste en beklemtoon die woord “diversiteit”. Die hoof fokus van Inklusiewe Onderwys is dan juis diversiteit, daarom moet inklusiewe opvoeders leerders, as unieke individue beskou, met unieke behoeftes wat aangespreek moet word deur die korrekte metodologieë en kurrikula om struikelblokke tot leer te minimaliseer, met spesifieke verwysing na lees- en leerprobleme. Ander belangrike aspekte wat diversiteit benadruk is “ ... recognizing differences, responsiveness to student needs and accommodation of different styles and rates of learning” (UNESCO:1994).

Die bogenoemde definisie en oorsig benadruk diversiteit, en dui op die skep van inklusiewe leerervaring deur verskillende onderrigbenaderings, aktiwiteite en leerondersteuning aan alle leerders. ‘n Inklusiewe Onderwysbenadering stel voor “... activity-based instruction, cooperative learning, peer tutoring” en “differentiated instruction” ook genoem “multi-level instruction” (Johnson, 1999). Dit vind aansluiting by die hulpverleningsbenadering vir leergestremde kinders volgens die drie hoofgroepe, naamlik die behaviouristiese, kognitiewe en ekologiese benaderings (Mercer, 1983 in Bunding, 1991).

Lomofsky en Lazarus (2001) se siening is dat Inklusiewe Onderwys en Opleiding baie geleenthede sowel as uitdagings in vir Suid-Afrika inhou. Tog is daar ‘n dringende behoefte om die opvoedingstelsel op te gradeer sodat transformasie van gewone/hoofstroom skole plaasvind om inklusief te word. Hiervoor benodig ons ‘n effektiewe ondersteunende omgewing, skool etos, onderwyspraktyk en ‘n buigsame kurrikulum. Om die siening te verbreed, haal die navorser vervolgens die volgende skrywers aan:

An inclusive school is a place where everyone belongs, is accepted, supports, and is supported by his or her peers and other members of the school community in the course of having his or her educational needs met (Stainback en Stainback, 1990:3).

Wade (2000) beweer dat ons in die middel staan van 'n groot skuif in die opvoedkundige dienste/opleiding aan leerders met leerstoornisse/gestremdhede, juis omdat hulle saam met leerders sonder leerstoornisse/gestremdhede opvoedkundige opleiding en ervaringe in die hoofstroom onderwys gaan meemaak. Giangreco, Baumgart en Doyle (1995 in Wade, 2000) maak melding van ses kenmerke van inklusiewe onderwys naamlik:

- Alle leerders is welkom in die hoofstroom onderwys en klaskamers;
- Leerders het almal die reg tot leer as hulle die nodige ondersteuning ontvang;
- Leerders ontvang onderrig met hulle portuurgroep sonder leerstoornisse/gestremdhede;
- Leerders met unieke behoeftes en hindernisse ontvang dieselfde onderrig, maar deur middel van 'n individuele opvoedkundige program met individuele uitkomst en die nodige leerondersteuning en akkommodasie;
- Opvoedkundige leerervaringe moet struikelblokke in die leerproses minimaliseer en waardes en lewensstandaard van leerders verhoog en balanseer; en
- Inklusiewe onderwys het slegs 'n reg op voortbestaan indien bogenoemde vyf kenmerke op 'n daaglikse basis plaasvind.

Dieselfde skrywer wys ook uitdagings uit tydens die implementering van inklusiewe onderwys naamlik, dat opvoeders in die hoofstroom onderwys nie in staat is om leerders met gestremdhede te onderrig nie. Slegs gespesialiseerde opvoeders is toegerus met nodige onderrigvaardighede om die leerders te onderrig. Gespesialiseerde onderrig is nie haalbaar in die hoofstroom onderwys konteks nie. Gespesialiseerde onderwys is sinoniem met 'n gespesialiseerde skool, bronne en gespesialiseerde klaskamers. Die kurrikulum en inhoud vereis dat byvoorbeeld in Graad 5 alle leerders op Graad 5 vlak behoort te wees.

Die uitdagings is deur nuwe standaarde vervang wat as volg lui:

- Alle opvoeders met 'n positiewe, inklusiewe gesindheid en ondersteuning kan leerders met gestremdhede/leerstoornisse suksesvol onderrig;

- Die beginsels van leer-en ontwikkeling is dieselfde alhoewel dit verskillend in die praktyk toegepas moet word;
- Onderrigbenadering kan effektief vir beide groepe leerders gebruik word en verryk ook die opvoeder op sy beurt;
- Spesiale onderwys is 'n diens en nie 'n plek nie, daarom is dit oordraagbaar en nie plek gebonde nie;
- Leerders in Graad 5 byvoorbeeld kan in dié spesifieke graad wees, maar met verskillende vermoëns; sommige swak, gemiddeld of bo-gemiddelde intellektuele vermoëns; en
- Opvoeders moet hul gesindhede sowel as hul ingesteldheid verander, 'n kopskuif maak en positief wees ten opsigte van die paradigmaskuif van inklusiewe onderwys.

Nelson (1999) dui ook aan dat in plaas van die “druip-opsie” vir leerders met leerprobleme in die verlede is daar nou meer moontlikhede omdat die opvoeder 'n profiel van die leerder saamstel, die leerder beter ken, en gevolglik kan opvoeders makliker individuele leerprogramme saamstel, veral vir lees- en leerprobleme. Leerders bly nie agter in 'n graad nie, maar vorder saam met hul portuurgroep/ouderdomsgroep na die volgende graad. Dit verminder 'n opeenhoping van leerders met leerprobleme aan die einde van 'n fase. Indien leerders nie verbeter nie, moet hierdie leerders steeds spesiale ondersteuning kry.

Skole kan hulle rooster só saamstel dat al die grade in 'n fase op dieselfde tyd met dieselfde soort werk besig is, maar elkeen op sy eie vlak. Ouers en persone uit die gemeenskap kan as onderwysassistentie die leerders met lees- en leerprobleme ondersteun. Opvoeders kan leiding aan ouers gee sodat hulle hul kinders tuis kan help. Aangesien leerders se onderrig nou per driejaar-fases afgebaken is en nie meer per jaar nie, is daar geen rede waarom opvoeders leerders moet haas om leernut te bereik volgens hul mede-leerders se tempo of vermoëns nie.

Die Departement van Onderwys (2002b) voer aan dat in die skep van 'n transformatiewe demokratiese ope leerstelsel 'n prioriteit vir alle onderwysvoorsieners is om sodoende alle leerders 'n sterk verbintenis tot lewenslange leer en ontwikkeling te bied.

Opsomming: Die wêreldwye steun vir Inklusiewe Onderwysstelsel is bespreek waarna beleidsveranderinge vanaf spesiale onderwys na inklusiewe onderwys in historiese en hedendaagse konteks geplaas is. Die nuwe benadering binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel was ook kortliks vervat en het ten doel om as deel van die Suid-Afrikaanse grondwet 'n inklusiewe samelewing te bou. Dit het vergestalt in 'n veranderde onderwysmodel waar geen leerder gemarginaliseer sal word as gevolg van sosiale, ekonomiese, kulturele en maatskaplike omstandighede nie. Ten slotte is dit duidelik dat Inklusiewe Onderwys slegs met baie deurstellingsvermoë en toewyding van alle belanghebbendes gaan slaag. Vervolgens sal 'n bespreking van K2005 volg om die verdere wetenskaplike begronding van die studie te verseker en aan te dui hoe die veranderde kurrikulum struikelblokke tot leer aanspreek.

2.3 KURRIKULUM 2005

Die nuwe kurrikulum is verantwoordelik vir een van die grootste veranderings ooit binne die Suid-Afrikaanse onderwys. Die voorwoord by die skolewet van 1996 laat duidelik blyk dat die transformasie meer behels as die vervanging van 'n uitgediende stelsel en kurrikulum (Nelson, 1999). Talle agterstande moet uitgewis word waaronder ongelyke skoolfinansiering tel, byvoorbeeld in die jare tagtig is tot vier maal meer geld aan wit as aan swart leerders bestee (De Vries in Rapport, 29 Februarie 2004).

K2005 het as basis 'n uitkomsgebaseerde benadering tot onderwys en opleiding wat Suid-Afrika op skoolvlak ingevoer het, asook op basiese vlak vir volwassenes wat nie amptelik skoling ontvang het nie. Die uitgangspunt in K2005 is lewenslange leer en ontwikkeling. Leer is nie beperk tot die leerders se skoolloopbane nie; leer gebeur ook buite skooltyd, op enige plek en selfs

nadat 'n leerder se amptelike skoolloopbaan en opleiding verby is. Leer is nooit vir enige persoon afgehandel nie (Nelson, 1999).

Uit bovermelde argumente is dit duidelik dat elke lid van die samelewing verkieslik oor sekere vaardighede, kennis en houdings moet beskik. K2005 as 'n herskeppende model vir uitkomsgebaseerde onderwys spreek onteenseglik tot die leerder. Dit is waarom K2005 en UGO sinoniem verwant is, en vereis van leerders om onafhanklike, kritiese en gedissiplineerde denkers te word. Die leerders moet gewillig wees om self verantwoordelikheid vir hul eie leer en ander aktiwiteite te aanvaar (Smith, 2005).

UGO is die filosofie wat K2005 onderskryf. Filosofie dien dus as beide 'n bron vir en het 'n invloed op die opvoedkundige doelstellings en die hele proses van kurrikulumontwikkeling. Dit is waarom filosofieë gewoonlik uiting vind in bepaalde ideologieë. Hierdeur word legitimiteit verleen aan sekere kennisareas, en kan besluite geneem word aangaande spesifieke inhoude of prosesse in die kurrikulum. UGO behandel spesifiek in die Suid-Afrikaanse onderwys probleme en vooruitsigte op die lewe. Hierdeur word 'n raamwerk verskaf waarvolgens die individu sy persoonlike stelsel van waardes en gelowe kan organiseer. Dit is 'n poging om die lewe en sy probleme in perspektief te stel.

Dié onderrig en leerstrategieë soos bemeestering en koöperatiewe leer wat eie is aan 'n uitkomsgebaseerde benadering steun baie swaar op selfwerkzaamheid en konstruktivistiese beginsels. Hierdie leerstrategieë kan slegs tot uitvoering kom in 'n klimaat waar 'n gesonde onderrig- en leerkultuur gevestig is. Daar kan egter geargumenteer word dat die toepassing van hierdie twee leerstrategieë in UGO bloot 'n manier is om ongelykhede tussen leerders te verbloem en negatiewe kompetisie uit te skakel. K2005 op sigself het nie genoeg potensiaal om alleen die wanbalanse en ongelykhede die hoof te bied nie en in die proses tot totale gelykheid in die onderrig en leer van alle leerders te lei nie.

Dit lei tot verdere begripsanalise binne die konteks van K2005 van hierdie studie.

2.3.1 Wat is die kurrikulum?

Volgens Bengu (1997 in Vermeulen, 1998a), is die kurrikulum alles wat deur onderwysers beplan word ten einde die leerder te help om te ontwikkel. Dit kan 'n buitemuurse sportaktiwiteit, 'n debat of selfs 'n besoek aan die biblioteek wees. 'n Kurrikulum kan verder beskou word as 'n plan of resep van wat 'n mens in die klaskamer verwag om te gebeur of dit is 'n weergawe van wat in werklikheid in die klas gebeur (Vermeulen, 1998a).

Dit beteken dat die kurrikulum die totale skoolprogram behels en dit is werklik alles wat opvoeders en leerders doen. Dit is die wese van die opvoeding wat die didaktiese aktiwiteite, hetsy buitemuurs of binne die skool, op 'n beplande en regverdigbare wyse rig. Dit betrek alle rolspelers, vanaf die leerder tot by die ouers en die breë gemeenskap, sodat daar 'n harmonieuse interaksie tussen die aard en vereiste groei van die leerder en die doelstellings en ideale van die demokratiese samelewing moet bestaan. Van der Horst en McDonald (1997:6) voer aan dat "... the new-outcomes based curriculum in South Africa is aimed at developing a thinking, problemsolving citizen who will be empowered to participate in the development of the country in an active and productive way." Bogenoemde siening is 'n baie relevante perspektief vir hierdie studie.

Dit beteken dat die kurrikulumvernuwing in skole ten doel het om struikelblokke in die gemeenskap aan te spreek en leerders wat die onderwysstelsel verlaat, gereed moet wees vir die lewe in die algemeen, sodat hulle as landsburgers hul rol kan vervul in 'n multikulture samelewing en vir moontlike toetrede tot die arbeidsmark of vir selfwerkskepping. Die nuwe onderwysbenadering stel die hoogste eise aan die opvoeder wat in die klaskamer uitvoering daaraan moet gee.

2.3.2 Die veranderinge in die kurrikulum

Die transformasie van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel behels die verandering van skoolleerplanne na 'n moderne, hoë gehalte geïntegreerde kurrikulum en opvoedkundige ondersteuningstelsel. Volgens die DoE (2001) is die onderwys getaak om hierdie verandering te bestuur en te laat realiseer deur 'n inklusiewe uitkomsgebaseerde kurrikulum.

Nog beginsels van die model is dat ontwikkeling bevorder word op verskeie vlakke van menslike ontwikkeling soos emansipasie (bevryding), sosiale, kognitiewe, kulturele en opvoedkundige ontwikkeling. Die doel is dat die individu tot in sy totaliteit ontwikkel word om geletterde, kreatiewe, kritiese, produktiewe burgers op te lewer vry van 'n omgewing van geweld, diskriminasie en vooroordeel en om sy eie menslike potensiaal tot vervulling te bring.

Suid-Afrika het, net soos die res van die Afrika-lande en Latyns Amerika, die kurrikulumvernuwing toegepas toe die politieke veranderinge plaasgevind het. Die bewindsoorname het 'n algehele transformasie van die onderwyssektor meegebring (Torres, 1990). Die kurrikulumverandering en die implementering daarvan is genoodsaak omdat ons vorige apartheidsopvoeding gebaseer was op 'n stelsel van ras, geslag, kleur, klas, geloof en elke ander vorm van diskriminasie (Nelson, 1999). Die ou stelsel was uit pas met wêreldtendense en gekenmerk deur veranderde onderrig praktyke, byvoorbeeld passiewe leerders, papegaai tipe leer, rigiditeit, eng akademies en eksamen aangedrewe. Die eindproduk was 'n hoë skoolverlater syfer veral in swart skole, en 'n hoë driuipsyfer in matriekuitslae by bruin en swart skole.

K2005 het wel die apartheidsera se tradisionele leerteorieë en onderrigpraktyke verander, deurdat onderrig nie meer onderwysgesentreerd en die opvoeder nie meer alleen verantwoordelik vir die onderrig en leerproses is nie. Groter gemeenskapsbetrokkenheid word benodig en die skole word gebruik as sentrums van gemeenskapslewe op kulturele en sportgebied. Die ouers het groter deelnemende besluitneming in die vorm van beheerliggame. Die onderwysbeleid neig al hoe meer ooreen te stem met internasionale neigings, met ander woorde in lyn met neo-liberalisme en mark-georiënteerde strategieë vir ekonomiese groei en ontwikkeling. Die opvoeding is gestruktureer om in die globale realiteit in te pas. Die groot vraag is egter of ons opvoeders gereed of bemagtig is om hierdie taak aan te durf.

Om bogenoemde siening te bevestig berig De Vries in Rapport (29 Februarie 2004) ten tyde van Asmal, die voormalige Minister van Onderwys se oorname, is reeds probleme met K2005 ervaar, maar van omdraai was daar nie sprake nie. Die stelsel is wel hersien en gewysig, maar die hoë druipsyfer in 2003 toe Graad 10 na die ou stelsel met sy vakke, toetse en eksamens moes terugkeer, is volgens sommige kritici 'n duidelike bewys dat die probleme met die instelling van UGO nog lank nie opgelos is nie. Dit het daartoe bygedra dat daar in die spesifieke kurrikulumvernuwingsomstandighede die behoefte ontstaan het om in die studie faktore te identifiseer wat bydra tot enige leerprobleme asook hoe aan leerders met leesprobleme binne die kurrikulum ondersteuning gebied behoort te word.

Gedagtig aan genoemde behoefte, voer Botha en Faasen (2000) aan dat toe die nuwe kurrikulum ontwerp was daar van vakke weg beweeg is. Die onderwysdepartement het agt breë terreine of leerareas gekies wat elkeen te doen het met belangrike aspekte van alle mense se lewens. Die leerarea Taal, Geletterdheid en Kommunikasie sluit in 'Geletterdheid' wat gesien word as 'n kognitiewe proses wat lei tot lees, skryf en syferkundigheid (Botha en Faasen, 2000).

Dieselfde skrywers voer aan dat lees nie as 'n afsonderlike basiese vaardigheid in die kurrikulum genoem word nie, maar kom binne die konteks van betekeniskepping voor. Dit gaan dus om die wese van lees (die konstruering van betekenis uit tekste), en nie om die oppervlakkige handeling van byvoorbeeld hardoplees sonder betekeniskepping nie. Leerders toon hulle begrip van 'n geskrewe teks deur 'n reeks dekodeerings- en begripsvaardighede te gebruik om betekenis te skep. K2005 maak ook voorsiening vir beide benaderings naamlik heeltaalbenadering en woordboubenadering. Omdat K2005 'n leerdergerigte onderwysbenadering voorstaan, is die deurslaggewende vraag: Hoe word daar in die belang van die leerder voorsien? Die kernsaak is dat, watter metode ook al gebruik word, die leerders uiteindelik met vertroue betekenis sal kan skep uit en deur tekste.

Die holistiese en geïntegreerde benadering tot onderwys en opleiding lei daartoe dat op die gebied van aanvangslees onderskei kan word tussen twee

uiteenlopende leesmodelle: 'n model wat gebaseer is op die standpunt dat 'n mens iemand leer lees deur simbole (letters), klanke, woorde en sinne te onderrig ('n sogenaamde oppervlak-struktuur model), en 'n model waarvolgens lees 'n persoonlike interaksie met die hele teks en boodskap daaragter is, en so onderrig moet word ('n sogenaamde diepte-struktuur model). 'n Geïntegreerde benadering tot geletterdheid poog om balans te handhaaf tussen hierdie twee modelle deur die beste kenmerke van albei te integreer (Hanekom, 1998:13).

In 'n geïntegreerde geletterdheidsbenadering word voorsiening gemaak vir verskillende leerstyle. Elke leerder het 'n unieke leerstyl. Die uitkoms-gebaseerde benadering het die behoeftes van leerders met spesiale onderwysbehoefte in ag geneem. Die opvoeder sal van alternatiewe assesseringsmetodes gebruik maak in die geval van leerders wat probleme ondervind met die basiese funksies van lees, spel, skryf en berekenings. Hierdie metodes sal varieer van totale vrystelling van alle lees- of skryfinsette tot gedeeltelike vrystelling deur die hulp van bandmasjiene en helpers. Begaafde leerders moet eweneens nie afgeskeep word nie (Botha en Faasen, 2000).

Die nuwe onderwysbeleid spel uit dat opvoeders nou fasiliteerders van leer in skole is. Visser (1999) voer aan dat die veranderde kurrikulumaanbieding en rol van die opvoeder 'n faktor is wat in sommige gevalle 'n positiewe houding tot gevolg het en in ander gevalle negatiewe houdings na vore bring. Die gebruik van groepwerk soos in K2005 aanbeveel word beskou as die oplossing van vele probleme. Die nuwe kurrikulum word gesien as 'n metode waarvolgens die vaardighede van leerders ontwikkel sal word en waarvan die insameling van hulpmiddele maklik en prettig kan wees. Die suksesse met selfwerksaamheid van die opvoeders maak opvoeders positief, en 'n wye spektrum van bedrywighede bemagtig die opvoeder oor 'n wye front en hou hulle positief teenoor die kurrikulumvernuwing.

Dieselfde skrywer vermeld ook die negatiewe fasette soos die feit dat leerders té gou begin lees en skryf, en dat daar té min geskryf word om motoriese ontwikkeling te verseker. Die nuwe rol van fasiliteerders sodat die leerders volgens eie tempo kan ontwikkel, deurlopende assessering, promovering-

sisteem, en onbruikbare apparaat uit die vorige bedeling en verhoogde werkklas verg meer van die opvoeder as wat in die verlede die geval was. Ontoereikendheid van werkswinkels en fasiliteerders se gebrek aan kundigheid by hierdie werkswinkels word deur opvoeders as redes vir negatiewe houdings aangevoer.

Fullan soos aangehaal deur Ornstein en Hunkins (1993), argumenteer met reg dat 'n kurrikulum slegs suksesvol geïmplementeer kan word indien opvoeders in 'n omgewing vry van struikelblokke die onderrigtaak kan voltooi. Hierdie stelling dien as 'n breë konteks vir die studie.

Vervolgens sal die navorser 'n oorsig van die hersieningsproses volgens die Departement van Onderwys (2002a) sowel as redes van die hersieningsproses verskaf wat aanleiding gegee het tot die verandering van Weergawe 1 van Kurrikulum 2005 tot HNKV. Dit het as volg daar uitgesien:

DATUM	PROSES
Junie 2000	Besluit geneem om K2005 te versterk en te vereenvoudig.
Januarie 2001	Kurrikulumhersieningsproses het begin.
Julie 2001	Konsep Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring vir Graad R-9 (skole) word vir openbare kommentaar vrygestel.
Desember 2001	Aanbevole veranderings opgeneem ter verbetering van konsepkurrikulum.
2002	Finale weergawe van Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring word vrygestel en versprei.
2004 -2008	Implementering van die Grondslagfase (Graad R-3) in 2004 – infasering hiervan sal trapsgewys oor die fases en / of Graad heen plaasvind, met die finale implementering tydens 2008 in Graad 9.

Opsommend: Die transformasie van die onderwys in 'n stelsel van gelyke gehalte-onderwys het 'n ver pad geloop, maar daar lê duidelik nog 'n lang steilte voor. Gevolglik lyk die reis na gelykberegtiging en billikheid in die onderwys die afgelope tien jaar lyk soms na 'n slingerpad. In die

demokratisering van Suid-Afrika is immers geen maklike taak aan die onderwys opgelê nie. Opvoeders sal bemagtig moet word om 'n tipe beplanning en onderwys te lewer, sodat die uitkomste soos vryheid, gelykheid en demokrasie aan die einde kan realiseer.

2.4 UITKOMSGEBASEERDE ONDERWYS (UGO)

In Suid-Afrika het ons oor die jare heen 'n inhoudsgebaseerde onderwysstelsel gehad. 'n Nuwe nasionale kurrikulum raamwerk gegrond op die konsep van uitkomsgebaseerde onderwys was ons beste hoop om die afbrekende erfenis van die apartheids-era se leerteorieë en onderrigpraktyke te verander. UGO word dus gesien as 'n drastiese afwyking van die bestaande en tradisionele onderwyspraktyk. UGO posisioneer homself as 'n stelsel vir bemagtiging en emansipering (Vermeulen, 1997).

Volgens Nelson (1999:31) het die klem in die verlede geval op die verwerwing van kennis met ander woorde 'inhoudsgerigte onderrig'. 'n Gegewe volume werk moes binne 'n gegewe tyd afgehandel en gememoriseer word. Nou verskuif die klem na uitkomsgebaseerde onderrig. Hierdie benadering vra dat relevante kennis as vaardighede, houdings en waardes verwerf en gedemonstreer moet word. Leerders moet die uitkomste dwarsdeur hulle skoolloopbane en as volwassene inoefen en op meer gevorderde vlakke demonstreer. UGO is geïmplementeer in die kurrikulum om die transformasie van die opvoedingstelsel te fasiliteer.

UGO is 'n leerdergesentreerde en uitslaggeoriënteerde benadering tot onderwys en opleiding en is in 1997 in Suid-Afrika geïmplementeer. Dit bou voort op die opvatting dat alle leerders hul volle potensiaal kan bereik, maar dat dit moontlik nie sal plaasvind op dieselfde wyse of binne dieselfde tydperk nie (Departement van Onderwys, 2002c).

In aansluiting by die bogenoemde gedeelte wil die navorser beklemtoon wat Engelbrecht, Green, Naicker en Engelbrecht (1999:97) sê ten opsigte van UGO:

... provides a learning which is free of bias and such a milieu, promotive of equity and the full potential of each and every learner, requires the guiding hand of a vigilant, keen observant teacher who is consistently involved in a cycle of holistic assessment that is dynamic and multidimensional.

Nelson (1999) vermeld dat die stelsel soepelheid in Suid-Afrikaanse onderwys en opleiding bring, deurdat die definitiewe skeidings wat daar in die ou stelsel bestaan het tussen standers, tussen pre-primêre, junior primêre en senior primêre fases en tussen primêre en hoërskole vervaag. In UGO word eerder na leerders se vordering binne die hele band gekyk as binne rigiede jaargebaseerde standerdverdelings.

Dit bring die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) mee en hiervolgens word die skoolloopbaan in drie fases verdeel, naamlik:

- Grondslagfase (Graad R tot 3)
(Graad R is nie 'n verpligte skooljaar nie)
- Intermediêre fase (Graad 4 tot 6)
- Senior fase (Graad 7 tot 9)
- Verdere Onderwys en Opleiding (Graad 10 tot 12)

Die assesseringsbeleid is ook verander na:

- Formatiewe – diagnose en ontwikkeling. Dit beteken dat verskeie vorme van assessering met behulp van 'n reeks aktiwiteite op verskillende tye deur die loop van die jaar uitgevoer sal word.
- Summatiewe – aan einde van 'n tydperk. Hierdie vorm van assessering meet die vlak van bekwaamheid wat die leerder op 'n spesifieke tydstip bereik het. Dit sluit aktiwiteite soos formele eksamen en toetse in.

Dieselfde skrywer noem ook verder dat Verdere Onderwys- en Opleidingsband (VOO-Band) 'n konsepbeleid is vir Graad 10 tot Graad 12 en was die eerste kwartaal van 2005 NKV:VOO-vakmetodiekopleiding aan opvoeders verskaf (Departement van Onderwys, 2004). Volgens De Vries in Rapport (29 Mei 2005) het die Minister van Onderwys me. Naledi Pandor lig gewerp op die nuwe kurrikulum vir Graad 10 tot Graad 12 leerders. Sy het voorgestel dat

leerders aan groter kognitiewe eise blootgestel moet word en dat die kurrikulum leerders weer eindeloos aan die lees en skryf kry en hulle (leerders) moet laat nadink oor wat hulle leer. Nog 'n vereiste is dat leerders sterk konsepsuele kennis moet hê wat hulle op 'n verskeidenheid situasies kan toepas. Die leerders moet krities en weetgierig wees asook bewus wees van die morele, maatskaplike, ekonomiese en etiese kwessies in Suid-Afrika en die res van die wêreld. Pandor voer ook aan dat VOO-sertifikaat (VOOS) in 2008 deur die huidige matrieksertifikaat vervang moet word.

Dit bring die navorser by die geletterdheidsprogram van die uitkomsgebaseerde kurrikulum wat voorstel dat die geïntegreerde benadering voorsiening maak vir die feit dat praktiese, sinvolle aktiwiteit wat geïntegreerd oor leerprogram en leerarea grense plaasvind (Hanekom, 1998).

Die veranderde klasomstandighede en leerderaktiwiteite het in sommige gevalle 'n positiewe invloed en in ander gevalle weer 'n negatiewe invloed op opvoeders en kritici. Volgens Prof. Albert Weideman, direkteur van die eenheid vir die ontwikkeling van taalvaardigheid aan die UP, betwyfel hy die uitgangspunt dat UGO die hoof-sondaar is wat swak leesvaardighede betref. Hy voer aan dat kinders van kleins af blootgestel moet word aan boeke. Ouers is van kardinale belang in die beginfase van die leesproses om basiese vaardighede vas te lê. Basiese vaardighede wat vasgelê word wanneer die kind 'n kleuter is, het 'n latere uitwerking op leesvaardighede en akademiese geletterdheid (Niewoudt, 2004).

Volgens Le Cordeur (2003), kringbestuurder van Onderwys vir Stellenbosch, word die nuwe kurrikulum die sondebok gemaak, en volgens hom het dit niks met die agteruitgang in geletterdheid te doen nie. Die agteruitgang was reeds voor die koms van die nuwe kurrikulum merkbaar. Hy voer verder aan dat bevordering van lees 'n paradigmaskuif van sowel as die opvoeder, ouer en owerheid se kant vra. Swak lees is grotendeels te wyte aan 'n gebrek aan lesende rolmodelle en gee aanleiding tot die gebrekkige leeskultuur in die land.

Sedertdien kom opvoeders toenemend agter dat leerders op hoërskool nie die nodige leesvaardighede, wat skoolprestasie nadelig beïnvloed, het nie. Merton (2005) berig dat in die Wes-Kaapse Onderwys-departement (WKOD) Graad 3-leerders bykans 30% nie oor syfervaardighede van 'n Graad 1 leerder beskik nie, terwyl 15% van die leerder se leesvaardighede 'n agterstand van twee jaar toon.

Die negatiewe fasette van hierdie subkategorie is dat kritici beweer dat kinders se Intelligensie Kwosiënt (IK) veel laer is sedert UGO ingestel is. Van die kritiek teen UGO is dat kinders nie meer deur die herhaling van klanke leer lees nie. Daar word gesteun op woordherkenning. Die evaluering wat gedoen word, is heeltemal te liggewig en die kind kry 'n opgeblaaide punt wat nie sy/haar ware vaardigheid weerspieël nie. 'n Kind kan nie leer lees as hy/sy woorde kan herken, maar nie die letters kan onderskei nie. Talle opvoeders word deur UGO-opleidingsessies gedemotiveer. Baie ouers is self ongeletterd en verstaan self nie die proses nie.

Die ouers moet opgelei en bemagtig word om die nodige ondersteuning aan hul kinders te gee. Dit sal ouers die geleentheid bied om waar te neem indien die kind enige leerprobleme ondervind. Die OOS van die skool is ook verantwoordelik vir hierdie opleiding sowel as die bemagtiging van ouers, wie se kinders leerstoornisse ondervind. Nieregeringsorganisasie moet ook betrokke raak in die bemagtiging van ouers om leerders by te staan in die bemeestering van leeruitkomst in leerprogramme.

UGO se fokus is leerdergebaseerd en kan suksesvol geïmplementeer word indien:

- Minder leerders in 'n klas is vir individuele aandag;
- Opvoeders voldoende opleiding ontvang vir UGO;
- Indien skole oor hul eie bronnestelsel beskik;
- Assesseringstegnieke vereenvoudig word;
- Administratiewe werkslading vir opvoeders verminder, want beplanning vir UGO lesse vereis meer insette as die tradisionele onderrigpraktyk; en

- Die beskikbaarheid en toeganklikheid tot hulpbronne in die gemeenskap opgeskerp word (Nelson, 1999).

Ten slotte, UGO is 'n benadering wat die kapasiteit van leerders insluit om vir hulself te dink, uit die omgewing te leer en te reageer op wyse leiding deur onderwysers wat waarde heg aan kreatiwiteit en selfgemotiveerde leer om beter leerprestasies te veroorsaak.

2.5 LEESVAARDIGHEDE

2.5.1 Inleiding

Die bemeestering van leesvaardighede is vir die lerende kind die belangrikste sleutel tot die ontsluiting van sy wêreld. Juis daarom is dit nodig om die waarde van lees- en leesverbetering by die huidige generasie tuis te bring. Die realiteit is dat soveel leerders ernstige probleme ondervind om hierdie vaardighede te bemeester, dat dit nodig is dat elke opvoeder kennis moet hê van minstens 'n paar basiese metodes of tegnieke van leerondersteuning en ten minste aan 'n leerondersteuningsprogram kan meewerk of saamstel. Hierdeur sal verseker word dat elke leerder die hoogste mate van sekerheid en soepelheid wat in leesvaardighede vir hom of haar moontlik is, sal bereik. Hierdie aanpassing stel hoë eise aan die kreatiwiteit van die opvoeder.

Volgens Meyer (1987) kan die pleidooi vir lees en leesverbetering in 'n neutedop saamgevat word: deur goed en baie te lees, verhoog jy nie net jou vermoë om te leer nie, maar ook jou lewensgehalte en in die proses ontwikkel die individu tot 'n meer doeltreffende en beskaafde mens. Wie kan so 'n aanbod weier? Goeie leesvaardighede en leesstyl stel die leerder of leser in staat om met gemak, selfvertroue en sonder om onnodige energie te verbruik, sy/haar doelwit te bereik.

Lees is een van die doeltreffendste middels waardeur die mens nie alleen in die verlede kan inleef nie, maar ook om die hede te kan verstaan. Lees is onmisbaar vir die persoonlikheidsvorming van die kind. 'n Persoon wat goed kan lees kan meer effektief funksioneer in alledaagse aktiwiteite, kan sy of haar emosionele

en intellektuele behoeftes meer bevredig en kan beter presteer op skool. Sukses in lees verseker ook in 'n baie groot mate sukses in ander vakke, aangesien 'n goeie leesvermoë die basis vorm tot die verkryging en uitbouing van kennis wat die kind in al die ander skoolvakke opdoen (Grové, 1986a:1).

Juis omdat elke vak of leerarea sy eie besondere leervereistes stel, is goeie leesvaardighede 'n voorvereiste vir goeie vordering op skool. Op sekondêre skoolvlak vereis 80% van alle studie-aktiwiteite leeswerk. Lees om te leer word al hoe meer van kardinale belang omdat dit 'n verskeidenheid van prestasie-moontlikhede vir elke leerder bied.

Die leeshandeling kan omskryf word as die betekenisvolle interpretasie van die geskrewe taal. Dit vind plaas deur vertolking van visuele waarneming van die woord. Dit hou verband met die leerder se ervaringswêreld en taalvermoë. Die leerder moet ook sy/haar gedagte orden terwyl daar gelees word. Dan sal sy of haar gees verryk en intellektuele uitgebou word.

2.5.2 Agtergrond tot lees in Suid-Afrika

Die Suid-Afrikaanse Onderwysstelsel het 'n verskeidenheid van faktore soos armoede, oorvol klasse, swak of ontbrekende fasiliteite, gebrekkige LOOM en 'n ernstige gebrek aan doelgerigtheid en dissipline in baie skole wat aanleiding gee tot leesprobleme. Volgens NCSNET/NCESS (1998 in Bunding, 1999) het opvoeders in Suid-Afrika 'n historiese agtergrond van verskillende onderwysopleiding, ongelyke verspreiding van hulpbronne asook 'n kurrikulum vir lees wat nie geskik is vir die individuele verskille by leerders nie. Die opvoeder het ook 'n bepaalde beskouing oor die kind wat hy opvoed, so het hierdie opvoeder ook 'n beskouing van lees. Dit bepaal die benadering waarop hy/sy die leesonderrig en assessering baseer. Hierdie benadering is intuïtief en ongeformuleerd aanwesig, maar bepaal tog hoe die opvoeder lees aanbied en as opvoeder optree. Hierdie benadering in die onderrig van lees in skole kan direk of indirek bydrae tot leesprobleme by leerders (Bunding, 1999).

Die Suid-Afrikaanse Onderwysstelsel het groot veranderings ondergaan van 'n deduktiewe onderrig praktyk na 'n induktiewe, kognitiewe, sosiale en sosio-

politieke benadering tot geletterdheid. Die deduktiewe benadering was inhoudsgebaseerd, maar laasgenoemde is uitkomsgebaseerd en fokus op begripvorming (konseptualisering) (Heshusius, 1991; Peverly en Kitzen 1998). Volgens Bunding (1999) dui eeuelange debatte en die verskynsel van lees aan dat 'n magdom van faktore bydra tot leesprobleme.

2.5.3 Teoretiese agtergrond tot lees

Die teoretiese agtergrond tot lees is om as raamwerk te dien vir die leerprobleme en stoornisse wat leerders in die algemeen ervaar. Lerner (1993:167) "... the purpose of theory is also to bring form, coherence and meaning to reading in the real world".

2.5.3.1 'n Teoretiese grondslag van lees volgens die mediese teorie

Die mediese teorie tot lees het in 1950 ontstaan en was gegrond op die beginsels dat leesprobleme veroorsaak word deur breinskade tydens die voorgeboortelike ontwikkeling of in vroeë ontwikkeling van die kind (Torgensen, 1986). Dit beteken soos vermeld dat leerders sonder enige neurologiese disfunksie sonder enige leesprobleme sal kan lees. Lees word beskou as 'n aangebore genetiese vaardigheid wat verstandelik ontwikkel.

Die onderliggende filosofie van die mediese teorie was dat 'n leerder 'n spesifieke verstandsonderdom moet wees voordat hy/sy gereed is vir lees. Dit was aanvaar dat letter- en woordherkenningsvaardighede eers onderrig moet word, voordat aan leesbegrip aandag geskenk moet word tydens die 1940 en 1950's.

2.5.3.2 Die teoretiese grondslag van lees volgens die ontwikkelingsteorie of ontwikkeling as voorwaarde vir lees

Volgens Poplin (1988) het die mediese siening van lees in 1960 onpopulêr geword, omdat opvoeders hulle nie kon vereenselwig het met die idee dat lees en ander leerstoornisse ontstaan as gevolg van neurologiese probleme nie. Hierdie teorie kon ook nie deur neurologiese ondersoeke bewys dat leerder met breinskade sal lees en leerstoornisse ervaar en leerder sonder enige neurologiese

disfunksie nie sal lees nie en leerstoornisse ondervind nie (Chia, 1992; Hoover en Gough, 1990).

a) Die definisie van lees binne die ontwikkelingsteorie

Volgens die ontwikkelingsteorie moet skole leerervaringe skep sodat bepaalde ontwikkelinge eers moet plaasvind, voor 'n kind bepaalde leerhandelinge kan uitvoer (Gagné, 1997). Leer en ontwikkeling is afhanklik van rypwording. Lees binne die ontwikkelingskonteks, is woordherkenning, afleiding of konseptualisering van die geskrewe teks. Lees is dus nie net afhanklik van intellektuele ontwikkeling nie, maar die ouers en opvoeder speel ook 'n rol in die opvoeding van die kind (Crawford, 1995; Maier 1969 in De Wet, et al, 1981).

2.5.3.3 Die behavioristiese benadering tot lees

Die behavioristiese siening van lees in die 1970's lê veral klem op die beginsel van voordele deur beloning wat dien as versterking in die opvoedingsituasie. Skinner en Thorndike het gesorg vir 'n herlewing van behaviorisme. Die behavioristiese leerbeginsels vervat in kondisionering het in geprogrammeerde onderrig besondere toepassing gevind (De Wet, Monteith en Van der Westhuizen, 1981).

Die behaviorisme of assosiatiewe beskouing sien leer as die vorming van response op sekere stimuli en deur ervaring van sekere prikkels of stimuli word sekere response weergee. Lerner (1993) voer aan dat 'n leerder 'n leser kan naboots en deur die korrekte response kan 'n gekondisioneerde respons versterk word. Dit beteken dat leesgewoontes bevorder kan word deur manipulasie, stimuli en versterkingsfaktore in die omgewing.

Behaviorisme was in 1975 baie gewild in die Verenigde State van Amerika en die implementering van die wetgewing het daartoe gelei dat daar nie gediskrimineer moes word teen leerders met leerstoornisse, maar dat hulle moet opvoeding ontvang om hul volle potensiaal te ontwikkel (Bunding, 1999).

2.5.3.4 Lees volgens die grondslag van ‘n kognitiewe benadering

Volgens Lerner (1993) het die kognitiewe benadering sy oorsprong in die 1980s en spruit vanuit die ontwikkeling en behavioristiese siening. Die nuwe beskouing oor leer is nie soseer geïnteresseerd in die stimulus of respons nie, maar in wat die leerder doen tussen die stimulus en die respons (De Wet, et al, 1981).

Dit beteken dat die leerder oor ‘n onderwerp lees en gee betekenis aan die inhoud volgens sy/haar lewenservaringe. Betekenis vind plaas deur die leerder se denke, analise en probleemoplossingsvaardighede van die geskrewe teks, met ander woorde deur ‘n inligtingsverwerkingsmodel. Volgens Burden (1996 in Bunding, 1999) gaan dit om die dinamiek van menslike leer en denke en die prosesse wat uitgevoer word om ‘n probleem op te los, inligting te stoor of herroep, om idees te formuleer, leerinhoud te verstaan en skeppend te dink. Rossouw (1991 in Bunding, 1999) voer aan dat dit verwys na ‘n reeks dinamiese prosesse wat in die leesproses aan die gang is en die leerder kan dan begin lees vir die doel om inligting te bekom sowel as vir begripsvorming.

a) Definisie van lees in kognitiewe beskouing

Lees kan beskou word as ‘n aktiewe inligtingsverwerkingsproses (De Wet, et al, 1981). Lees is nie ‘n eenvoudige meganiese vaardigheid nie, maar inligtingsverwerkingsproses op ‘n komplekse vlak van verbeeldende leer, begripsvorming, herhaling, kodering van inkomende inligting. Lees is ‘n aktiewe proses waarin die hele geheuesisteem betrokke is.

2.5.3.5 Lees volgens die ekosisteem benadering

Volgens Weaver (1988 in Bunding, 1999) vind die geskrewe teks se ontleding binne die sosiale en insidentele konteks plaas. Daar bestaan geen universele ontwikkelingsstadia nie. Lees word beskou as “... a synthesis of experiencing, recognising and comprehending, in which the absence of either make true reading impossible” (Weaver, 1988:153 in Bunding, 1999).

2.5.3.6 Die kritiese literêre beskouing

Die omskrywing van lees volgens die kritiese literêre beskouing word deur Luke (1993:4 in Bunding, 1999) as volg gedefinieer:

Literacy is a dynamic, evolving social and historical construction. It is not a fixed body of skills ... literacy refers to social practices that are put to work in institutions such as family and community, school and workplace It is shaped and used in particular sites and events – whether the classroom lesson or bedtime story, the social encounter or political meeting, the retail sales transaction or legal briefing.

Die kritiese literêre beskouing in kontras met ander beskouinge van lees is op soek na maniere om literatuurwerke betrokke te maak om sekere groepe te bemagtig en te bevoordeel.

Opsomming: Die teoretiese agtergrond tot lees dui daarop dat daar 'n verskeidenheid omvattende ontwikkeling by individuele leerders kan ontstaan wat lei tot leer versperrings en kan bydra tot stoornisse. Daar word van skole vereis om verskille in leerders te akkommodeer. Dit beteken dat Inklusiewe Onderwys nie sonder uitdagings en tekortkominge plaasvind nie. Dit blyk dat baie veranderinge sal moet plaasvind ten opsigte van die opvoeders se gereedheid in die toepassing van 'n inklusiewe onderwysbenadering voordat Inklusiewe Onderwys 'n werklikheid kan word.

2.6 DIE VERWERWING EN ONTWIKKELING VAN LEESVAARDIGHEDE

In die beplanning van die leesonderrig moet daar sodanige voorsiening gemaak word, sodat elke kind na die beste van sy vermoë kan vorder. Die onderrig van lees moet aangepas word by die bekwaamheid van elke leerder. In die ontwikkeling van leesvaardighede, is dit moontlik om verskillende stadiums van leesgereedheid te identifiseer gebaseer op 'n enkele leesbenadering of op verskillende leesbeskouings (Bunding, 1999).

Opvoeders moet 'n begrip hê van die verwerwing en ontwikkeling van leesvaardighede, wat sal help om individuele leerders se ontwikkeling te verstaan. Leer bly vir die kind 'n individuele saak. Elke kind is uniek en leer op sy eie manier en volgens sy eie tempo. Daarom kan die opvoeder by die onderrig van lees groot verskille te wagte wees. Indien opvoeders 'n begrip het van individuele ontwikkeling sal dit bydra tot die toepassing van effektiewe leesonderrig en vaardighede. Die differensiële evaluering van die sterker en swakker fasette van elke kind se potensiaal sal daartoe lei dat elke kind dan volgens sy eie aard en met die effektiëste onderrig begelei kan word.

'n Kort omskrywing van die verskillende leesstadia sal volg om aan te dui hoe die kind van die een stadium na die volgende beweeg volgens sy eie tempo en potensiaal, met ander woorde volgens sy eie leesgereedheidsvlak en sosiale agtergrond.

2.6.1 Onderskeie leesstadia in leeshandeling

2.6.1.1 Die pre-lees stadium of voorbereidende lees

Die voorbereidende leesstadium, vind plaas vanaf geboorte tot en met op sesjarige ouderdom by die kind. In hierdie stadium word gepaste stories, versies, rympies en liedjies aan die kind deur die ouers of ander volwassenes voorgelees. Hierdie fase staan bekend as die rolspelmetode of gereedmaking vir leesfase (Booyen, 1996; Grové, et al, 1986b). Die voorlees van stories, rympies en liedjies verskaf die basis vir talle ander aktiwiteite en vaardighede. Dit help ook die leerders om te ontdek dat “reading is talk written down”. Die leerder ontwikkel ook die vaardighede van boeketaal, woordeskat, woordorde en uitdrukkings in die gesproke taal (Hanekom, 1998).

Luister is 'n belangrike voorwaarde vir die ontwikkeling van praat, lees en skryfvaardighede, so die verfyning van en oefening in goeie luistervaardighede is noodsaaklik vir die voorbereidende leesstadium. Die leerder se leesgereedheid sal ook afhang van die kind se geheelontwikkeling en word nie op een sekere tydstip bereik nie.

2.6.1.2 Die klankbewustheid stadium / “Trial and error phase”

Die klankbewustheid stadium help leerders om die verband tussen die geskrewe en gesproke woord te begryp. Die leerders wat ‘n skoolbeginner of in Graad 1 is se leesvaardighede behels sigwoordeskat en klankleer (Hanekom, 1998). Die opvoeder bied leesonderrig volgens genoemde benaderings aan. Leerders met goeie klankbewustheid waag dit ook gouer om vry en onafhanklik te begin skryf en hoe gouer en meer ‘n leerder skryf, hoe vinniger en beter ontwikkel die leesproses. Die behaviouristiese benadering speel ‘n belangrike rol in hierdie stadium van leeshandeling (Bunding, 1999).

Tydens hierdie leesfase leer die kind nuwe woorde aan en sodoende word sy woordeskat uitgebrei. Die kind leer woorde en sinne aan sonder dat hy/sy beseft dat hy dit leer. Die kind fokus op die herkenning van woorde en soortgelyke letters en woorde, maar kan nog nie ‘n woord analiseer in klankgroepe nie (Goswami en Bryant, 1990 in Bunding, 1999). Bunding (1999) voer verder aan dat sommige leerders slegs woorde in hul bekende omgewing kan lees, byvoorbeeld die woord “Shoprite” kan deur die leerder teen die supermark se muur gelees word. Tog is sommige leerders nie in staat om dieselfde woord in die geskrewe teks te lees nie.

2.6.1.3 Die letter en woordherkenningstadium

Volgens Bunding (1999) is die Graad twee leerders in die letter en woordherkenningstadium, want hulle herken woorde deur te klank of te raai. Die stadium staan bekend as die ‘terloopslees’ fase. In hierdie fase maak die leerder baie van memorisering gebruik om woorde te lees.

In hierdie fase is daar reeds ‘n goeie verband tussen letters en die klanke wat hulle verteenwoordig, maar geen spelreëls word toegepas nie. Daar is ook reeds goeie vaardighede ten opsigte van die ruimtelike beplanning van woorde en spasies (Hanekom, 1998). Namate die leerder weg beweeg van woordherkenning, begin sy leesbegrip vaardighede ontwikkel. Hier kom ook ‘n groot probleem na vore, naamlik dat die leerder blootgestel word aan groot hoeveelhede woorde en dat die toepassing van woordvorme minder effektief word. Dit lei daartoe dat leesprobleme veral ontstaan tussen Grade 3 en 4

leerders (Aaron, 1995 in Bunding, 1999). Om woorde in isolasie te leer, het nie veel waarde as hulle nie in konteks geles word nie. Lees is meer as net die erkenning van woorde.

2.6.1.4 Die fonetiese stadium

Hierdie fase handel oor die stadium waar die leerder oor die vaardigheid beskik om begrip te toon van die teks. Die fonetiese stadium verskil van die letter en woordherkenningstadium in die sin dat die leerder nou die analiseringsproses ontwikkel. Stahl (1992:201) verwys na die proses as “... the beginning of analytic processing of phonological recording, of the learning of the grapheme-phoneme correspondences, and of deciphering the alphabetic code”. Fonetiese lees verwys na die toepassing van fonetiese leidrade om die woord uit te spreek. Fonetiese lees is ‘n basiese vorm van leesbaarheid, maar is nie lees nie, want die leerder fokus slegs op sekere van die letters. Die leerder het nog nie die spelkuns bemeester nie, want hy/sy kan nie ontbrekende woorde vlot dekodeer nie.

2.6.1.5 Die dekoderingstadium

Volgens Rayner en Pollatsek (1989:376 in Bunding, 1999), is hierdie fase waar die leerder die stadium bereik van “... to comprehend in some small measure, the orthographic regularity of the alphabetic principle”. Hierdie fase is die begin van onafhanklike lees toepassing, want die kind beskik oor die vaardigheid van woordherkenning, leesbegrip en integrasie van persoonlike ervarings met die geskrewe teks.

Die leerder begin letterpatrone identifiseer, visuele waarneming en diskriminasie van die geheelbeelde van woorde is voldoende en goed ontwikkel. Die klem van fonologiese bewustheid speel ‘n kardinale rol in hierdie fase of stadium van dekodering.

2.6.1.6 Die vlotlees dekoderingstadium

Tydens hierdie stadium kan die kind formeel sinne lees. Die kind beskik tydens die vlotlees dekoderingstadium oor die leesvaardighede van kritiese en nadenkend lees asook basiese meganiese lees. Dit beteken dat die leerder in

staat is om woorde in kleiner dele te kan ontleed of analiseer, om onbekende woorde selfstandig in klanke te kan analiseer en die klanke weer saam te voeg of sintetiseer om woorde te vorm.

Volgens De Beer (1989) is die aanleer en verbetering van leesvaardighede die volgende:

- Die uitbreiding van 'n ruim woordeskat;
- Die ontwikkeling van vaardighede by hardoplees soos frasering, uitspraak en artikulasie;
- Die korrekte oogbeweging;
- Die ontwikkeling van spoed, vlotheid by lees en 'n goeie leesbegrip;
- Die ontwikkeling van die vermoë om antwoorde op besondere vrae te soek, die hoofgedagte in gelese stuk te soek en verloop van gebeure weer te gee;
- Die verwerwing van kennis deur die inhoudsopgawe van 'n boek, 'n woordeboek, 'n kinderensiklopedie en vluglees;
- Die beoefening van ontspanningslees;
- Die aankweek van 'n liefde vir lees; en
- Die ontwikkeling van 'n wye belangstellingsveld deur lees en die verfyning in die keuse van leesstof.

Opsomming: Die onderskeie leesstadia in leeshandeling is die verwerwing van leesvaardighede wat 'n ingewikkelde proses is en wat ten nouste saamhang met fisiese, geestelike, verstandelike en algemene taalontwikkeling. Net soos leer-loop kan leer-lees alleenlik bemeester word nadat 'n lang proses van ontwikkeling en leer plaasgevind het soos aangedui deur die onderskeie leesstadia.

2.7 LEESPROBLEME

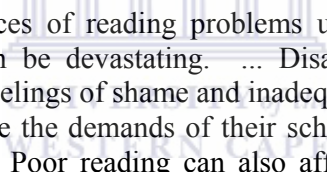
Volgens die NCSNET/NCESS (1998 in Bunding, 1999), sluit die algemeenste leerprobleme leesprobleme in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel in. Die oorsaak lê moontlik binne die stelsel self as by die leerder. Een van die belangrikste redes waarom kinders nie in lees kan vorder nie en later ernstige

leesprobleme ontwikkel, kan toegeskryf word aan die feit dat hulle nie gereed vir formele leesonderrig was nie (De Beer, 1989).

De Beer (1989) voer ook verder aan dat die begrip leesgereedheid die ryppwording van fisiese, intellektuele en emosionele vermoëns behels wat nodig is in die leeshandeling. Leesgereedheid is daardie stadium wat die skoolbeginner bereik wanneer hy/sy met vrag kan leer lees, en word nie op een bepaalde tydstip bereik nie.

Die kind moet in die leersituasie in die totaliteit van sy persoon gesien word. Sy leer of leesprobleem raak sy ganse menswees. As hy/sy misluk in sy lees misluk hy/sy as mens.

Die gevolge van leer en leesprobleme word deur Richek, Caldwell, Jennings en Lerner (2002:5) as volg gesien:



The consequences of reading problems upon the individual and society can be devastating. ... Disabled readers often suffer intense feelings of shame and inadequacy. They may be unable to handle the demands of their schools, their jobs and personal lives. Poor reading can also affect an individual's social life and acceptance of responsibilities as a citizen. Many of the ills of our society have been related to poor reading. The unemployed, school dropouts, juvenile delinquents, and criminals in our prisons tend to have very poor reading skills.

Dus, as na die oorsake van die kind se leesprobleme gesoek word, kan dit derhalwe in hulself geleë wees, of kan dit te doen hê met faktore buite die kind geleë.

2.7.1 Die moontlike oorsake van leesprobleme

2.7.1.1 Faktore buite die kind geleë

Alle leerders leer nie om op dieselfde manier te lees nie, daarom sal faktore buite die kind geleë onder die hoofde huislike omstandighede, die skoolsituasie, emosionele en sosiale ontwikkeling bespreek word.

a) Huislike omstandighede

De Beer (1989) is van mening dat ongelukkige omstandighede tuis wanaanpassing veroorsaak wat lei tot emosionele onstabiliteit. Ouerlike rusies, 'n gebroke huis, kinderverwaarlosing, dominerende en ongesonde kompetisie veroorsaak 'n gevoel van onveiligheid by die kind wat sy/haar leesvermoë beïnvloed. Min kommunikasie, gebrekkige taalbeheersing en foutiewe uitspraak tuis kan lei tot onvoldoende woordeskat en taalvermoëns. Dit veroorsaak dat hy/sy nie bekend is met mees gebruikte woorde in die taal nie en dit nie gou herken as hy/sy lees nie.

Daar is soms té min leesmateriaal by die huise beskikbaar met die gevolg dat kind milieugestremd word. Hy/sy kry dus nie geleentheid om leesvaardighede uit te brei en te beoefen nie (Baca en Harris, 1988). Té min motivering en ouerbetrokkenheid in die kind se skoolwerk lei tot 'n negatiewe gesindheid by die kind. Sommige ouers staan onverskillig teenoor die kind se swak leesvermoë. Dus, die regte gesindheid en behoefte om te lees ontbreek by die gesin en ook by die kind.

b) Die skoolsituasie

Die oorbeklemtoning van 'n blote meganiese leesvaardigheid van die opvoeder sal veroorsaak dat sommige leerders wat nie leesgereed was nie, van meet af leesprobleme ondervind, omdat hulle nie met mede-leerders se tempo kan volhou nie. Oormatige klem op woordherkenning, perfekte uitspraak, intonasie en spoed kan lei tot mooi verklanking van woorde sonder begrip. Klasonderrig kan meebring dat groeitempo gehandhaaf word sonder dat individuele verskille in aanmerking geneem word. Daar word nie voldoende voorsiening gemaak vir die goeie lesers nie met die gevolg dat hulle gedragsprobleme ontwikkel. Oorvol klasse en leerprogramme kan opvoeder so besig hou dat dit onmoontlik is om genoegsame individuele aandag aan leerders te gee. Soms is die metodes en leesmateriaal té moeilik vir die leerders. In baie onderwysituasies vind leesonderrig nie meer plaas nie. Gevolglik word die leesperiode 'n "toets periode" of dit word vir ander leeraktiwiteite gebruik. Die opvoeder "toets" net elke dag of die leerders hulle les "by die huis" geleer het. Die karakter van die opvoeder wek nie altyd die toegeneentheid van die leerders nie. Die

voortdurende neerhalende opmerkings wanneer die leerder sukkel om te lees, sal emosionele spanning en opstandigheid by die kind laat ontstaan en lei tot gedragsprobleme (Lerner, 1993).

Die opvoeder wat voortgaan met 'n saai, vervelige, geroetineerde leesmetode sal by leerders belangstelling in lees laat kwyn en laat verdwyn en leesprobleme laat ontstaan. Sommige opvoeders het geen kennis of ervaring van die ontleding van leesgebreke by leerders nie en is onkundig ten opsigte van leerondersteuning om hulp en leiding te verleen vir leesprobleme. Die opvoeder se benadering van die leesfoute moet nie net die leesfout raaksien nie, maar die kind met 'n leesfout. Hierdie kind moet dan die nodige ondersteuning in lees kry. Op hierdie wyse sal die kind gehelp word om sy/haar leesprobleme te oorbrug. Die ongereelde skoolbesoek van leerders kan lei tot 'n gebrek aan kontinuïteit in die leerder se leesontwikkeling (Grove, 1986).

c) Emosionele en sosiale ontwikkeling

Leesgereedheid vereis selfvertroue en emosionele aanpassing. 'n Kind moet emosioneel bereid wees om te wil lees. Sy emosionele ewewig of gebrek, beïnvloed sy vermoë om te leer lees. Indien 'n kind gedwing word om te lees en hy/sy is nog nie gereed nie, kan hy/sy meer emosionele probleme ontwikkel. Dit lei tot 'n ongunstige houding teen die leesproses. Die kind ontwikkel dan 'n gevoel van spanning en vrees in die leessituasie (De Beer, 1989).

Die oorgrote meerderheid van leesvertraagde leerders toon dat hulle onderversteurende emosionele spanning gebuk gaan. Die swak leser is geneig om alle selfvertroue en sy leesvermoëns te verloor en beskou homself/haarself as 'n mislukking. Hulle ontwikkel 'n onverskilligheid teenoor lees omdat hy/sy nie kan lees nie. Hulle skuil dan agter 'n skerm van onverskilligheid. Die regte gesindheid teenoor lees en die behoeftes om te lees ontbreek by die kind. Dit wek die gevoel van onbeholpenheid wat soms die oortuiging laat posvat dat hy/sy dom is. Die onvermoë om bevredigend te leer lees, lei tot ernstige frustrasie. Die kind raak in so 'n mate teensinnig vir lees dat hy/sy nooit uit sy eie boek sal lees nie, met die gevolg dat hy/sy al hoe meer verswak in lees. Herhaaldelike kritiek en straf oor leesonvermoë veroorsaak dat die kind 'n

gevoel van minderwaardigheid ontwikkel. Lees word vir hom/haar só 'n las en dit ang's wek dat hy/sy dit op allerlei wyse probeer ontwyk (Richek, et al, 1983).

Lees vereis 'n atmosfeer van veiligheid, geborgenheid, vriendelikheid en bestendigheid sodat die vertrouensverhouding tot stand kom wat die kind veilig, kalm en rustig laat voel. Dit stel die kind in staat om hom/haar oop te stel vir die leesproses en leer (Bryan, 1991).

2.7.1.2 Faktore in die kind self geleë

Hallahan en Kauffman (1986) voer aan dat "... not all reading problems are equally conspicuous. Sometimes learners experience reading problems because of neurological dysfunctions that are difficult to identify, such as in the case of the learner with epilepsy". Richek, et al (2002) voer verder aan dat lees een vorm van 'n taal is. Indien taalontwikkeling nie goed ontwikkel is nie, sal leesprobleme die gevolg wees. Die kind moet oor 'n voldoende woordeskat beskik om te kan verstaan wat hy/sy lees. Die opvoeder moet dus voorsiening maak vir die nodige taalervarings, veral ten opsigte van milieugestremde kinders (Grove, 1986).

Volgens (Grove, 1986) kom leesprobleme meer dikwels by leerders met gemengde dominasie voor. Dit beteken dat die voorkeur van die oog en die hand nie aan dieselfde kant is nie. Effektiewe leer vereis dat die dominansie stabiel moet wees, met ander woorde aan dieselfde kant, byvoorbeeld regshandig en regsogig. Dit dui daarop dat sommige leesprobleme verwant hou met die biologiese-genetiese samestelling van die kind.

a) Neurologiese oorsake

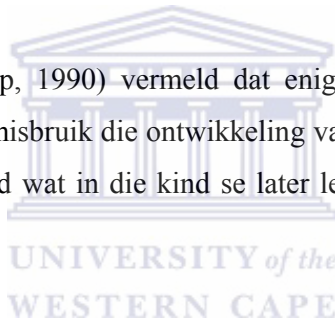
Leesgereedheid hang van die kind se geheelontwikkeling af en sluit intellektuele ontwikkeling in. Intellektuele vermoë is 'n vername faktor wat aanleiding gee tot leesprobleme en kan leesgereedheid beïnvloed. Die algemene ontwikkeling van die kind soos deur die verstandsonderdom uitgedruk, is die betroubaarste aanduiding van die gereedheid van die kind. 'n Kind met 'n chronologiese ouderdom van vyf jaar kan miskien 'n verstandsonderdom van ses of sewe jaar hê of selfs van vier jaar of minder (Kapp, 1990). Dus, dit dui daarop dat dit

beter is om te wag totdat 'n kind oor genoegsame intellektuele ontwikkeling beskik om te leer lees eerder as om hom/haar te dwing om te leer lees wanneer hy nog nie daartoe gereed is nie.

Verstandelike vermoëns, of die gebrek daaraan, bepaal in 'n groot mate hoe die kind sal presteer. Sy/haar verstandelike vermoëns bepaal sy begrip van die gesproke en geskrewe woord. Hierdie leerder verwerf dikwels 'n verbasende vaardigheid in meganiese lees, maar hulle toon ook meer dikwels 'n gebrekkige leesbegrip (De Beer, 1989).

Volgens (Lerner, 1993) kan breinskade in die vroeë ontwikkeling van die fetus ontstaan as gevolg van voorgeboortelike infeksies by die moeder deur rubella en sifilis. Hierdie infeksies lei tot breinskade en gee aanleiding tot leesprobleme.

Botha (1991 in Kapp, 1990) vermeld dat enige faktore, soos ondervoeding, dwelm- en alkohol- misbruik die ontwikkeling van die fetus tot en met geboorte nadelig kan beïnvloed wat in die kind se later lewe aanleiding gee tot lees- en leerprobleme.



Spear-Swerling en Sternberg (1994) voer aan in hulle studies dat daar 'n verskil is tussen swak lees en spesifieke leesprobleme. Eersgenoemde volgens hulle word veroorsaak deur biologiese wanfunksies. Siegal (1992:626) verskil van Spear-Swerling en Sternberg deurdat sy bevind het dat daar geensins 'n werklike verskil is tussen die twee groepe lesers nie, op grond van hulle punte behaal deur "... the reading of pseudo-words, where phonological processing is required".

b) Algemene gesondheid

Die kind se gesondheid bepaal in 'n groot mate sy aandag, belangstelling, lewenslustigheid en werkywer. Om te kan lees moet die kind oor 'n gesonde en goed ontwikkelde liggaam beskik. Die gehoor en sig moet goed ontwikkel wees sodat die klanke van die taal ouditief waargeneem en onderskei kan word. Visuele persepsie moet ook goed wees vir dekordering en woordherkenning op die skryfbord of in 'n boek. Die kind moet ook oogbeweging kan beheer en die

gedrukte reël van links na regs kan volg. Sy/haar spraakorgane moet ook genoegsaam ontwikkel wees om die klanke van die taal in spraak te kan weergee (De Beer, 1989).

c) Sintuiglike gebreke

i) Oog- of gesigsgebreke

Volgens Grove (1986) is 'n voorvereiste vir gemaklik lees, visuele doeltreffendheid en dat die kind goed moet kan sien. Gesigsgebreke kan dit vir die kind feitlik prakties onmoontlik maak om te kan lees. Verskeie minder ernstige ooggebreke kan ook 'n leerstoornis in die leesaktiwiteit word. As kinders lees terwyl daar iets met hulle oë verkeerd is, is hulle geneig om ongemaklik, rusteloos en moeg te word. Geringe gesigsgebreke sal nie noodwendig die kind se lees beïnvloed nie, maar wel 'n vermoëienis veroorsaak indien die leesaktiwiteit té lank aanhou. Die gevolg is dat sulke leerders nie 'n liefde vir lees ontwikkel nie en spoedig 'n verkeerde houding teenoor lees inneem. Dit lei tot 'n geleidelike agterstand in die leesvermoë en bekwaamheid van die kind.

ii) Foutiewe oogbeweging

Foutiewe oogbeweging kom algemeen voor by kinders met leesprobleme, veral regressiewe oogbeweging as gevolg van 'n gebrek aan begrip van betekenis van woorde en die vermoë om met die oë heeltemal terug te beweeg aan die einde van 'n reël. Sommige leerders lees ook té vinnig en gevolglik is die oogbeweging té vinnig vir die begrip.

iii) Visuele waarnemingsprobleme

Richek, et al (2002) maak melding van die volgende simptome wat opvoeders kan waarneem by leerders met moontlike visuele waarnemingsprobleme:

- Dit is dat die kind nie die geheelbeelde van woorde kan sien nie;
- Die plek verloor waar hulle lees en posisioneer die leesmateriaal op 'n ongewone hoek;
- Die kind kan nie letters wat 'n visuele ooreenkoms toon, onderskei nie (b-d, t-f, n-u);

- Hy/sy lees dan ‘bie’ vir ‘die’, ‘leet’ vir ‘leef’, ‘kons’ vir ‘kous’ en hou die leesmateriaal nader aan hom/haar terwyl gelees word;
- ‘n Fronsende gesiguitdrukking of kyk skeel;
- Beweging van die leerder se kop terwyl hy/sy lees; en
- Draai of kantel die kop na een kant en vryf die oë tydens leesproses.

d) Gehoor en spraakprobleme

Grove (1986:42) voer aan dat “... die kind goed moet kan hoor om normale leesvordering te maak. As hy/sy nie voldoende tussen spraakklanke kan onderskei nie, kan dit sy lees nadelig beïnvloed”.

i) Onvoldoende ouditiewe waarneming

Die skrywer meld ook verder die volgende afwykings in ouditiewe waarneming wat verhoed dat klanke wat eenders en byna eenders klink, onderskei kan word, en dat die leerder sekere woorde verkeerd uitspreek:

- Die kind draai sy kop na eenkant wanneer hy/sy luister;
- Voortdurende versoek om instruksies te herhaal;
- Reageer nie op opdragte wanneer aangespreek word nie;
- Die kind ondervind artikulasie-probleme, monotoon spraak of onduidelike uitspraak van woorde;
- By sommige leerders is daar nie ‘n korrekte assosiasie tussen klank en die simbool wat die klank voorstel nie; en
- Lees dan byvoorbeeld ‘krot’ vir ‘kort’, ‘sakke’ vir ‘kasse’.

ii) Spraakgebreke

‘n Kind met ‘n spraakgebrek hoor ‘n woord soos deur ander uitgespreek en soos hy/sy dit self uitspreek. Dit kan slegs hardop lees belemmer, maar nie stillees nie.

e) Liggaamsoriëntasie

Volgens Grove (1986) kan ‘n leerder wat probleme met liggaamsoriëntasie ondervind ook probleme met liggaamsbeeld, posisie in die ruimte en lateraliteit ondervind.

i) Liggaamsbeeld

Dit is die persoonlike, bewuste ervaring wat die kind van sy eie liggaam het. As hy/sy hier probleme ondervind kan dit lei tot omkering van letters en woorde en regs-na links-lees, byvoorbeeld, verwarring van 'b/d', 'u/n', 't/f', 'kas/sak' en 'eet/tee'.

ii) Posisie in die ruimte

Die probleem lei tot horisontale of vertikale omkering van woorde en letters wanneer die kind lees. Lateraliteit is die innerlike bewus wees van die twee kante van die liggaam. Dominansiesteuringe soos kruisdominansie (byvoorbeeld regshandig en linkshandig) word wel by kinders met leesprobleme ondervind. 'n Regshandige kind wat linksogig is, of linkshandige kind wat regsogig is, is geneig tot omkering van woorde, of om van regs na links te lees (Grove, 1986).

Opsomming: Uit bogenoemde faktore wat moontlike leesprobleme veroorsaak, is dit duidelik dat deeglike opleiding van alle rolspelers, veral die opvoeders van kardinale belang is. Kundigheid moet egter aangevul word met ondersteuningstrukture om die leerders en opvoeders by te staan. Die rede dat die opvoeders op elke individuele leerder se vordering moet let en probeer om die geskikste metode te vind waardeur elkeen die beste kan vorder, is belangrik. Die ontwikkeling van steun vir leerders en hulle ouers of versorgers is 'n verdere noodsaaklike handeling wat ook deel uitmaak van die aanspreek van faktore wat leesprobleme veroorsaak en 'n handeling wat onderneem moet word. Dit beteken dat elke skool 'n eie ondersteuningspan moet vestig om die besondere behoeftes van die leerders en opvoeders van die skool te identifiseer en aan te spreek.

2.8 LEERPROBLEME

Dit is moeilik om 'n sintese te maak van die verskillende teorieë oor leer. Leer by die mens is só veelkantig dat nie slegs een aspek van leer raakgesien kan word en dan verabsoluteer kan word om as die enigste verklaring vir leer te dien

nie. Leer soos dit in die opvoedingsituasie voorkom, is kompleks. Dit is dus nie moontlik om leer in sy volle verskeidenheid op grond van één leerbeginsel te verklaar nie (De Wet, et al, 1981).

2.8.1 Moontlike intrinsieke oorsake van leerprobleme by die leerder

Leer verloop veral op die kognitiewe vlak van die mens en staan in verband met probleemoplossing, denke, die geheue of kennis. Dit wil nie sê dat leer vereng is tot 'n blote kognitiewe handeling nie (De Beer, 1989). Die skrywer vermeld ook indien ondoeltreffende kognitiewe funksionering plaasvind wat afhanklik is van korrekte funksionering van die kort- en langtermyn geheue, die vermoë om assosiasies te vorm, afleidings te maak, verbande te trek, divergerend en konvergerend te dink, asook om van perseptueel motoriese koördinasievermoë gebruik te maak, dat leerprobleme ontstaan. Dit beteken dat die oorsake van leerprobleme intrinsiek is tot die individu, omdat die vermoë om skolastiese vaardighede te beoefen afhanklik is van die funksionering van bogenoemde psigiese vermoëns.

Volgens Kapp (1990:399) is leerprobleme nie 'n verskynsel wat manifesteer as 'n homogene kategorie waar elke lid dieselfde kenmerkende eienskappe en gedragsmanifestasies openbaar nie. Dit is eerder 'n heterogene kategorie, wat impliseer dat elke lid van die groep oor sy of haar eie kombinasie van simptome, manifestasies en eienskappe beskik. Lerner (1985:13) stel dit soos volg: "Thus, there is a cluster of general learning and behaviour patterns that characterize learning disabilities. Each individual student, however, will exhibit only some of these characteristics".

2.8.2 Moontlike oorsake van leerprobleme deur 'n inhoudsgebaseerde opvoedingstelsel

Die vorige opvoedingstelsel voor die verkiesing van 1994 wat volgens Nelson (1999) 'n inhoudgebaseerde onderwysstelsel was, is rigied vertolk en toegepas. Skole was gesien as instansie waar slegs opvoeders, in isolasie, sorg vir die opvoedkundige behoeftes van leerders ondanks die bestaan van ander opvoedkundige bronne in gemeenskappe en die samelewing. Die leerinhoude was voorskriftelike vaksillabusse. Twee of drie 'akademiese' eksamens is

gedurende die jaar geskryf om te bepaal of leerders die inhoud bemeester het om na die volgende graad of standerd te vorder. Hierdie toetsing het van leerders verwag om op 'n papegaaiaagtige wyse vir die kort termyn inhoud te memoriseer.

'n Ander probleem waarmee skole te doen kry, is dat hulle nou gelyktydig met twee baie uiteenlopende stelsels binne die onderwys werk. Veral die hoërskole word huidiglik volgens twee uiteenlopende stelsels bedryf, naamlik die Algemene Onderwys en Opleidingsband (AOO) en die ou stelsel (Graad 10, 11 en 12). Dit skep 'n probleem omdat die bestaande matriekexamens wat leerders aflê aan die einde van hul skoolloopbaan hoofsaaklik inhoudsgebaseerde assessering is (Nelson, 1999:20).

Die fokus van hierdie studie is 'n ondersoek na leerders wat vanaf die AOO in Graad 9 na Graad 10 vorder en akademiese leerprobleme in lees toon as gevolg van vaardigheidsleemtes om dan strategieë vir die bevordering van effektiewe onderrig en leervaardighede te identifiseer om leerderprestasie te verbeter.

2.8.3 Definisie en groepering van leerprobleme volgens die Suid-Afrikaanse HNKV Graad R-9

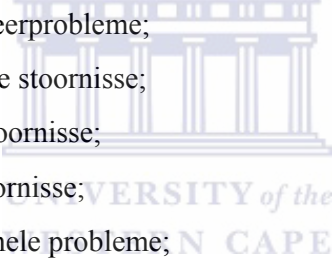
Die Suid-Afrikaanse HNKV Graad R-9 (Departement van Onderwys, 2002a) dui aan dat enigiets wat in die leerder se pad staan of wat die leerder daarvan weerhou om ten volle deel te neem en te leer kan in werklikheid gesien word as 'n leerstoornis of leerprobleem. Dit is belangrik om te onthou dat leerstoornisse nie noodwendig die hele tyd bestaan nie, maar dat dit soms skielik kan ontstaan, as gevolg van 'n verandering in omstandighede, emosionele trauma en 'n verskeidenheid ander faktore soos vermeld sal word in onderstaande paragraaf.

Die Departement van Onderwys (2002b) brei ook verder uit dat leerstoornisse in vier groepe ingedeel kan word, naamlik:

- Sistematiese leerstoornisse, byvoorbeeld 'n gebrek aan basiese en toepaslike leerondersteuningsmateriaal, hulpmiddele/planne, ontoereikende geriewe by skole en oorvol klasse;

- Samelewings- of gemeenskapshindernisse, byvoorbeeld erge armoede, laat inskrywings/registrasie by skole, bendes/geweld in buurte en tuis;
- Pedagogiese leerstoornisse, byvoorbeeld ontoereikende/ontoepaslike onderwysleer, té min opvoeders, onvanpaste en onbillike assesseringsprosedures en onbuigsame kurrikulum; en
- Mediese gestremdhede, byvoorbeeld neurologies, liggaamlik sensoriese en kognitief.

Die dokument verklaar ook dat ongeag die afwesigheid van fisiese, sensoriese of ander ooglopende gestremdhede sommige leerders nie na verwagtinge presteer nie. Probleme op akademiese vlak kom in een of meer leerareas of vakke voor en die leerder se prestasie is ook baie wisselvallig. Die volgende kenmerkende leergestremdhede kom heel dikwels voor op skolastiese vlak naamlik:

- 
- Akademiese leerprobleme;
 - Kommunikasie stoornisse;
 - Perseptuele stoornisse;
 - Motoriese stoornisse;
 - Sosio-emosionele probleme;
 - Geheue probleme; en
 - Aandagsprobleme.

In die meeste gevalle indien nie in alle gevalle nie, word die leer en ontwikkeling van die leerder belemmer deur 'n kombinasie van twee of meer van die bogenoemde leergestremdhede. Die leerbehoefte en stoornisse van leerders moet aangespreek word. Dit kan slegs bereik word deur leerprogramme wat konteks verband en leerder vriendelik is (Departement van Onderwys, 2002c).

Volgens Kapp (1990) kan ekstrasieke faktore soos omgewingsdeprivasie, asook pedagogiese en didaktiese verwaarlosing, nie as oorsaaklike faktore vir leerprobleme gesien word nie, maar dien as grondslag om 'n hulpverlening

leerprogram vir die kinders te identifiseer, en vind aansluiting by die beginsels van die Suid-Afrikaanse HNKV Graad R-9.

Die doeltreffende diagnoseer en leerondersteuning van leerprobleme vereis 'n deeglike agtergrondkennis van die aard en etimologie van leerprobleme of leerstoornis, omdat leerprobleme op kognitiewe en skolastiese vlak (De Beer, 1989) kan voorkom. Die opvoeder van die kind met leerprobleme moet besef dat die etiologie van die verskynsel van besondere waarde is omdat dit as vertrekpunt dien vir sowel die diagnose as die evaluering van en hulpverlening aan hierdie kinders.

2.8.4 Onderrigbenaderings tot leerprobleme

Die aanspreek en hulpverlening aan leerders met leerstoornisse vereis spesifieke kennis en vaardighede van die stoornisse. Deeglike beplanning, inspanning, harmonieuse samewerking wat met opoffering gepaardgaan, vorm die kern van alle pogings om leerprobleme by die kind te minimaliseer en te voorkom. Die onderrigbenaderings kan in drie hoof groepe ingedeel word, naamlik die behavioristiese, kognitiewe en ekologiese benadering. Kortliks volg 'n omskrywing van elke benadering.

2.8.4.1 Die behavioristiese benadering tot leer

Volgens Mercer (1983 in Bunding, 1991) kom die benadering van die grondleggers naamlik Thorndike en Skinner hier ter sprake. Die klem val op dit wat 'n sekere stimulus met 'n besondere respons verbind, daarom word daarna verwys as 'n konneksionistiese leerteorie. Kapp (1990:400) vermeld dat "... the approach mainly emphasize the environment within which learning occurs and the role of the teacher in establishing a learning environment which benefits the child optimally". Die LOOM wat gebruik word in hierdie benadering poog om basiese vaardighede soos aandag, geheue, persepsie, probleemoplossing en denke te verbeter.

Gedragsmodifikasie volgens behaviorisme in kort verwys na positiewe, negatiewe versterkers en straf. Byvoorbeeld, positiewe versterkers is lofprijsing en aanprijsing, en kon toegepas word indien die leerder al sy tuiswerk voltooi

het. Negatiewe versterking (nie dieselfde as straf nie) is die weerhouding van iets wat onaangenaam is.

Die beginsels vir leer volgens Skinner se leerteorie is dat dit 'n geleidelike stap-vir-stap proses is en dieselfde benadering word toegepas om vaardighede aan te leer om 'n spesifieke akademiese aktiwiteit te voltooi. Op hierdie wyse stel die opvoeder vas watter komponente van die aktiwiteit vir die leerder 'n probleemarea is en kan leerondersteuning daar volgens beplan en toegepas word.

2.8.4.2 Die kognitiewe benadering tot leer

Volgens Kapp (1990) het die klem van 'n positiewe leer omgewing verskuif na die leerder self. Reid en Hresko (1981:50) en Mercer (1983:219 in Bunding, 1999) vermeld:

Materials, teachers, or external factors are not as important as the learner, who must be active in his learning. According to this approach, the child learns about and gives meaning to his world through his own experiences. Learning takes place when new knowledge is incorporated with existing knowledge and existing ideas are modified to form new ideas.

Die leerprogram sal volgens die kognitiewe benadering saamgestel word. Leer vind plaas deurdat die mens in sy totaliteit gesien word en in sy totaliteit opgevoed word. Die kind se waarneming is nie gerig op dele van sy waarnemingsveld nie, maar op die geheel en dat insig 'n belangrike rol in leer speel. Voorkennis is belangrik vir latere leer, maar moet tot 'n hoë bemeesteringsvlak geleer word om werklik bruikbaar vir latere leer te wees. Die kind moet aktief betrokke wees in die leerproses om sukses te verseker. Die leerprogram volgens Mercer (1983:234 in Bunding, 1999) verwys ook na die toepassing van "... metacognition, which has at its main objective that the child should be helped to know and evaluate his own inherent potential, such as his listening, concentration, memory and comprehension abilities and limitations in order to favourably influence his learning".

2.8.4.3 Die ekosisteem benadering tot leer

Hierdie benadering tot leer is grotendeels geskoei op die beginsels van die behaviorisme en kognitiewe benadering. Hierdie leerprogram wat aangewend word is gebaseer op die multisensoriese benadering en op 'n Individuele Opvoedkundige Program (IOP) vir die leerder (Kapp, 1990).

Die beginsels van 'n IOP is gebaseer op die volgende feite, dat elke kind 'n unieke individu ten opsigte van sy potensiaal, leemtes, leerstyl en volgens sy ervaringswêreld is daarom moet sy IOP daarvolgens opgestel word. Die opstel van die IOP moet opgestel word nadat 'n holistiese analise van die leerder se akademiese vordering, sy interaksie met sy ouers, opvoeders en portuurgroep gemaak is (Kapp, 1990).

2.8.4.4 Die inklusiewe benadering tot leer

In die HNKV word voorsiening gemaak vir 'n inklusiewe benadering tot onderrig, leer en assessering. Die inklusiewe benadering beteken dat alle skole onderrig en leer op so 'n wyse moet organiseer dat alle leerders hierdie uitkomst kan bereik. Die hindernisse vir leer en ontwikkeling moet geïdentifiseer en begryp word. Die leer- en assesseringsbeleid van die skool moet ook op 'n gepaste wyse aangepas of gewysig word. Dit beteken die daarstelling van 'n ondersteunende omgewing deur die skool etos, onderwyspraktyk en 'n buigsame kurrikulum.

Die inklusiewe benadering beklemtoon ook een van die kern beginsels van UGO en K2005 dat alle leerders kan leer. Slegs die tempo en wyses van leer, kan moontlik verskil. Om regverdig teenoor alle leerders te wees en om die beginsel van UGO en K2005 op 'n inklusiewe benadering geskoei is, te handhaaf moet spesiale reëlins moontlik vir assessering getref word.

De Beer (1989) meld dat opvoeders van 'n verskeidenheid metodes en tegnieke gebruik kan maak om 'n leerprobleem te diagnoseer. Dit help met die opbou van 'n persoonsbeeld deur middel van noukeurige waarneming, agtergrondstudie en psigologies-pedagogiese verkenningsmedia. Tog is

diagnostiese toetse van die belangrikste instrumente in die diagnoseer van leerprobleme, maar bied nog geen oplossing vir die probleem nie.

Opsommend: UGO vereis dat die opvoeders die oorhoofse verantwoordelikheid moet dra in die akademiese vordering van leerders en in bereiking van verwagte uitkomst. Dus sal opvoeders 'n strategiese plan vir intersektorale medewerking moet saamstel om alle rolspelers betrokke te kry in die skep van 'n leeskultuur wat gepaardgaan met opheffingswerk ter bevordering van leesvaardighede om akademiese prestasie te verbeter. Dit kom daarop neer dat faktore wat binne die stelsel bestaan en leerders verhinder om hulle volle potensiaal te bereik sover moontlik verwyder of oorkom moet word. Daarvoor is spesifieke kundigheid nodig wat nie binne die onmiddellike skoolomgewing gevind word nie. Daar moet dus ook elders na kapasiteit gekyk word in die bou en ondersteuning van 'n Inklusiewe Onderwysstelsel. Daar kan gesien word dat die skep van 'n leeskultuur om akademiese prestasie te verbeter wyer moet uitkring en meer rolspelers moet betrek. Dit lei daartoe dat die nuwe inklusiewe onderwysbenadering noodsaak dat elke skool oor 'n opvoeder ondersteuningspan moet beskik wat kortliks bespreek sal word.

2.9 OPVOEDER ONDERSTEUNINGSPAN (OOS)

In die verlede is leerders met spesiale onderrigbehoefte uit hoofstroom-onderwys (gewone klasse/skole) geneem en in afsonderlike klasse of skole vir gespesialiseerde onderwys geplaas sodat daar aandag aan hulle spesifieke behoeftes gegee kon word. Die nuwe inklusiewe benadering is dat daar vir leerders met leerstoornisse/spesiale onderwysbehoefte in hoofstroom onderwys voorsiening gemaak moet word (Nelson, 1999).

NCSNET/NCESS (1997) beveel aan dat 'n opvoedkundige ondersteuningstelsel op institusionele en distriksvlak geskep moet word sowel as intersektorale samewerking tussen die onderskeie departemente en dissiplines handhaaf behoort te word. Die doel is om kapasiteit te bou onder die opvoeders, en professionele interaksie te bevorder in die deel van kennis aangaande die ondersteuning aan leerders met spesiale onderwysbehoefte (Creese, Daniëls en

Norwich, 1997). Die deel en uitruiling van kennis is die onderliggende beginsel vir die ontwikkeling van opvoeders in leerder ondersteuning.

2.9.1 Die ekosisteem benadering tot ‘n ondersteuningstelsel

Die “National Education Policy Investigation in South Africa” (NEPI, 1992) doen aanbevelings aangaande ‘n raamwerk in die voorsiening van ‘n ondersteuningstelsel naamlik: dit moet ‘n holistiese fokus het en samewerking verseker tussen alle rolspelers in die opvoedingstelsel en om kwaliteit onderwys te verseker aan alle kinders ongeag hul gestremdhede. Dit impliseer dat opvoeders, ouers, sielkundiges, vrywilligers, maatskaplike werkers en alle ander professionele mense ‘n gesamentlike visie moet hê in die voorsiening van kwaliteit onderwys aan alle leerders. Volgens die sistematiese benadering voorgestel deur die NCSNET/NCESS moet struikelblokke by die leerder, binne die skool/leersentrum en binne die opvoedingstelsel met betrekking tot die breë sosio-ekonomiese en politiese konteks geïdentifiseer en aangespreek word (Department of Education, 1997a).

Die ekosisteem benadering fokus op menslike ontwikkeling, deelname, sosiale interaksie met die samelewing, familie en skool, asook ander faktore wat bydra tot die kind se ontwikkeling. Gains (1993:72) beveel die volgende aan: “Systems Theory suggests that the child must be viewed as the product of a system of units that interact and the child’s behaviour is the product of multiple causes rather than a unitary cause”. Hierdie benadering is ‘n paradigmaskuif wat slegs op die kind fokus en waar leerstoornisse geïnterpreteer word volgens die konteks van interaksie tussen die onderskeie vlakke van die sisteem. Die ekosisteem perspektief komplimenteer die inklusiewe opvoedingstelsel.

Dit lei tot die ontstaan van die Opvoeder Ondersteuningspan (OOS) wat spruit uit Witskrif 6 (DoE, 2001) se aanbevelings van ‘n drieledige ondersteuningstelsel, naamlik:

- i Die Skoolgebaseerde Ondersteuningspan (OOS);
- ii Die Distrik Ondersteuningspan (DOS); en
- iii Die Intersektorale samewerking tussen die onderskeie Staatsdepartemente.

Die drieledige ondersteuningsstelsel is geskoei op die ekosisteen benadering, want dit sluit al die verskillende vlakke van die opvoedingstelsel in.

2.9.2 Die funksionering van die Skoolgebaseerde Ondersteuningspan

In die navorsingstudie sal die navorser na die Skoolgebaseerde Ondersteuningspan verwys as die Opvoeder Ondersteuningspan (OOS). Die OOS is 'n effektiewe groep van opvoeders wat leerstoornisse identifiseer en ondersteuning daaraan verleen in die hoofstroom skole. Die opvoeders kan nie alleen al die OLSO probleme en uitdagings hanteer nie. Die Distrik Ondersteuningspan (DOS) sluit kundiges soos sielkundiges, leerondersteuning opvoeders, taal en leerondersteuning fasiliteerders en terapeute in. Die OOS verleen hulp aan die klasopvoeders deur aanbevelings te doen vir die intervensie program binne die skool en klaskamer.

Die lede van die span bestaan uit die skoolbestuurder, lede van die skoolpersoneel (klasopvoeders) en spesialis opvoeders. Die doelwitte van die OOS is om vaardighede by die opvoeders te verbeter en om ondersteuning aan leerders met spesiale onderwysbehoefte te bied. Die primêre doel van die OOS is om 'n leeromgewing te skep vir elke leerder om ten einde elke leerder se potensiaal ten volle te laat ontplooi. Dit gee aanleiding tot die skep van 'n eie ondersteuningsnetwerk by die skool.

In ooreenstemming met die beginsels van 'n demokratiese onderwysstelsel sal die ondersteuningsnetwerk uniek wees en verskillend wees van elke skool, omdat dit die behoeftes van daardie spesifieke skool aanspreek. Dit lei tot leerondersteuning op die volgende skoolgebaseerde vlakke:

- Intellektueel;
- Maatskaplike;
- Medies; en
- Eksterne ondersteuning van departementele strukture, nieregerings-organisasies (NGOs), gemeenskaplike strukture en instellings, ouers en ander vennote.

Die OOS maak deel uit van die moniteringspan van die skool. Die proses monitering het ten doel om die algehele kwaliteit van onderrig te verbeter en om hoër vlakke van prestasie by leerders te handhaaf.

Die OOS moet volgens HNKV Graad R-9 (DoE, 2002) alle leerders identifiseer wat:

- Verrykingsprogram benodig;
- Ondersteuningsprogram benodig;
- Diagnostiese hulp in leerprogram benodig;
- Oor-ouderdom is;
- Probleme ondervind omdat huistaal, taal van onderrig leer en assessering verskil;
- Fisiese gestremdhede, byvoorbeeld visie, gehoor en spraak het;
- Gesondheidsprobleme ondervind;
- Probleme ten opsigte van emosionele onstabieleit ondervind;
- Skool ongereeld bywoon; en
- Tekens van misbruik en verwaarlosing toon.

Opvoeders moet bevindinge in 'n leerderprofiel aanteken, alle rolspelers (multi-dissiplinêre span) bymekaar kry om te help met 'n toepaslike intervensieprogram vir die leerders, en ouers/voogde in kennis stel om 'n realistiese ondersteunings/verrykingsprogram op te stel. Die ouers is sleutelvennote in die leerproses en moet hul verantwoordelikhede ken en verstaan. Die OOS moet ook verseker dat voorgeskrewe voorsorgmaatreëls oor vertroulikheid te alle tye nagekom word. Die OOS moet ook basiese hulpverleningstegnieke self implementeer en evalueer (Kapp, 1990).

2.9.3 Belangrike vereistes vir die OOS om geslaagd te wees

Die mening is dat die diagnose van 'n leerprobleem belangrik is, en opvoeders moet hul leerprogramme so saamstel dat dit die leerstoornis aanspreek en ondersteun. Skole vir gespesialiseerde onderwys kan bron- en hulpsentrums wees waar opvoeders uit gewone skole hulp kan kry, byvoorbeeld 'n leesprobleem mag nie meer as net een spesifieke opvoeder, of die

leerondersteuningsopvoeder, se verantwoordelikheid alleen wees nie. Die OOS in samewerking met die res van die personeel verbeter vaardighede, ruil kennis en kundigheid, help met vroeë identifikasie van stoornis en voorkomende onderrig-strategieë. Die vaardighede van opvoeders word uitgelig en ontwikkel (Kapp, 1990).

HNKV Graad R-9 Departement van Onderwys (2002a) dui aan dat leerstoornisse vanuit verskillende aspekte kan ontstaan naamlik:

- Die inhoud;
- Taal of medium van onderrig;
- Klaskamerorganisasie;
- Metodes en prosesse wat tydens onderrig gebruik word;
- Tempo van onderrig-tydraamwerke;
- Leerondersteuningsmateriaal en ander bronne; en
- Leer assessering.

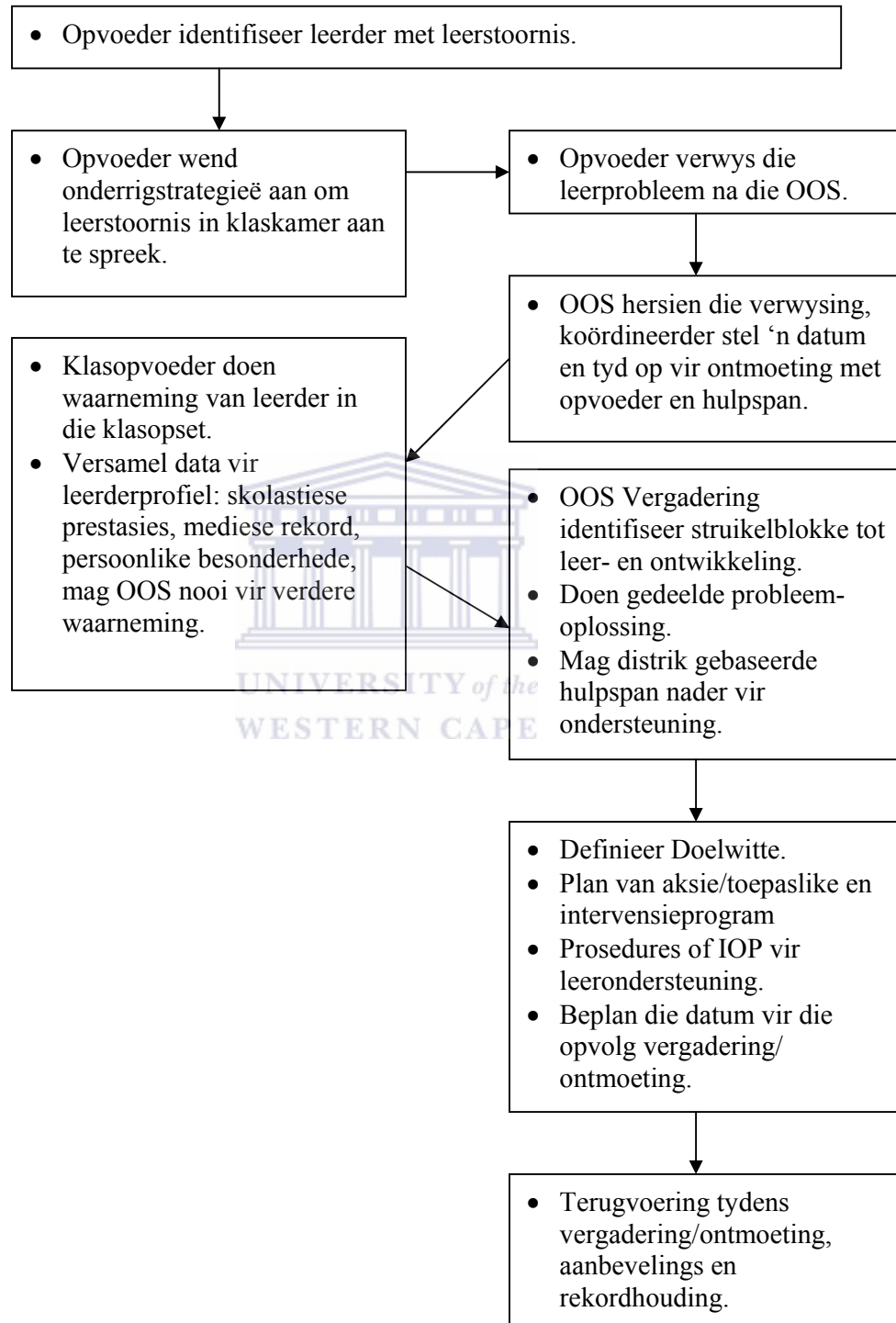
Die leerbehoefte en stoornisse van leerders moet aangespreek word. Die metodes aangewend, moet ook gereeld geëvalueer word. Die bewyse van uitkomstebereik, aantekeninge van bevindinge en aanwending van hierdie inligting om leerderontwikkeling in lees te verbeter, moet aan die orde van die dag wees (Nelson, 1999). Hanco (1995) en Engelbrecht, et al (1999) voer aan dat die OOS moet funksioneer om gesamentlik en in samewerking as 'n groep probleme oplos, vroeë intervensie bewerkstellig en voorkomende onderrig-strategieë propageer.

Die kenmerke van 'n OOS is soos volg volgens bogenoemde skrywers:

- Hulle is getrou aan 'n visie;
- Beskou alle lede as ewe belangrik en het 'n gedeelde besluitneming en sienswyse;
- Aanvaar individuele verskille, behoeftes, bekommernis en verwagtinge;
- Moedig individuele vryheid aan;
- Benut elke lid se talente en potensiaal; en
- Hanteer konflik gesamentlik.

2.9.4 Verwysingsmodel en aanbevelings vir 'n suksesvolle OOS-model

Lomofsky (2002) stel die volgende prosedure vir die verwysing van 'n leerder na die OOS voor:



Die beginsels agter 'n OOS span is om samewerking te bevorder, portuurgroep probleme op te los en om 'n personeellid met vaardighede in plaas van 'n eksterne persoon/spesialis te benut. Indien opvoeders by dieselfde skool 'n gedeelte visie en missie het, sal hulle vrylik met mekaar kommunikeer en interaksie hê om die probleme wat in die klaskamer ondervind word te identifiseer, intervensie te bewerkstellig en die nodige ondersteuning te bied.

2.9.5 Voordele van 'n OOS

Stager en John (1990) vermeld die voordele van die OOS as volg:

- Leerders sal ondersteuning binne die klasopset verkry;
- Leerders word in hulle totaliteit binne die betrokke skool konteks opgevoed;
- Dit bevorder heelskoolontwikkeling en spanbou;
- Die implementering van die OOS bevorder die werkwyse van OLSO; en
- Ouerbetrokkenheid word bevorder en die opvoeders word bemagtig deurdat hulle sterk punte ontdek en hulle swak punte ontwikkel.

Opsomming: Indien OOS in skole op hierdie maniere soos hierbo fungeer, is ons dan op koers met die implementering van 'n Inklusiewe Opvoedingstelsel en sal dit hopelik tot sukses in die toekoms lei. Hierdie werkwyse van die OOS sal hopelik bydra tot die verbetering en bevordering van lees en leervaardighede by leerders met leerstoornisse. Dit verseker 'n gevestigde ondersteuningsstelsel by die skool vir opvoeders. Onbetroubare assessering van leerders met stoornisse word verminder en lei tot betroubare assesseringsprosedures/verwysingsproses. Die ouers, opvoeders en leerders sal hopelik dieselfde visie deel en behoort aktief betrokke te wees in die probleemoplossing proses van leerders se behoeftes. Die opvoeder aanvaar eienaarskap en verantwoordelikheid vir hul eie leerders. Die opvoeders ervaar professionele groei en ontwikkeling deur middel van intersektorale samewerking.

2.10 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk verskaf 'n literatuuoroorsig van 'n Inklusiewe Uitkomsgebaseerde onderwysbenadering tot lees- en leerprobleme wat ingewin, ontleed en omskryf is. Die historiese aanloop tot die transformasie wat die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel ondergaan het, deur 'n eiesoortige Suid-Afrikaanse kurrikulum wat van voorneme is om vir alle kinders onderwys te bied en ondersteuning te gee om leesversperrings te oorkom, is bespreek. Lees en onderrigbenaderings is ook bespreek om leerders wat leerstoornisse ervaar te ondersteun en geleenthede vir elke individu te skep om tot sy/haar volle potensiaal te ontwikkel. Die onderwysstelsel moet ook herorganiseer word sodat alle leerders leerstoornisse oorkom en hindernisse vanaf 'n vroeë stadium aangespreek kan word. Dit beteken dat Inklusiewe Onderwys in 'n konteks geplaas word deur onderwysgeleenthede vir kinders wat leerstoornisse ervaar. Die nuwe benadering vergestalt in 'n onderwysmodel waar geen marginalisering van leerders sal plaasvind as gevolg van sosiale ongelykhede, rasseverskille, kultuurverskille en gesondheidsprobleme nie. Die beleidsveranderinge wat 'n inklusiewe onderwysmodel in Suid-Afrika bevorder, is ook omskryf, deurdat die skoolleerplanne na 'n moderne, hoë gehalte geïntegreerde kurrikulum en opvoedkundige ondersteuningstelsel verander het.

Opvoeders moet bemagtig word om hierdie tipe beplanning en onderwys te lewer. Die proses van transformasie behels 'n paradigmaterskuiwing in die onderwys wat die breër gemeenskap uiteindelik kan verander. Die bemagtiging van opvoeders behoort tot die voorkoming van leerstoornisse te lei as gevolg van 'n proses van onderrig en leer wat meer buigsaam word. Sodoende sal verskillende leerbehoefte geakkommodeer en toeganklik vir almal gemaak word. Die Uitkomsgebaseerde Onderwys benadering handel dan spesifiek oor die feit dat elke leerder se uniekheid waardeur en geakkommodeer moet word, sodat dit kan lei tot selfgemotiveerde leer om beter leerprestasies te veroorsaak.

Beter leerprestasies gaan gepaard met leesvaardighede en daarom is die teoretiese agtergrond tot lees bespreek om daarop te dui dat leesonderrig vir leerders 'n baie komplekse en unieke fenomeen is. Alle leerders leer nie op

dieselfde wyse leer lees nie en ervaar die leesproses op 'n unieke manier. Dit lei tot die ontstaan van leesversperrings wat bydra tot leesprobleme. Ten spyte van leerdergesentreerde onderwys kan individuele behoeftes van leerders egter steeds misken word.

Die sukses van Inklusiewe Onderwys hang baie af van die effektiwiteit van ondersteuningstrukture. Ouers is primêr verantwoordelik vir die opvoeding van hulle kinders en het 'n belangrike rol te vervul om hulle kinders by te staan om sukses te behaal. Skole moet ouers dus as vennote in die opvoeding van leerders betrek. Suid-Afrikaners was té lank deel van 'n gesegmenteerde samelewing en inklusiwiteit slegs met doelbewuste en daadwerklike pogings te slaag.

Die driedelige sisteem was ook vermeld en veral die rol van die OOS op skoolvlak om ondersteuning aan die opvoeders en leerders te bied. Die OOS se werksaamhede sluit aan by intersektorale samewerking sodat 'n multi-sektor ontleding gemaak word, alle hulpbronne gemobiliseer kan word om volgens 'n noukeurige beplande program en strategie te kan saamwerk as vennote om die navorsingsprobleem die hoof te bied.

In hoofstuk 3 sal die navorsingsontwerp en metode van data-insamelingstegnieke en analise volledig omskryf word.

HOOFSTUK 3

NAVORSINGSMETODOLOGIE

3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word die teoretiese fundering van die empiriese komponent van die studie toegelig. 'n Bespreking van die metodes van navorsing binne die kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsparadigma word gedoen. Die oorsprong, definisie en toepassingsterreine binne die konteks van hierdie paradigma, die navorsingsontwerpe en metodes wat aangewend is tydens die data-insamelingstegnieke en analise in word vervolgens volledig omskryf. Die data-versamelingstegnieke wat gebruik is, is diagnostiese leestoetse en verslae, 'n waarnemingskontrolelys, vir opvoeders, 'n vraelys en 'n fokusgroeponderhoud met die OOS. Die konsepsuele konteks en konsepsuele raamwerk word ook kortliks bespreek, terwyl betroubaarheid en geldigheid binne bogenoemde paradigma duidelik binne die konteks van hierdie studie omskryf word.

3.2 DOELWITTE EN DIE BETEKENIS VAN DIE NAVORSING

3.2.1 Die doelstelling

Die doelstelling van die navorsing is om die volgende navorsingsvraag te beantwoord: “Wat is die verband tussen leesvaardighede en leerdervordering in die hoërskool, spesifiek van Graad 10?”

3.2.2 Die sekondêre doelwitte

Daar is vyf spesifieke doelwitte wat bereik kan word deur die kwalitatiewe paradigma in die studie te gebruik. Hierdie doelwitte is die volgende:

- Om verskeie metodes aan te wend om leesvaardighede in die hoërskool te bevorder;

- Om die Inklusiewe Onderwysstelsel en benadering te verstaan en aan die behoeftes van leerders spesifiek met leesprobleme en leerprobleme te voldoen;
- Om deur middel van analise van 'n K2005 vas te stel hoe ondersteuning gebied word aan leerders met lees en leerprobleme;
- Om voorspraak te maak op plaaslike en distriksvlak vir alle hoërskole om leerondersteuningsmeganismes vir leerders met leesprobleme te gebruik; en
- Om strategieë te identifiseer vir die bevordering van effektiewe leesonderrig en leervaardighede om leerderprestasie te verbeter;

Die eerste vier doelwitte is om data te bekom om die huidige onderrigbenaderings ten opsigte van lees en leer in die klasopset vas te stel om sodoende leesvermoëns en leerdervordering te verbeter. Die vyfde doelwit is om aanbevelings te maak vir optimale bevordering van leerondersteuningsmaatreëls gebaseer op die bevindings van die navorsing.

3.2.3 Die betekenis van die navorsing

In die onderhewige studie was die bedoeling van die navorsing om in die toekoms by te dra tot 'n verbeterde opvoedingstelsel met 'n inklusiewe opvoedingsbenadering. Hierdie opvoedingsbenadering sal help met die skep van 'n opvoedingstelsel waar elke leerder beskou word as 'n unieke persoon met potensiaal en die geleentheid gegun behoort te word om gehalte onderwys te ontvang binne 'n ondersteunende leer omgewing soos deur die grondwet van Suid-Afrika gevisualiseer word.

3.3 PARADIGMAS

Die teoretiese begroning van die term paradigma word kortliks omskryf. Hierna vind daar 'n kort oorsig van die toepassingsterreine van die navorsingsparadigma plaas.

3.3.1 Teoretiese begroning

Die term paradigma het sy oorsprong (in die moderne sin) in Thomas Kuhn se 1962-werk genaamd “The structure of scientific revolutions” (Mouton en Marais, 1990). Volgens sy siening is normale wetenskapsbeoefening navorsing wat op een of meer wetenskaplike prestasies gebaseer is. Hierdie prestasies word deur ‘n sekere groep wetenskaplike gemeenskap aanvaar as ‘n basis vir verdere navorsing. Hierdie ‘prestasies’ noem Kuhn dan paradigmas, wat dan ‘n navorsingsraamwerk vir ‘n bepaalde groep wetenskaplikes vorm. Die rede hiervoor is dat die betrokke paradigma uiteraard vir hierdie groep die meeste belofte getoon het in vergelyking met ander mededingende raamwerke (Mouton en Marais, 1990).

3.3.2 Toepassingsterreine

Reaves (1992) beskryf kwantitatiewe navorsing as ‘n proses wat die meting van hoeveelhede faktore inhou; normaalweg numeriese hoeveelhede. Alternatiewelik verklaar Creswell (1994) dit as ‘n navraag gerig op sosiale en menslikheidsprobleem, gebaseer op die toets van ‘n teorie saamgestel uit veranderlikes, gemeet in getalle en geanaliseer deur middel van statistiese prosedures. Sodoende kan voorspel word of veralgemening van die teorie geldig kan wees. Dit is belangrik om die deduktiewe aard van kwantitatiewe navorsing uit te lig. Volgens Neuman (1994) word met die toepassing van die deduktiewe benadering begin met ‘n abstrakte logiese verhouding tussen konsepte en dan word daar beweeg na konkrete empiriese bewyslewering.

Aan die ander kant beskryf Strauss en Corbin (1990) kwalitatiewe navorsing as ‘n soort navorsing wat resultate oplewer wat nie uit statistiese prosedures verkry is nie. Dit kan verwys na navorsing oor mense se lewens, stories en optredes, maar ook na organisatoriese funksionering, sosiale bewegings of interaktiewe verhoudings. Kwalitatief beteken dit dat data verkry word in die vorm van woorde en nie in die vorm van syfers nie asook om temas en verwantskappe deur gevallestudies te identifiseer. Binne die kwalitatiewe paradigma val die klem op beskrywing en ontdekking om sodoende die navorsingsvraag te beantwoord en in die kwantitatiewe paradigma val die klem op die bevestigende (verifikasie) van die data (Rudestam en Newton, 1992).

Die kwalitatiewe navorsingsmetode is 'n induktiewe navorsingsproses. In 'n ware induktiewe argument lei ware ondersteunende getuienis slegs tot hoogs waarskynlik konklusies. Dit wil sê, in 'n induktiewe argument bied die ondersteunende stellings slegs min of baie steun aan die gevolgtrekkings (Mouton en Marais, 1990). Tydens die bestudering van opinies sowel as gevallestudies word die kwalitatiewe navorsingsparadigma reeds vir baie jare wyd gebruik.

Met genoemde verskille in ag geneem, was die raamwerk van 'n kwalitatiewe en kwantitatiewe paradigma as toepaslik vir hierdie studie beskou. Om die navorsingsproses se doelwitte te bereik was die twee benaderings op 'n kreatiewe wyse geïntegreer. Dit het 'n indiepte en geheelbeeld van die response van die deelnemers en hulle persepsie van die verband tussen leesvaardighede en leerdervordering weergee. Die data wat deur die kwalitatiewe navorsingsparadigma verkry is, was in die vorm van woorde gewees; hierdie woorde was dan ontdek en beskryf om sodoende die navorsingsvraag te beantwoord. Deur die kwalitatiewe navorsing behoort die wyse hoe die OOS bydra tot die verbetering en bevordering van lees en leervaardighede, vermoedelik geïdentifiseer te word.

3.4 DIE NAVORSINGSMETODOLOGIE

3.4.1 Die kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsparadigmas

In hierdie studie was die kwalitatiewe paradigma as metode van navorsing gebruik om sodoende inligting te bekom uit 'n fokusgroeponderhoud vir opvoeders. Daarteenoor was die kwantitatiewe paradigma gebruik om die diagnostiese leestoetse en verslae van die twee groepe leerders in Graad 10 volgens hulle leesvermoëns en leerdervordering op akademiese gebied te analiseer.

3.4.1.1 Oorsprong, definisie en skryfstyl

Die gekombineerde kwalitatief-kwantitatiewe paradigma vir hierdie studie kan nie net bloot op grond van persoonlike voorkeure van my as navorser gemaak word nie, maar berus volgens Leedy (1993 in Vermeulen, 1998) op die

volgende grondliggende oorweging, naamlik dat die aard van die data en die aard van die navorsingsprobleem die navorsingsmetode dikteer.

Volgens Neuman (1994) beweeg die induktiewe benadering, wat by kwalitatiewe navorsing gevolg word, na die meer abstrakte veralgemenings en idees. Juis in hierdie studie was daar in detail navorsing gedoen om aan die behoeftes van leerders, spesifiek met lees- en leerprobleme, te voldoen.

Die ondersoekmetode wat binne hierdie paradigma gevolg was, was van toepassing op hierdie studie omdat dit poog om menslike ondervindinge te beskryf en te verklaar. Hierdie benadering verskaf beskrywende data volgens die menslike waarnemings, deur gebruikmaking van induktiewe beredenering en die ontwikkeling van konsepte, insig en betekenis uit patrone in die data. Dus gaan dit nie net oor 'n beskrywing van menslike ervarings/vordering nie, maar oor die onderliggende redes vir hierdie ervarings of vordering op akademiese gebied. Binne hierdie ondersoekmetode word verskillende tegnieke gebruik om data in te samel. Uitgebreide gesprekke was ook as nog 'n bron van data binne die ondersoekmetode aangewend om te bepaal deur die OOS watter metodes aangewend kan word om leesvaardighede in die hoërskool te bevorder ter verbetering van leerdervordering.

Volgens Creswell (1994) gebruik navorsers gewoonlik die eerste of derde persoonsaanspreekvorm in kwalitatiewe studies. Hy voer verder aan dat die teenwoordige tyd gebruik word by die beskrywing van die navorsingsprosedure wanneer die kwalitatiewe navorsingsmetode gebruik word. Die derde persoonsaanspreekvorm was ook in hierdie studie gebruik by die weergee van empiriese data in die navorsingsproses.

3.4.2 Vertrouenswaardigheid, betroubaarheid en geldigheid van navorsing

Om die wetenskaplike gefundeerdheid van navorsing te bepaal, is dit nodig om die vertrouenswaardigheid en geldigheid van 'n studie te verseker. Vertrouenswaardigheid is 'n sentrale belang area in alle wetenskaplike navorsing. Die

term word deur Gall, et al (1996 in Vermeulen 1998:14) in die konteks van kwalitatiewe navorsing soos volg gedefineer:

... validity in quantitative research refers to gaining knowledge and understanding of the true nature, essence, meanings, attributes and characteristics of a particular phenomenon under study. Measurement is not the goal; rather knowing and understanding the phenomenon is the goal.

Die konvensionele kriteria vir vertrouenswaardigheid in kwalitatiewe metodologie is die volgende: geloofwaardigheid, stabiliteit, oordraagbaarheid, betroubaarheid en bevestigbaarheid. Veral in die sosiale wetenskappe is hierdie konstrunkte baie belangrik, omdat sosiale teorieë soms nie maklik waarneembaar is nie.

In hierdie studie het die navorser die fokusgroeponderhoud hanteer, terwyl daar gepoog was om objektiwiteit te alle tye na te streef. Daar is ook 'n vertrouensverhouding met die OOS opgebou. Die toepaslikheid van fokusgroeponderhoude as data-insamelingsinstrument word later bespreek.

Lincoln en Guba (1985) meld dat die kriteria vir die vertrouenswaardigheid van kwalitatiewe navorsing interne geldigheid, betroubaarheid en objektiwiteit is. Die kriteria van vertrouenswaardigheid van die navorsing kan verkry word as alle navorsers die volgende vier vrae stel:

- Hoe toepaslik is die bevindinge op ander respondente in ander situasies?
- Hoe waarheidsgetrou is die bevindinge van die navorsing?
- Hoe kan vasgestel word of die bevindinge van die navorsing 'n produk is van die onderhawige studie en die resultaat van die navorser se vooroordele, motiewe en perspektiewe is nie?
- Hoe kan vasgestel word of die bevindinge weerlê kan word indien die navorsing herhaal word met 'n soortgelyke konteks?

3.4.2.1 Vertrouenswaardigheid van onderhawige studie

Die geloofwaardigheid van hierdie studie was verseker deur die data-insamelingstegnieke, veral die fokusgroeponderhoud met die OOS-span. Die

voordeel van 'n eie onafhanklike mening deur elke respondent sowel as die voordeel van die beskerming van groepsonderhoude was benut. Die dataverwerking het plaasgevind deurdat die navorser en 'n onafhanklike kodeerder die data kodeer het. Dit verhoog die betroubaarheid van waarneming van die studie (Duffy, 1993 in Vermeulen, 1998).

Die mate van oordraagbaarheid by die kwalitatiewe metodologie berus op die ooreenkoms tussen die konteks wat in die studie beskryf word. Die moontlikheid tot oordraagbaarheid is geleë in die digte en holistiese aard van 'n goeie kwalitatiewe beskrywing (Gravett, 1993). In dié studie word gestreef na die identifisering van strategieë vir die bevordering van effektiewe onderrig en leervaardighede om leerderprestasie te verbeter. Dit moet egter in gedagte gehou word in die identifisering van hierdie strategieë die onderrig omstandighede ten opsigte van graad, geografiese lokalisering, leerdertal, opvoeder opleiding van mekaar verskil.

Die term betroubaarheid, geldigheid en vertrouenswaardigheid is sinonieme konsepte. Elke respondent se mening moet as belangrik gerespekteer word. Dus in die kwalitatiewe metodologie moet elke respondent wat bestudeer word in terme van hulle eie leefwêreld en persepsie van hulle konteks verstaan word (Mouton en Marais, 1990).

Die navorser het kontrole maatreëls getref, wat soos volg was:

- Navorser se rol as onderhoudvoerder is duidelik geïdentifiseer;
- Die atmosfeer en konteks vir die insamelingsdata is vir alle respondente dieselfde;
- 'n Deeglike literatuurstudie is gemaak van die navorsingsmetodologie wat gebruik is om daarmee te verseker dat die tegnieke korrek toegepas is;
- Die navorser het seker gemaak dat die fokusgroepe hanteerbare grootte is en dat daar 'n uitstekende vertrouensverhouding tussen die navorser en die fokusgroepe bestaan;

- Die navorser het die fokusgroeponderhoude in die moedertaal, naamlik Afrikaans, gevoer om sodoende die data te verkry;
- Alle onderhoude is verbatim deur die navorser self getranskribeer;
- Die onderhoud is na transkribering na 'n respondent, wat by die onderhoud betrokke was, teruggeneem om bevestiging van OOS te verkry dat dit 'n ware weergawe is van die onderhoud wat gevoer is;
- 'n Eksterne kodeerder is betrek om die data te kodeer, om sodoende die korrelasie te verseker van die data-analise wat deur die navorser self gedoen is; en
- Die navorser en eksterne kodeerder het voor, gedurende en na die data-verwerkingsproses gesprekke gevoer om konsensus aangaan die kodering te verseker.

Dit is belangrik om daarop te let dat wanneer afleidings en interpretasies gemaak word, dit van belang is dat in die meeste gevalle van toepassing moet wees op die veld waarin die navorsing plaasgevind het. Strauss en Corbin (1990) voer aan dat daar nie 'n totale korrelasie hoef te bestaan tussen bevindinge en die werklike situasie nie. Die uitgangspunt word deur die navorser in hierdie studie ondersteun.

3.5 DIE NAVORSINGSONTWERP

3.5.1 Gevallestudie, voordele en nadele

Die navorsingsvraag en doelwitte van die navorsingsproses is beantwoord deur in die kwalitatiewe paradigma 'n gevallestudie te doen. Die kwalitatiewe paradigma is minder streng geformaliseerd, die omvang daarvan word minder streng beperk en 'n meer filosofiese benadering word gevolg (Vermeulen, 1998).

'n Gevallestudie benadering was om 'n indiepte studie te verseker, 'n intense data-analise van die situasie en gevolglik 'n gedetailleerde beskrywing van die konteks te kan weergee (Merriam, 1998). 'n Gedetailleerde beskrywing van die navorsingskonteks sal later volg. 'n Gevallestudie kan 'n metode wees om te

fokus op individue, 'n groep of 'n gemeenskap. Die data-analise moet plaasvind binne die sosiale raamwerk van die individue, groep of gemeenskap (Van Dalen, 1979). Binne die konteks van hierdie studie, was die fokus/studiegebied die Weskus-Wynland area en die skool 'n Afrikaans medium hoërskool. Die respondente, veral die opvoeders, was ten volle bewus dat hulle onderrigmetodes van assessering en ingesteldheid in die bevordering van leesvaardighede bestudeer word deur middel van klaskamerwaarneming en waarnemingskontrolelyste as data-versamelingstegniek.

Van Dalen (1979) vermeld verder voordele verbonde aan gevallestudies: Eerstens, is dit 'n eenvoudige manier om data te weergee of notas te maak oor individue of die groep se reaksie op onderrigmetodes. Tweedens, 'n gevallestudie weergee 'n meer akkurate en verteenwoordigende geheelbeeld van die navorsingskonteks. Derdens, die observasie vind plaas in 'n sekere situasie, in 'n gekontroleerde omgewing oor 'n lang tydperk; sodoende bou die navorser goeie verhoudinge op met die respondente wat waargeneem word. Vierdens, tydens 'n gevallestudie kan verskillende data-versamelingstegnieke gebruik word.



Cohen en Manion (1989) verwys na die nadele verbonde aan gevallestudies. Dit is 'n langdurige, tydrowend en uitputtende studie. Subjektiwiteit, bevooroordeelheid en min statistiese ondersteuning kom voor. In hierdie studie is die nadele van 'n gevallestudie verminder deur die kontrole maatreëls wat ek as navorser getref het, en alreeds vroeër in die hoofstuk (sien bladsye 79-80) vermeld het.

3.5.1 Respondente/Deelnemers

Twee Graad 10 klasse aan 'n plattelandse Afrikaans medium hoërskool in Wes-Kaap, was as respondente gebruik. Die leerders was gekies volgens hulle leesvermoëns en leerdervordering op akademiese gebied. Die twee groepe leerders in Graad 10 was volgens goeie en swak prestasies met behulp van die opvoeders vir die navorsing gekies. Die finale keuse van die twee groepe leerders was volgens die Graad 9 en 10 bevorderingskedule van November 2004 gedoen. Die navorser het by die skoolbestuurder van die skool toestemming

verkry om die Graad 9 en 10 bevorderingskedule van November 2004 te bestudeer om my monsterneming van die twee groepe leerders te maak. Die Graad 9 se bevorderingskedule van November 2004 is gebruik om die leerders wat nuut in Graad 10 in 2005 is, te kies. Die Graad 10 bevordering skedule is gebruik om die leerders wat meer tyd (MT) in Graad 10 in 2005 gehad het, te kies.

Die navorser het ook 'n toestemmingsvorm en 'n skriftelike verduideliking aan die ouers of voogde van leerders wat deelname sou hê aan die navorsingstudie gestuur om toestemming te verkry vir deelname aan die navorsingsprojek (vergelyk aanhangsel 1). Die ouers moes die toestemmingsvorm aan die navorser terug. Indien daar enige onduidelikheid oor die toestemmingsvorm en skriftelike verduideliking was kon hulle die navorser persoonlik kom spreek of telefonies gekontak het. Slegs een ouer van 'n leerder het die navorser persoonlik kom spreek en die navorser het aan die ouer die navorsingstudie en etiese aspekte verduidelik.

Die groep van 50 leerders is in twee groepe verdeel en as volg gekodeer: groep 1 (goeie vordering) en groep 2 (swak vordering). Die groep van 50 leerders het bestaan uit 28 dogters en 22 seuns. Beide groepe het uit 25 leerders bestaan, naamlik 14 dogters en 11 seuns.

Die twee klasse het moedertaalonderrig (Afrikaans Eerste Taal) by verskillende opvoeders ontvang. Die leerders se ouderdom het gewissel tussen 15 en 18 jaar. Albei groepe het dieselfde individuele informele diagnostiese leestoets voltooi; dieselfde twee leesstukke uit bronne op Graad 10 vlak hardop gelees en begripstoetse afgelê.

Die twee opvoeders wat Afrikaans Eerste Taal aan die twee klasse onderrig het, het ook aan die studie deelgeneem. Die rede omdat die navorser deur die klaskamerwaarnemingvrae aan die opvoeders oor die klaskamer praktyk gestel het, veral die struikelblokke wat aktiewe leerbetrokkenheid verhoed, aspekte wat aktiewe leerderbetrokkenheid bevorder en struikelblokke vir

gedifferensieerde instruksies/onderrigstyl. Die OOS bestaan uit sewe lede of opvoeders van die skool waarmee fokusgroeponderhoude gevoer is.

Die opvoeders wat die twee klasse onderrig het sowel as die OOS se name of identiteit is nie bekend gemaak nie. Die deelnemers/opvoeders is met 'n alfabetiese letter of 'n nommer geïdentifiseer. Die reg op die vertroulike aard is ook eerbiedig en om dit te bewerkstellig, is gebruik gemaak van groepdata en nie individuele data nie. WKOD verbied ook, volgens die voorwaardes van navorsingstoestemming, die navorser om die skool, skoolbestuurder, opvoeders en leerders se name/identiteit bekend te maak of te gebruik. Bogenoemde etiese aspekte was toegepas tydens die studie, om te verhoed dat teen die respondente se menswaardigheid en basiese menseregte inbraak gemaak sou word.

3.5.3 Navorsingsinstrumente

3.5.3.1 Gegradueerde leestoets en Spoedleestoets van die Universiteit van Kaapstad (UK)

Die evaluering van die leerders se leespeil is vasgestel deur die toepassing van gestandaardiseerde leestoets om 'n kwantitatiewe uitspraak te kon maak.

Die Gegradueerde leestoets van UK is 'n gestandaardiseerde leestoets, met ander woorde norms is beskikbaar in die vorm van ouderdom en standaardnorms. Die toets is gradeer, dit wil sê die items is van maklik tot moeilik gerangskik. Dit gee 'n aanduiding van die spesifieke woorde wat 'n kind op 'n bepaalde ouderdom of in 'n bepaalde graad behoort te lees. Die leerders het die toets afgelê sodat ek as navorser 'n vergelyking kon maak tussen die leerder se kronologiese ouderdom (KO) en leesouderdom (LO). Sodoende kon ek as navorser 'n diagnose/ gevolgtrekking maak ten opsigte van die kind se leesvermoë.

Die navorser is ook daarvan bewus dat die gevolgtrekking/diagnose op grond van die kwantitatiewe gegewens verkry, bloot 'n relatiewe aanduiding van sy/haar leespeil is. Hierdie data/syfer kan alleenlik van waarde wees as dit saam met ander data omtrent leesfunksionering geïnterpreteer word. Die toets meet eintlik net woordherkenning, en nie die lees van woorde in hul kontekstuele

verband nie. Die toets dien in die navorsing as aanvangspeil van 'n leesdiagnoseringstegniek. Die resultate van hierdie toets het die navorser in die rol as leesdiagnostikus in staat gestel om beter te oordeel op watter vlak van die individuele diagnostiese leestoets die leerder is.

Die UK lees Spoedtoets (een minuut leestoets) is soortgelyk aan die UK Gegradeerde leestoets, maar tydens die aflê van die toets stel die navorser die leerders se spoedleespeil en leesbegrippeil vas. De Beer (1989) meld dat die woordleestoets slegs bedoel is om die meganiese leesvaardighede van leesspoed, woordherkenning en korrekte uitspraak te meet. Die spoedleestoets verskaf ook aan die navorser die data om vas te stel of die woorde wat die leerder herken deel uitmaak van hulle sigwoordeskat.

Die term sigwoord beteken dus dat die betrokke woord nie dadelik (op sig) herken behoort te word nie. Woordherkenning is een van die vereistes vir vlotlees. Die kategorie woordherkenning sluit sigwoorde en woordontledingsvaardighede in. Die term sigwoordeskat verwys na 'n lys van essensiële of hoë frekwensiewoorde in Afrikaans. 'n Voorbeeld van so 'n lys is die "Dolch Woordelys" wat uit 320 woorde bestaan.

Die bogenoemde data-versamelingstegnieke het die navorser in staat gestel om 'n diagnostiese ondersoekprogram van 'n leerder met leerprobleme te identifiseer. Dit het die navorsingsvraag oor die verband tussen leesvaardighede en leerdervordering ontsluit. De Beer (1989) voer verder aan dat lees oor die algemeen as een van die belangrikste skolastiese taalvaardighede op skool beskou behoort te word.

3.5.3.2 Diagnostiese hardoplees-toets met foute-analise

Die prosaleestoets word gebruik om die vermoë van 'n leerder om hardop te lees, te evalueer. Die toets stel die navorser in staat om 'n kwalitatiewe diagnose van 'n leerder se leesprobleem te maak nadat die aard van die leesfoute wat begaan is, ontleed is. Terwyl die leerder lees, word sy/haar response deur die navorser op die antwoordblad deur middel van 'n standaard foute-kode aangebring.

Die navorser het ook 'n diktafoon opname van die leerder se response gemaak. Dit het die navorser in staat gestel om ook na ander belangrike aspekte op te let terwyl die leerder lees, soos die wyse waarop die leesstuk vasgehou word, of daar sprake is van kopbewegings tydens lees en of die leerder gedurig sy plek tydens die leesproses verloor. 'n Kwalitatiewe foute-analise is gemaak van elke leerder se leesfoute (vergelyk aanhangsel). Die navorser het ook deur middel van noukeurige waarneming, tydens die leesproses, aangeteken of daar swak leesgewoontes by die leerder teenwoordig is.

Om glad hardop te lees beteken om vlot te lees. Vlotlees hou onder meer lees in met 'n natuurlike stembuiging en korrekte frasering. Hardoplees, is fraselees deurdat die wyse van lees die betekenis van die leesinhoud onmiddellik na vore bring deur die korrekte gebruik van pousering, stembuiging en intonasie. Woord-vir-woord lees is die teenoorgestelde van vlotlees, en is 'n fout wat algemeen by kinders voorkom. Die gevolg is onvermydelik: swak frasering en gevolglik verlies aan leesbegrip. Daarom het die navorser die vermoë om in frases te lees 'n komponent gemaak van die evaluering van die leesdiagnoseringsprogram.

3.5.3.3 Begripstoetse: leesstuk 1 vorm A en leesstuk 2 vorm B

Die doel van die begripstoetse was om vas te stel of die leerder met aandag en konsentrasie begrypend kan lees. Die begripstoetse het 'n deeglike ontleding en bestudering vereis, dit wil sê 'n intelligente bestudering daarvan was noodsaaklik. Die vrae was daarop gerig om na aanleiding van die bestuderende leesstuk, werklik intelligensie begrip en insig te toets. Die begripstoetse het bestaan uit meervoudige keusevrae en was deur beide groepe tydens die registerklas periode, wat 40 minute geduur het, voltooi. Drie tipe vrae was in die begripstoetse gebruik:

- Teks-eksplisiete vrae waarvan die antwoorde in die teks gevind kon word;
- Teks-implisiete vrae waarvan die antwoorde afgelei moes word of leerders van hul bestaande kennis gebruik maak het; en

- Die vroe toets ook die leerder se begrip van taal en insig in die taalmiddele en taalverskynsels.

Die navorser het self die begripstoetse nagesien en 'n analise gemaak.

3.5.6 Navorsingstegnieke

3.5.6.1 Waarneming, voordele en nadele

Die tegniek waardeur ek, as navorser, baie van die data verkry het, was waarneming. Vanweë die aard van die navorsingsprojek was dit belangrik om die verskillende dimensies in die klaskamer waar te neem, naamlik die onderrig en aktiwiteite van die opvoeder tydens die lesaanbieding, die reaksie van die leerders op die onderrigstyl en die klaskamersituasie in sy geheel. Waarneming het die opvoeder in staat gestel om werklik die klaskamer situasie te beleef en te ervaar. Die navorser het die nie-deelnemende observeerder tegniek toegepas. Dit beteken dat ek, as navorser, slegs myself bekend gestel het aan die klas en opvoeder en nie aan die lesgebeure deelgeneem nie.

Hopkins (1985:83) beweer die volgende oor waarneming:

The observer can play any number of different roles. He or she can observe a lesson in general, focus on specific aspects of the teaching and talk to pupils all during the observation period. This lightens the teacher's problem of analysis and tends to increase the objectivity of the data gathered. In addition, the observer may also be able to note incidents that the teacher would ordinarily miss.

Dit beteken dat die waarneming uitgevoer word om vas te stel wat mense doen en hoe hulle reageer. Gillham (2000:45) voer drie uitstaande kenmerke van waarneming aan, naamlik: "... watching what people do, listening to what they say, sometimes asking questions."

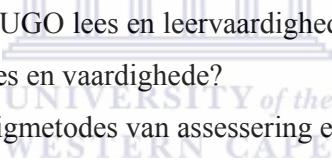
Tydens die klaskamerwaarneming het die navorser staat gemaak op haar sintuie, naamlik wat sy sien, hoor en neerskryf. Waarneming fokus veral op gedrag wat plaasvind of nie plaasvind nie (Vockell, 1983).

Die navorser, het ook deur die waarneming veelvuldige data versamel deur veldnotas te neem ten tye van die lesaanbieding. Die notas was inklusief van

alles wat in die klaskamer gebeur het en wat ek, as navorser, gedink belangrik was om neer te skryf. Die navorser, het spesifiek gefokus op die interaksie tussen die opvoeders en die leerders asook die optrede van elk tydens die lesaanbieding.

Hierdie data-versamelingstegniek is volgens die kwalitatiewe navorsingsmetode uitgevoer soos deur Tuckman voorgestel (1994:376): “If observation means looking around with only a general scheme to guide you, and the product of such observations is field-notes, the research is qualitative.”

Die veldnotas was ‘n belangrike aanvulling vir my as navorser omdat die dataversameling my die geleentheid gebied het om die waarnemingskontrolelyste te voltooi. Die data van die waarnemingskontrolelyste was gebruik om die volgende drie vrae met betrekking tot die doelwitte te beantwoord:

- 
1. Hoe bevorder UGO lees en leervaardighede van leerders, ten opsigte van kennis, waardes en vaardighede?
 2. Watter onderrigmetodes van assessering en fasilitering vind plaas?
 3. Watter leerondersteuningstrukture is in plek by die skool?

Dus die doel van die waarnemingskontrolelyste was om vas te stel wat die aard van die opvoeder se aktiwiteite tydens die lesaanbieding was, of aktiewe deelname van leerders plaasvind en of gedifferensieerde instruksies/onderrigstyl in die klaskamer bevorder word. Volgens Bailey (1987) is die doel met waarneming om gedragpatrone, bestaande kennis en werkswyses van respondente vas te vang en deur navorsing op skrif te stel. Dit beteken dat die navorser waarneem wat in ‘n sekere situasie in ‘n gekontroleerde omgewing gebeur. Gedrag en werkswyses word bestudeer en eerstehands vasgelê (Huysamen, 1993).

Die navorsingsparadigma bepaal die tipe waarneming. Die waarneming is deur die navorser opsigtelik gedoen. Die navorser het vooraf met die opvoeders/respondente wat die vak Afrikaans aangebied het, gereël dat waarneming op die

betrokke dag en periode sou plaasvind. Die navorser het ook aan die opvoeders/respondente verduidelik waarvoor die data benodig word. Dié soort waarneming staan bekend as opsigtelike waarneming, met ander woorde opsigtelike waarneming en teenwoordigheid in die klaskamer van die navorser.

Die volgende stappe, volgens Bailey (1987) is in die navorsingsprojek aangewend:

- Die verkryging van toestemming vir die navorsing by alle respondente en belanghebbendes;
- Die doelwitte van die navorsing was duidelik;
- Besluitneming oor die navorsingsgroep/respondente;
- Die etiese aspekte was te alle tye in ag geneem tydens die studie; en
- Die versameling van data deur veldnota te maak tydens klaskamerwaarneming, struikelblokke of krisis gevalle was hanteer soos dit mag voorgekom het, bepaal min of meer volgens die tydsindeling wanneer die studie voltooi sou wees, data-analise het plaasgevind, die skryf van 'n verslag oor bevindings en redigering van data.

Schumacher en McMillan (1993:257) voer aan dat die primêre voordeel van waarneming is dat die navorser: "... does not need to worry about limitations of self report bias, social desirability, or response set, and the information is not limited to what can be recalled accurately by subjects."

Dit beteken dat die waarneming die volgende voordele inhou:

- Gedrag kan kronologies en in die fynste besonderhede aangeteken word;
- Die navorser het 'n duidelike fokus vir die studie;
- 'n Geheelbeeld kan verkry van leerders of klaskamersituasie;
- Die data is van toepassing op daaglikse situasies en ervaring in die opset;
- Die waarneming doen nie inbraak op die daaglikse gebeure nie;
- Dit vereis min tegniese en statistiese ondersteuning;

- Die data ingesamel is nie onderhandelbaar nie, maar berus op waarneming waarin respondente geen rol speel nie, slegs hulle gedrag en optredes bepaal die waarneming;
- Struikelblokke en gedragspatrone waarvan deelnemers nie bewus is nie, word ontdek en aandag aan bestee; en
- 'n Opvolg in-diepte studie kan dan as gevolg van die waarneming van stapel gestuur word.

Schumacher en McMillan (1993) wys die nadele verbonde aan die proses waarneming uit aangesien dit tydsgebonde kan wees. Dit beteken dat die waarneming deurlopend en oor 'n sekere tydperk moet plaasvind. Waarneming kan ook risiko faktore insluit op sielkundige, fisiese en wetlike aspekte. Etiese probleme kan ontstaan indien die doelwitte van die studie nie geopenbaar en bekend gemaak word nie. Indien subjektiwiteit ontstaan, mag die geldigheid en betroubaarheid van die data en studie bevraagteken word. Die navorser versamel die data alleen en eie vertolkings vind plaas. Dit lei tot bevooroordeeldheid en weereens kom die betroubaarheid en geldigheid van die data in die gedrang. Bevindings is slegs op een groep van toepassing, wat veralgemenings beïnvloed omdat die groepe respondente klein is.

Die nadele van waarneming is verminder deurdat die navorser te alle tye bewus was van die nadele daaraan verbonde. Tóg is waarneming een van die insamelingstegnieke wat elke navorser altyd met enige ander data insamelingstegniek kan gebruik. Hierdie studie vereis dan dat respondente in hulle omgewing naamlik die klaskamer waargeneem moet word.

3.5.6.2 Onderhoudvoering

As navorsingsmetode binne die kwalitatiewe navorsingsparadigma kan onderhoudvoering 'n effektiewe navorsingsinstrument wees om data van respondente te bekom. Die teoretiese begronding van onderhoudvoering sal kortliks deur die navorser in die onderstaande paragrawe bespreek word.

Reaves (1992) sien 'n onderhoud as vrae wat een persoon aan 'n ander persoon stel en dan die respondent se antwoorde op rekord plaas. Soms is dit gestandaardiseerde vrae wat dan meer die vorm van 'n opname aanneem, terwyl nie-gestandaardiseerde vrae die onderhoud voerder meer vryheid bied oor wat hy/sy wil vra en hoe die vrae gestel sal word. Volgens Cohen en Manion (1989) is 'n onderhoud 'n doelgerigte gesprek tussen 'n navorser en sy respondente ten einde beskrywende data te bekom. Data wat die respondente in hulle eie woorde beskryf, lei daartoe dat die navorser insig in die siening en denkwysie van die respondente verkry. In hierdie navorsingsprojek is gestandaardiseerde vrae in 'n onderhoud met die OOS van die skool gevoer. Op dié wyse is vasgestel hoe die leerders met lees- en leerprobleme gehelp kan word om sodoende die leerstoornisse te oorbrug.

Onderhoudvoering kan op verskillende maniere plaasvind, byvoorbeeld 'n aangesig-tot-aangesig onderhoud, op 'n rondte of alternatiewelik groeps-onderhoude, of 'n telefoononderhoud wat ook 'n ander opsie of moontlikheid is. Die voordeel van die eersgenoemde twee tipes onderhoude is dat historiese en ander inligting wat nie deur direkte waarneming verkry kan word nie, wel op hierdie manier verkry kan word, terwyl die onderhoudvoerder kontrole behou oor die rigting waarin die onderhoud gestuur word (Creswell, 1994).

Tuckman (1978) asook Behr (1988) voer aan dat onderhoude gebruik word om inligting te bekom aangaande iemand se kennis en sy denke. Die doelwit van 'n onderhoud is gevolglik om kennis van die persoon se beweegredes en gevoelens te bekom wat nie opsigtelik waarneembaar is nie.

Daar bestaan verskeie opvattinge oor die gebruik van 'n onderhoud volgens Cohen en Manion (1989). Eerstens, dat dit 'n manier is om suiwer inligting oor te dra, ander sien dit weer as 'n transaksie wat onvermydelik onewewigtige elemente bevat. Laastens, is dit 'n ontmoeting wat noodwendig baie elemente van die werklike lewe insluit. Die navorser, het suiwer data verkry deur die voer van 'n een rondte fokusgroeponderhoud.

Cohen en Manion (1989) voer verder aan dat die gestruktureerde onderhoud een van die metodes is om die nodige data in opvoedkundige navorsing te bekom. Hierdie onderhoudsmetode word deur Botha en Engelbrecht (1992) beskryf as die mees betroubare metode van inligting bekom, mits dit korrek toegepas word. Misbruike soos onwenslike beïnvloeding, kan die uitkomste van 'n onderhoud laat misluk.

Persoonlike onderhoude het die hoogste antwoordreaksie en groot hoeveelhede vrae kan op hierdie wyse aan die respondente gestel word volgens Neuman (1994). Die navorser het die onderhoud in die taalgebruik van die respondente in 'n vriendelike, onderhoudende gees gevoer. Die navorser het gepoog om objektief te wees en oop vir oortuiging.

Hierdie navorsing het gestruktureerde vrae gebruik tydens die onderhoudvoering. Op hierdie manier kon die navorser alle verlangde inligting vanaf die respondente bekom. Dit hou die voordeel in dat die navorser presies vasgestel het wat die respondente weet in verband met die onderwerp onder bespreking.

3.5.6.3 Fokusgroeponderhoude en protokol

'n Fokusgroeponderhoud was die onderhoudsmetode in hierdie studie. Cohen en Manion (1989) stel fokusgroeponderhoude as 'n teenvoeter voor, waar die navorser met meer as een respondent gelyktydig 'n onderhoud voer en dit in 'n mate die subjektiwiteit van die navorser inperk omdat daar gelyktydig verifiëring en kommentaar van elke respondent deur die ander respondente gedoen word.

Bloor en Frankland (2001); Vaughn, Schumm en Sinagub (1996); Morgan en Krueger (1993) konseptualiseer hierdie navorsingstegniek as volg:

- Die groep bestaan uit 6 tot 12 lede en is homogeen geselekteer;
- Gemodereer deur 'n navorser (moderator) met voorafopgestelde vrae;
- Die navorser (moderator) lê aan die begin van die onderhoud die grondreëls vir die verloop van die onderhoud neer en skep sodoende die atmosfeer vir die bespreking;

- Sodoende vind 'n verduideliking van die doel en inligting benodig vir die studie plaas;
- Die navorser lei die bespreking deur vraagstelling aan die groep in die geheel en dan word antwoorde by die groepslede ontlok;
- Die deelnemers kry in die ry af 'n spreekbeurt en verseker dat die onderhoudvoerder die respons van elke deelnemer kan beoordeel;
- Die vergaderplek is 'n informele omgewing, privaat sonder die moontlikheid van onderbrekings;
- Elke deelnemer moet bewus daarvan wees dat 'n bandopname van die fokusonderhoud gemaak word en hulle toestemming daartoe verleen;
- Die doel van die fokusgroeponderhoud is om die deelnemers se persepsies, houdings en idees oor 'n aangeduide onderwerp te ontlok/verkry; en
- Geen konsensus van enige aard word bereik nie, want die groepsessie se doel is om die geheelbeeld van alle moontlike opinies te ontdek.

Mouton, Marais, Prinsloo en Rhoadie (1988) wys daarop dat die navorser op die praktyk van opvolging, tempobeheer en gebalanseerde deelname moet let:

- **Die praktyk van opvolging** vereis dat die onderhoudsvoerder die fokus van bespreking te alle tye ingedagte hou en nie van die onderwerp afdwaal nie;
- **Tempobeheer** beteken dat die spesifieke aantal vrae in die geskeduleerde tyd afgehandel word; en
- **Gebalanseerde deelname** deur alle deelnemers moet verseker word en dat alle deelnemers ewe veel tot die bespreking bydra. Dit kan slegs verseker word indien minder spraaksame deelnemers aangemoedig word tot deelname deur direkte vrae aan die spesifieke deelnemer te stel. Kommentaar moet gevra word van lede wat huiwer om 'n opinie te lig. Daar moet met elke deelnemer om die beurt gepraat word om gelyke kans tot deelname aan die onderhoud/besprekings te verseker. Geen waardeoordeel mag deur die navorser gemaak word nie.

Volgens Carey (1994) verskaf fokusgroeponderhoude insig in die houdings en denkwyses wat optrede van mense ten grondslag lê. 'n Fokusgroeponderhoud

sentreer om 'n geselekteerde onderwerp wat die respondente in hulle alledaagse lewe ervaar en beleef. Hierdie benadering het as rasionaal dat deelnemers toegelaat word om spontaan en in 'n nie-evaluerende of onkritiese en nie-bedreigende omgewing te gesels, met die moontlike gevolg dat hulle hulself meer blootstel as wat anders die geval was (Mouton, Marais, Prinsloo en Rhodie, 1988). In hierdie studie is die onderwerp van bespreking tydens die fokusgroeponderhoud die ondervindings wat die OOS beleef in die aanspreek van die leerstoornisse wat die leerders ondervind.

Hess (1968 in Vaugh, Schumm en Sinagub, 1996) stel dit duidelik dat fokusgroeponderhoude die volgende voordele bo individuele onderhoude bied:

- Lei tot spontaniteit omdat die individu nie verplig is om 'n antwoord op 'n vraag te verskaf nie;
- Bied sekuriteit omdat die deelnemers vry voel, gemaklik en openhartig om hulle opinies te lug;
- Stimulasie ontstaan deurdat die groepsbespreking tot nuwe idees lei oor die onderwerp van bespreking;
- Die onderhoud is buigsaam en verskaf spoedige resultate; en
- Breedvoerige inligting word verkry op grond van die deelnemers se onderlinge interaksie tydens die onderhoudvoering.

Carey (1994) stel dit duidelik dat groepsinteraksie die deelname van individuele groepslede versterk, wat hierdie tegniek meer inligtinggewend maak. Cohen en Manion (1989) verwys ook na die potensiaal wat daar bestaan vir beredenering van 'n bepaalde onderwerp/saak. Dit 'n vooreiste is dat die deelnemers al vir 'n geruime tydperk moet saamwerk om 'n bepaalde doel te bereik. Binne hierdie studie is die vooreiste van belang, omdat die deelnemers binne hierdie skool as OOS 'n doel het om leerstoornisse suksesvol aan te spreek en leerders te help om op akademiese vlak suksesse te behaal.

In die geval van hierdie studie was die getal respondente vir die groep sewe met die navorser as moderator. Die gestruktureerdheid van die onderhoud het voorsiening gemaak vir die taalgebruik van die groep.

Die nadele wat met die gebruik van fokusgroeponderhoude kan ontstaan word deur Mouton, et al (1988) aangedui as 'n vergrote risiko potensiaal ten opsigte van die beskerming van die individu. Die navorser het minder beheer oor die onderhoud as wat met individuele onderhoudsvoering die geval kan wees. Subjektiwiteit en vooroordeel by die navorser kan ontstaan in die analisering van data. Die samestelling van groepe is moeilik. Die onderhoud moet gevoer word in 'n bevorderlike omgewing. Die verskille tussen respondente kan lei tot probleem situasies. Die analise van data kan problematies wees.

Die moderator moet seker maak dat alle fokusgroeplede die geleentheid kry om spontaan hulle menings en gevoelens te lug, anders kan onderlinge verskille tot intimidasie lei en een lid van die groep dominerend optree. Hierdie nadeel is tydens die studie deur 'n beleid van openheid aangemoedig met die versekering dat alle inligting wat deurgegee word as hoogs vertroulik hanteer sal word.

Belangrik om te noem is dat die navorser deel is van die personeel; al die opvoeders is dus aan die navorser bekend. Dit bevoordeel die navorser deurdat toegang en kommunikasie maklik plaasvind. Dit is nie net koste en tyd besparend nie, maar ook baie gerieflik, juis omdat klaskamerwaarneming en onderhoudvoering baie tydrowend is en vooraf deeglike beplanning vir die opstel van 'n onderhoudskedule vereis. Die samewerking en ondersteuning is dus baie beter by die skool as in 'n vreemde omgewing.

3.6 PROSEDURE VAN EMPIRIESE NAVORSING

Die ingesamelde data is op grond van die navorsingsvrae in kleiner hanteerbare segmente opgebreek, om in die eerste plek data van die leesvlakke van die twee groepe respondente te verkry sowel as die faktore wat leesvermoëns beïnvloed. In die tweede instansie moet data verkry word om 'n vergelyking van data oor konteksverwante aspekte, gevormde houdings moontlik te maak en oplossing te verkry vir die probleem. Hierdie benadering sal kortliks skematies voorgestel word.

Figuur 3.1: Skematiese voorstelling van empiriese navorsing

TYD	KATEGORIEë	DATABRON/TEGNIËK
Januarie en Februarie 2005	Analise van spesifieke opvoedkundige program/gemeenskap.	Gevallestudie. Toestemmingsbrief aan ouers en voogde.
Maart 2005	Identifiseer leesvlakke van twee groepe respondente.	Gegradeerde leestoets en Spoedleestoets (Een minuut leestoets) van Universiteit van Kaapstad (UK).
Maart tot Mei 2005	Faktore wat leesvermoëns beïnvloed.	Diagnostiese hardoplees: leesstuk A en B.
Augustus 2005	Konteksverwante aspekte.	Waarneming: Klaskamer Waarnemingskontrolelys.
September 2005	Houdings/gevormde houdings en oplossings.	Onderhoudvoering: Fokusgroeponderhoud Vrae met betrekking tot doelwitte.

Die gevallestudie in Januarie 2005 verskaf data oor die respondente, ouers, omgewing waar die skool geleë is en die spesifieke opvoedkundige program by die skool. Die leestoets in Maart tot Mei 2005 deur die respondente afgelê, het die navorser van data voorsien wat die faktore aangedui het wat leesvermoëns beïnvloed. Tydens die waarneming en fokusgroeponderhoud met die OOS is addisionele faktore ten opsigte van faktore wat ondersteuning of as struikelblokke dien geïdentifiseer wat lees en leerdervordering bevorder of as struikelblok dien.

Die skematiese voorstelling dui die dataversameling deur die gebruik van navorsingsinstrumente op verskillende tye gedurende die skooljaar aan en watter data tydens die geleentheid verkry is.

3.6.1 Oorsig van empiriese navorsing

Die navorsingstudie se empiriese verloop kan chronologies in vier dele ingedeel word, naamlik:

3.6.1.1 Gevallestudie

Die gevallestudie van die skoolgemeenskap en respondente het tydens Januarie en Februarie 2005 plaasgevind. Die doel van die gevallestudie was om situasie,

gebeurtenis of proses te beskryf, te analiseer en sodoende 'n spesifieke opvoedkundige program te ontleed asook 'n bydra te lewer tot 'n groter onderwysvraagstuk oor die verband tussen leesvaardighede en leerdervordering in huidige skole.

Die steekproefneming het plaasgevind by een Afrikaans medium hoërskool. Dit was onmoontlik om die hele populasie as proefpersone te betrek en 'n steekproef is uit die populasie geneem. Die respondente was gekies volgens hulle leesvermoëns en leerdervordering op akademiese gebied. Die twee groepe respondente was in Graad 10. Daar was 50 respondente in totaal.

3.6.1.2 Gegradeerde leestoets en Spoedleestoets (Een minuut leestoets): Universiteit van Kaapstad (UK)

Die aflê van die toetse het in Februarie en Maart by die skool geskied. Die toetsing het die navorser in staat gestel om 'n evaluering van die respondente se leespeil te doen en sodoende die data op 'n kwantitatiewe wyse voor te stel. Die resultate van die toetse het die navorser as leesdiagnostikus tydens die studie in staat gestel om 'n beter oordeel te maak van op watter vlak van die individuele diagnostiese leestoets die respondent is.

Die spoedleestoets (een minuut leestoets) het die navorser die respondente se spoedleespeil en leesbegrippeil laat bepaal. Hierdie data-versamelingstegnieke het die navorser in staat gestel om 'n diagnostiese ondersoekprogram van 'n respondent met leerprobleme te identifiseer. Dit het gehelp om die navorsingsvraag oor die verband tussen leesvaardighede en leerdervordering te ontsluit.

3.6.1.3 Diagnostiese lees: leesstuk A

Die aanvangsdiagnostiese leestoets: leestoets A was afgelê in Maart voor die einde van die eerste skool kwartaal van die jaar. Alle respondente was getoets. Die navorser het 'n kwalitatiewe foutanalise gemaak van elke respondent se leesfoute. Deur die aard van die leesfoute wat begaan is te ontleed het die navorser die noodigheid geag om meer data te versamel oor die leesvermoëns van die respondente. Dit het gelei tot die aflê van 'n tweede begripstoets

leesstuk 2 vorm B. Dit het die navorser in staat gestel om die aandag en konsentrasie van respondent te bepaal en of hulle begrypend kan lees.

3.6.1.4 Diagnostiese hardoplees: Foute begaan – tweede vorm van analise

Tydens Mei van die skooljaar is daar weer 'n begripstoets deur dieselfde respondente afgelê. Die doel hiermee is dat die aanvangsanalise wat in Januarie tot Maart 2005 plaasgevind het, te vergelyk met die twee vorms van analise van die respondente se leesvaardighede en vermoëns.

3.6.1.5 Derde vorm van analise

'n Derde vorm van data-analise is uitgevoer tydens die studie deur die gebruikmaking van waarneming en 'n fokusgroeponderhoud met die OOS van die skool. Hierdie dataversamelingstegnieke het in die derde kwartaal plaasgevind. Klaskamerwaarneming is by twee opvoeders uitgevoer en ses opvoeders is onderwerp aan onderhoudvoering deur middel van 'n fokusgroeponderhoud. Die navorser, het deur die waarneming die verskillende dimensies in die klaskamer, naamlik die onderrig en opvoeder se aktiwiteite tydens die lesaanbieding, die reaksie van die respondente op die onderrigstyl en die klaskamer situasie in die geheel vasgestel. Hierdie waarneming en waarnemingsgevolgtrekkings is gekategoriseer en word so aangebied om vir die navorser insig en betekenis vir die navorsingsprobleem te verskaf.

Die fokusgroeponderhoude is afsonderlik van die waarneming volgens 'n kwalitatiewe benadering ontleed soos vermeld in hoofstuk 3.

a) Waarneming

Die data van die waarnemingskontrolelyste was gebruik om die volgende vrae met betrekking tot die doelwitte te beantwoord:

1. Hoe bevorder UGO lees en leervaardighede, ten opsigte van kennis, waardes en vaardighede wat leerders benodig?
2. Watter onderrigmetodes van assessering en fasilitering vind plaas?
3. Watter leerondersteuningstrukture is in plek by die skool?

Letters is gebruik om die opvoeder te identifiseer en dien as vertroulikheid en slegs ek, as die navorser, weet wie deur watter letter aangedui word.

b) Onderhoudvoering: ‘n Fokusgroeponderhoud

Die doel van die fokusgroeponderhoud was om antwoorde te verkry op die subvrae met betrekking tot die doelwitte van die navorsingsprobleem. Dit lei die navorser om ‘n vergelyking te maak van die leerdervordering/vermoëns, ondersteuning van hoofrolspelers en onderwysdepartement vir die navorsingsprobleem.

3.7 DATA-ANALISE

Data-analisering volgens Marshall en Rossman (1999) beteken die redusering van data sodat ingesamelde data in kleiner hanteerbare segmente opgebreek kan word. Dit het plaasgevind deur die analiseringsfase wat bestaande uit ses stappe: die organisering van die data, ontwikkeling van temas, kategorieë en patrone, kodering van data, toetsing van voortspruitende vermoedens, die soeke na alternatiewe verklarings en die skryf van die verslag. Neuman (1994) voer verder aan dat data-analise ‘n soeke is na patrone by ingesamelde data, soos herhaalde optrede. Indien so ‘n patroon geïdentifiseer was, was dit geïnterpreteer in terme van sosiale teorie of die omstandighede waarbinne dit voorkom of plaasgevind het. Die navorser het die data geïnterpreteer en het betekenis aan die woorde en uitslae van diagnostiese toetse van deelnemers geheg.

3.7.1 Teoretiese begroning

Marshall en Rossman (1999) onderskei die strategie vir kwalitatiewe data-analise as volg:

- Die eerste stap is die lees en herlees van data soos die onderhoud transkripsies, waarnemingsnotas en diagnostiese lees en toetsverslae. Die navorser raak op hierdie wyse vertrou met die detail van data en begin redigeer deur die mees opvallende patrone op indekskaarte aan te teken. Dit lei tot ‘n holistiese beeld van data. Hierna volg die kategorisering van data deur kodifisering van die inhoud volgens hulle

interne ooreenkomste en eksterne verskille. Die kodering van data vind plaas volgens verskillende vorme, soos afkortings in alfabetiese volgorde, gekleurde penne aan die verskillende patrone of kategorieë of gekleurde kolle wat ook as onderskeidingsfaktor gebruik kan word;

- Sortering van die verskillende patrone of kategorieë se inligting en trek van verbande;
- Die toetsing van voortspruitende vermoedens in terme van data se bruikbaarheid en as verteenwoordigend om die werklikheid te evalueer;
- Navorsers sintetiseer alle geanaliseerde data tot 'n sinvolle eenheid, deur kritiese evaluering en toetsing deur te verseker dat verduideliking vir die verskynsel wel die ware oorsaak of verduideliking is. Alternatiewe verduideliking vir dieselfde fenomeen bestaan altyd, dus is die navorsers verplig om nie net voor-die-handliggende verduideliking vir die verskynsel te aanvaar nie, maar mees waarskynlike verduideliking te verkry deur alternatiewe moontlikhede te soek, te toets en te beskryf;
- Die verslaggewing is 'n belangrike fase in die proses. Hierdeur is die navorsers besig met 'n interpreterende aksie waardeur die rou data 'n spesifieke vorm en betekenis aanneem. Dit is die bymekaarbring en vergelykings tref van data om 'n totale beeld te weergee.

Die navorsers het die fokusgroeponderhoud eers getranskribeer voordat hierdie stappe gevolg is. Tabelle en grafieke is gebruik om die data en bevindinge op 'n duidelike kwantitatiewe data-analise voor te stel. Grafieke was baie handig om die aard van bevindinge en verhoudinge met 'n oogopslag te stel. Die navorsers het die grafieke, veral lyngrafieke, gebruik om die neigings en verskille tussen veranderlikes in die populasies/groepe te illustreer wat nie so duidelik deur die gebruik van statistiese verwerkings na vore gekom het nie (Vermeulen, 1998b). Dieselfde skrywer voer ook verder aan dat tabelle en grafieke die data op 'n duidelike, netjiese en bondige wyse uiteen sal sit. Die voordele is dat tabelle en grafieke beter was as 'n lang omskrywing en spel die bevindinge van data duidelik uit.

Die teoretiese begroning dui op die kombinasie van die kwalitatiewe en kwantitatiewe benaderings ten einde die betroubaarheid van data-versameling te verhoog. Volgens De Vos (1998 in Vermeulen, 1998b) is dit juis beter om 'n kombinasie van die kwalitatiewe en kwantitatiewe benaderings te gebruik weens die kompleksiteit van menslike verskynsels en dat dit futiel is om een van die benaderings tot uitsluiting van die ander te selekteer.

Die nadele verbonde aan die kombinasie van benaderings lei tot té lywige navorsingsverslae vir publikasie in tydskrifte. Kombinerings lei daartoe dat die normale perke aan omvang en lengte oorskry word. Dit is duur, 'n tydverkwistende en 'n té omvangryke navorsing. Navorsers is selde voldoende opgelei om beide benaderings, naamlik kwalitatief en kwantitatief, te kan toepas.

3.7.2 Data-analise volgens protokol

Die stappe wat gevolg is om die interpretasie van die onderskeie kategorieë wat in die protokolbespreking geïdentifiseer was aan te dui, was in detail bespreek.

Die kwalitatiewe navorsingsparadigma het drie hoof tipe kodifisering van data-analise naamlik oop kodering, aksiale kodering en selektiewe kodering (Marshall en Rossman, 1999). Hierdie data-analise is gebruik tydens die studie.

STAP 1: Oop kodering vind plaas deurdat alle leestoetse, hardoplees diagnostiese toetse, leesstuk A en B, onderhoud en waarneming deeglik deurgelees is om 'n holistiese beeld te verkry en te bepaal wat die presiese inhoud daarvan is. Die detail is weer deurgegaan om sodoende relevante kategorieë te bepaal. Juis daarom is die aanvangsdiagnostiese toetse in Maart en hardopleestoetse in Mei weer deurgegaan om in die leesvermoëns van die twee groepe respondente te onderskei. Hierna het kodering van die twee groepe volgens hulle leesvermoëns plaasgevind.

STAP 2: Hierdie stap het plaasgevind na die geïdentifiseerde kategorisering en kategorieë kodifisering. Dit word aksiale kodering genoem en ‘n samevatting is waarneembaar in data by Figuur 4.2

STAP 3: Hierna het die sintese van data plaasgevind, deur die opsomming van data, integrasie en vergelyking om die geheelbeeld van die studie te voltooi. Hierdie proses word selektiewe kodering genoem en is in hoofstuk 5 aangepak en voltooi.

3.8 ETIESE ASPEKTE

In die lig van die sensitiviteit van die respondente se posisie, moet die vertroulikheid van alle data en die anonimiteit van die respondente gerespekteer word. Van der Walt (1979), stel dit dat ‘n etiese kode sekere riglyne neerlê vir professionele optrede. Sodoende voorsien dit riglyne en sekerheid oor standarde van optredes wat die vertrouensband tussen die respondente en die navorser versterk. Dit maak ‘n bydrae tot die professionele outonomie tydens die studie.

In ‘n wêreld waar mense gevoelig is vir die invloed van navorsing moet die volgende etiese aspekte in ag geneem word ten einde nie op die mens/kinders se menswaardigheid en basiese menseregte inbreuk te maak nie (Tuckman, 1978).

Die navorsing het ook volgens die “Children’s Research Rights” (Berk, 1991:62) geskied:

3.8.1 Beskerming teen lyding

Kinders het die reg op beskerming teen fisiese en sielkundige/geestelike lyding. Indien die navorser onseker is oor die effek van die navorsing, moet die opinies/mening van ander gevra word. Die navorser het alle ingesamelde inligting met die grootste omsigtigheid en vertroulikheid tydens hierdie studie hanteer.

3.8.2 Die reg op privaatheid en nie-deelname

Elke deelnemer het 'n reg op privaatheid as 'n keuse om sekere inligting oor hom/haar nie openbaar te laat maak nie. Die navorser het daarop gelet om:

- Nie onnodige vrae te stel nie;
- Die toestemming van proefpersone (opvoeders), leerders se ouers/voogde en skool verkry; en
- Nie individuele response in die verslag geplaas nie.

Die waardigheid van alle deelnemers was verseker en geen opinie, gedrag en emosies was op enige stadium gebruik om die persoon in die verleentheid te stel nie. Deelnemers het die reg gehad om deelname te staak. Die navorser het die beginsels van morele en etiese kwessies in alle gevalle 'n beduidende rol laat speel. Hierdie optrede van die navorser het veroorsaak dat 'n standaard van optrede neer gelê was wat respek en vertrouwe van ander vestig.

3.8.3 Toestemmingsvorm (“informed consent”)

'n Toestemmingsvorm aan die ouers of voogde van leerders wat deelname aan die navorsingstudie sou hê, is opgestel. Alle deelnemers insluitend die leerders, het die reg op die verduideliking van alle aspekte van die navorsing. Enige opvoeder of leerder het die vryheid om enige tyd tydens die studie van deelname aan navorsingstudie te onttrek. Toestemming is dus intrinsiek van alle ouers of voogde van leerders en opvoeders, op grond van hulle bereidheid tot deelname, ontvang.

3.8.4 Die reg op anonimiteit en vertroulikheid

Die identiteit van alle deelnemers was nie bekend gemaak nie. Om dit te bewerkstellig was gebruik gemaak van groepdata en nie individuele data nie. Die deelnemers was met 'n nommer of alfabetiese letter geïdentifiseer. Die reg op die vertroulike aard was ook eerbiedig. Om dit te verseker, was die volgende maatreëls getref:

- Vraelyste was met nommers, en name is nie geïdentifiseer nie; en
- Oorspronklike vraelyste was na afloop van die studie vernietig.

Indien die resultate vereis dat enige data aangaande deelnemers bekend gemaak moes word, sou die toestemming van die betrokke deelnemer eers verkry word. Die verbondenheid tot wetenskaplike integriteit en uitnemendheid, verantwoordelikheid, maatskaplike gevoeligheid en die erkenning van die deelnemers se waardigheid het 'n hoë prioriteit in hierdie studie geniet.

3.8.5 Die reg op gelykwaardigheid en gelyke geleenthede

Deelname aan die studie moes niemand se toekomstige vordering belemmer nie. Deursigtigheid is te alle tye tydens die studie gehandhaaf. Indien dit so gedoen word, het mense gewoonlik die vertroue om hulle ten volle oor 'n saak uit te druk en werklik te sê wat hulle grootste uitdagings is. Hierdeur het die navorser verseker dat die deelnemers op hulle gemak was. Respek en onderlinge vertroue was só gekweek om wantroue uit die weg geruim.

3.9 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk was alle fasette van die kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsparadigma bespreek en daar was verduidelik hoe die navorsingsproses van stapel gestuur was. 'n Uiteensetting was gegee van die navorsingsontwerp/ metodologie, etiese aspekte, metode van data-analisering, interpretasie en geldigheid van die navorsing volgens die diagnostiese leestoets verslae, waarneming en fokusgroeponderhoud. Elke data-versamelingstegniek wat gebruik was, was bespreek. In die volgende hoofstuk word die navorsingsdata beskryf, ontleed en geïnterpreteer.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSBEVINDINGE EN DATA-ANALISE

4.1 INLEIDING

Die primêre doelwit van hierdie hoofstuk is om binne die kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsparadigma soos gemeld in hoofstuk 3, veral op 'n verkennend-beskrywende wyse, bevindinge en data-analise van die navorsing bekend te maak. Die verskillende kategorieë wat in die navorsingsmilieu na vore gekom het, is ter wille van sistematiek in die hoofstuk onder die volgende hoofkategorieë ingedeel: die identifiseer van leesvlakke van die twee groepe, faktore wat leesvermoëns beïnvloed, konteksverwante aspekte, houdings en gevormde houdings/oplossings. Die hoofkategorieë is in subkategorieë onderverdeel. Volgens hierdie metodes het die navorser analitiese, konsepsuele en data-analise van die inligting ontwikkel.

Die data van die hoofkategorieë, naamlik die identifiseer van leesvlakke van die twee groepe en faktore wat leesvermoëns beïnvloed, is ontleed om 'n antwoord te verkry op die algemene navorsingsvraag. Dit het tabelle en histogramme ingesluit wat die foute-analise en foute-kategorieë van die diagnostiese en hardoplees van die twee groepe respondente in Graad 10 volgens goeie en swak prestasies geklassifiseer het. Die waarneming en fokusgroeponderhoud het antwoorde op die subvrae met betrekking tot die doelwitte verskaf.

4.2 KATEGORISERING VAN DATA: IDENTIFIKASIE VAN LEESVLAKKE VAN TWEE GROEPE

4.2.1 Aanvangsdiagnose: Leesstuk A

Die hoofdoel van die aanvangsdiagnose wat in Februarie en Maart 2005 by die skool afgelê was, was gerig op die analise van die twee groepe se leesvermoëns en nie op evaluering nie. Die uitslag van die U.K. Spoedleestoets (een minuut leestoets) moes aandui hoë vinnig of hoë stadig die respondente

woordherkenning kon doen. Dit het die navorser in staat gestel om waar te neem of die respondent woorde visueel en/of ouditief kan analiseer (opbreek) in lettergroepe en/of letters en klanke byvoorbeeld (tafel: ta-fel, kat: k-a-t). Die respondent wat probleme met die analise en sintese van woorde ondervind, sal normaalweg ook sukkel met die lees en skrywe van woorde. Hulle ondervind 'n probleem om die woord in sy gedagte te analiseer en saam te voeg tot 'n geheel wanneer die woord gelees of geskryf moet word.

Die navorser kon ook 'n vergelyking tref tussen die respondent se kronologiese ouderdom (KO) en leesouderdom (LO) deur die aflê van die UK Gegradeerde leestoets deur die respondente. Die navorser kon dus 'n diagnose/gevolgtrekking maak van die respondente se huidige leesvermoëns en leesvlak.

Die diagnostiese lees: leesstuk A en B wat in Maart 2005 deur alle respondente afgelê was, het verskillende tipes gegradeerde vrae bevat. Sommige van die vrae het bloot feitekennis getoets, ander insig en begrip, terwyl 'n derde groep kreatiewe denke met betrekking tot sekere taalkundige probleme aangemoedig het. Die uitslag van die respondent het die navorser genoop om haar te vergewis van twee vrae: wat sê die leerder van die begripstoets? ; en hoe hy/sy dit sê? Met ander woorde is die skryfstyl in keurige taalgebruik en/of is die sinsbou min of meer foutloos; of kom heelwat spelfoute, leestekenfoute en woordorde foute voor?

4.2.2 Samevatting van aanvangsdiagnose

In hierdie hoofstuk is die leesvlakke van die twee groepe respondent in Graad 10 volgens goeie en swak prestasies ontleed. Die faktore wat hul leesvermoëns beïnvloed het, is ook ondersoek om 'n antwoord te verkry op die algemene navorsingsvraag, naamlik: Wat is die verband tussen leesvaardighede en leerdervordering van Graad 10 leerders?

Bogenoemde inligting is as basis gebruik vir die kwalitatiewe ondersoek en die bevindinge van die respondente se leespeil is op 'n kwantitatiewe wyse in matrikstabelle voorgestel. Die response op die algemene navorsingsvraag is ontleed en in matrikstabelle 4.1 en 4.2 vervat. Die response is onder bepaalde

opskrifte/temas gegropeer. In die tabelle word na die respondente verwys met 'n alfabetiese letter soortgelyk aan hulle voorname. Die letters is egter nie volgens alfabetiese rangorde in die matrikstabelle gerangskik nie. Die kolomme van die matrikstabelle dui die volgende aan: die kronologiese ouderdom van die respondent, die prestasieouderdom van die respondent na die aflê van die Gegradeerde leestoets en UK spoedleestoets (een minuut leestoets) en die punt van die begripstoets leesstuk A en B. Die spoedleestoets (een minuut leestoets) het die navorser die respondent se spoedleespeil en leesbegrip peil laat bepaal.

Hierdie inligting word opsommenderwys in tabelle 4.1 en 4.2 saamgevat.

Tabel 4.1: Samevatting van die aanvangsdiagnose of eerste en tweede vlak van data-analise-Groep 1: Goeie Prestasies/Vordering

RESPONDENT	KRONOLOGIESE OUDERDOM	PRESTASIE OUDERDOM		Vergelyking van Punte behaal leesstuk	
		Gegradeerde Lees	Spoedlees	Vorm A [10]	Vorm B [15]
C	16jr 7m	Volgens standaard	Volgens standaard	7	14
J	15jr 8m	Volgens standaard	Volgens standaard	5	12
M	15jr 7m	Volgens standaard	Volgens standaard	6	13
C	16jr 9m	14jr 2m	Volgens standaard	3	12
E	16jr 1m	11jr 6m	Volgens standaard	5	14
N	15jr 9m	13jr 11m	Volgens standaard	4	14
V	18jr 1m	10jr 1m	Volgens standaard	5	11
S	16jr 5m	Volgens standaard	12jr 10m	9	15
E	16jr 16dae	11jr 6m	Volgens standaard	4	13
L	15jr 5m	11jr 6m	Volgens standaard	7	13
W	15jr 1m	Volgens standaard	Volgens standaard	4	12
H	15jr 10m	12jr 10m	12jr 3m	7	14
N	16jr 1m	11jr 2m	Volgens standaard	7	14
R	15jr 11m	12jr 3m	Volgens standaard	8	12
J	16jr 3m	11jr 6m	Volgens standaard	6	13
L	16jr 5m	13jr 4m	13jr 11m	6	12
J	16jr 6m	13jr 11m	Volgens standaard	9	10
S	16jr 5m	Volgens standaard	Volgens standaard	8	8
L	18jr 4dae	Volgens standaard	Volgens standaard	7	7
B	15jr 2m	Volgens standaard	Volgens standaard	7	11
D	15jr 6m	14jr 2m	Volgens standaard	7	10
H	15jr 6m	Volgens standaard	12jr 3m	5	10
M	16jr 9m	13jr 11m	Volgens standaard	2	11
D	16jr 6m	13jr 8m	Volgens standaard	5	11
H	15jr 6m	13jr 8m	Volgens standaard	4	14

Tabel 4.2: Samevatting van die aanvangsdiagnose of eerste en tweede vlak van data-analise-Groep 2: Swak Prestasies/Vordering

RESPONDENT	KRONOLOGIESE OUDERDOM	PRESTASIE OUDERDOM		Vergelyking van Punte behaal leesstuk	
		Gegradueerde Lees	Spoedlees	Vorm A [10]	Vorm B [15]
H	19jr 9m	10jr 1m	12jr 10m	3	5
E	16jr 11m	9jr 10m	11jr 9m	3	11
E	17jr 9m	8jr 7m	11jr 6m	0	2
T	15jr 5m	13jr 8m	Volgens standaard	4	7
A	18jr 7m	13jr 11m	Volgens standaard	4	3
I	17jr 3m	11jr 6m	12jr 3m	3	7
L	18jr 8m	11jr 9m	13jr 4m	3	6
S	17jr 1m	10jr 5m	Volgens standaard	3	7
C	15jr 4m	12jr 10m	13jr 4m	2	7
B	17jr 11m	9jr 10m	Volgens standaard	3	7
F	16jr 3m	10jr 8m	11jr 2m	5	12
I	17jr 3m	10jr 5m	Volgens standaard	1	6
R	15jr 9m	10jr 1m	13jr 11m	2	8
W	15jr 10m	9jr 10m	9jr 7m	2	8
S	17jr 3m	9jr 1m	11jr 2m	2	9
E	17jr 1m	10jr 5m	12jr 3m	1	8
C	16jr 6m	13jr 8m	12jr 10m	1	8
C	17jr 5m	13jr 11m	13jr 4m	3	11
J	16jr 11m	11jr 2m	13jr 11m	3	8
H	17jr 8m	9jr 4m	Volgens standaard	2	12
T	17jr 11m	8jr 7m	12jr 10m	4	9
L	17jr 6m	9jr 1m	11jr 6m	8	9
R	18jr 7m	11jr 2m	11jr 2m	7	10
S	18jr 11m	13jr 8m	Volgens standaard	0	10
E	18jr 6m	8jr 0m	11jr 2m	0	3

4.3 KATEGORISERING VAN DATA: FAKTORE WAT LEES-VERMOËNS BEÏNVLOED

4.3.1 Hardoplees-foute-analise

Tydens Maart 2005 van dieselfde skooljaar is 'n hardoplees-toets in die registerklas periode deur elke respondent afgelê. Die navorser het verseker dat die beligting van die gebou waar die leestoets afgelê was voldoende is. Die respondente was op hulle gemak gestel wanneer hulle lees, want 'n gespanne atmosfeer sou die toetsing laat misluk. Daar is ook seker gemaak dat geen sturnisse in die toetslokaal was nie.

Die doel van die toetsing is aan elke respondent individueel verduidelik voor die aflê daarvan. Dit was duidelik aan die respondente gestel dat die leestoets nie 'n

eksamen of klastoets is nie en dat geen bepunting sal plaasvind nie. Die doel was slegs om vas te stel watter leesfoute hulle begaan het sodat ondersteuning aan leerders met lees en leerprobleme gebied kon word.

Die aanvangsdiagnose het die navorser reeds bekend gemaak met die respondent se leesvermoëns en leesvlak. Die respondent was ook bekend met die navorser en op hom/haar gemak tydens die aflê van die leestoets. Die respondent was van 'n leeskaart voorsien en terwyl gelees was, was sy/haar response deur die navorser op 'n ooreenstemmende antwoordblad deur die standaard foute kode aangebring.

Die foute wat aangestip is, was volgens hulle onderskeie aard gegroep. Die navorser het ook gelet na belangrike aspekte terwyl die respondent gelees het, soos die wyse waarop die leeskaart vasgehou word, en of daar sprake was van kopbeweging tydens lees, sukkel die respondent om fyn dele in woorde te onderskei, swak lees begrip, lees met die vinger, die oorslaan van reëls en swak uitspraak.

Die toets was gestaak sodra die respondent in een paragraaf 10 of meer foute begaan, of nie meer begrip getoon het van wat hy/sy lees nie. Uit die deel van wat die respondent gelees het, is 'n groep verslagkaart saamgestel om met een oogopslag te sien hoeveel respondente identiese leesfoute ondervind het.

Vervolgens vervat paragrawe 4.3.1.1 tot 4.3.1.11 kortliks die faktore wat leesvermoëns beïnvloed en die foute kategorieë waarvolgens die leesfoute geklassifiseer is.

4.3.1.1 Swak frasering (woord-vir-woord)

Woord-vir-woordlees is wanneer die respondent lees sonder ritme, hakkerige en met foutiewe stembuiging lees en dikwels lank wag voordat hy/sy 'n woord sal lees. Die gevolg is swak frasering en gevolglike verlies van leesbegrip. Die respondent kan ook nie 'n paar woorde gelyk 'opneem' en lees nie. Moontlike oorsake vir dié probleme is 'n beperkte oogspan of die respondent sukkel om 'n betekenisvolle deel van 'n sin te erken en te lees.

4.3.1.2 Klank: begin van woorde

Respondente wat hierdie probleem ondervind, beskik nie oor die vermoë van klankanalise sowel as oor die vaardigheid om 'n woord in sy afsonderlike klankeenhede te onderskei nie. Dit sluit in kennis van vokale, vokaalgroepe, konsonante en konsonantvloeiings, asook onderskeiding van begin-, middel- en eindklanke. Dit beteken dat die respondent nie die betrokke klanke ken nie en dit daarom nie kan lees nie of sukkel met visuele waarneming van woorde. Die respondent sien woorde soos: bak, sak, tak, rak as almal dieselfde, want hy/sy is meer ingestel op die langer agterste deel, as die letter, 'b, t, r, s' wat elke keer verander.

4.3.1.3 Klank: hele woord

Die woord word met uitklanking geles en het foutiewe uitspraak tot gevolg. Die respondent beskik nie oor 'n groot sigwoordeskat nie en kan dus nie sigwoorde vinnig herken nie. Woordherkenning is juis afhanklik van die kennis van klanke om woorde te vorm wat spesifiek ontbreek by sommige respondente. Dit skyn dat die respondent sukkel om lang woorde te lees. Dit is asof hy/sy nie weet hoe om die woorde aan te pak nie. Die respondent word soms oorweldig deur die lengte van die woord en vind dit moeilik om woorde in kleiner dele (analise van woord) op te breek of sommige respondente vind dit weer moeilik om nadat hulle die woord opgebreek het, in kleiner dele saam te voeg as een woord. Dit lei tot die onvermoë om te sintetiseer. Die respondent het dus 'n probleem met woordaanpaktegnieke. Voorbeelde van uitklanking is 'huis' – ['hais'], 'vier' in plaas van 'vir' en 'dee' in plaas van 'die'.

4.3.1.4 Lettervervanging

Al die foute wat die respondent onder hierdie foute-kategorie begaan, word onder een afdeling naamlik 'omkerings' gegroepeer. Hierdie leerder sukkel in die meeste gevalle met ruimtelike oriëntasie en lateraliteit (rigting vir links en regs). Die respondente sukkel om te lees omdat hulle medeklinkers omdraai wanneer hy/sy lees. Vir 'die' lees hy/sy byvoorbeeld 'bie', 'duif/duit', 'kom/kon' en 'vas/was'.

Die respondente draai gedeeltes of letters in woorde om wat visuele ooreenkomste toon wanneer hy/sy lees byvoorbeeld ‘dam/bam’, ‘vir/wir’, ‘hom/bom’, ‘skrik/skink’.

Die respondente verwissel letters in woorde, byvoorbeeld ‘kort/krot’, ‘stok/skot’, ‘ons/son’ en ‘slot/stol’.

Sommige respondente verwissel ook soms dubbelklanke byvoorbeeld ‘huur/hier’, ‘muis/muus’ en ‘vlei/vlie’.

Die verwarring van dubbelklanke groepeer ook onder omkerings deurdat respondent byvoorbeeld, ‘vroeg/vreug’, ‘duur/deur’ en ‘deur/duur’ lees.

Hierdie respondente het nog nie die woordherkennings- en begripsvaardighede soos klank- spellingsverhouding, twee- en driekonsonantkombinasies en komplekse woordfamilies bemeester nie. By veral groep 1 en 2 van die respondente wat tydens die navorsing gebruik is, het hierdie probleem algemeen voorgekom.



4.3.1.5 Woordvervanging

Die respondente wat hierdie probleem ondervind het, was dié wat meestal die woorde geraai het. Soms was ‘n woord gelees wat wel ‘n vroe vorm-of klank-ooreenkoms getoon het met die oorspronklike woord, terwyl die betekenis verontagsaam was. Hieronder val die verwisseling van woorde soos ‘daardie’ en ‘hierdie’, ‘n’ en ‘die’. In ‘n geval waar die woord wat gelees word ‘n noue visuele ooreenkoms toon met die woord wat gelees moet word, lees die respondent byvoorbeeld ‘kan’ in plaas van ‘kon’. Dit is asof die leerder só betrokke raak by die deel van die woord wat hy/sy wel ken dat die res van die woorde as minder belangrik beskou word en om hierdie rede vervang of geraai word. Hy/sy lees somer enige woord in die plek van die korrekte woord.

Die respondente beskik dus nie oor ‘n verskeidenheid strategieë om ‘n geskrewe teks vlot met begrip te lees nie en spreek woorde ook nie akkuraat tydens luidlees uit nie.

4.3.1.6 Ignorering van leestekens

Die respondente wat hierdie probleem ondervind, misken of ignoreer leestekens in die teks en dit is asof hy/sy nie weet waar om asem te haal nie. Die leerders beskik dus nie oor die leesvaardighede om ekspressief te lees met gepaste klem, pouse en intonasie tydens luidlees nie. Dit skyn te wees of die respondent oorhaastig is wanneer gelees word en dan sluip gebrekkige luidlees in die teks in. Sommige swak lesers raak egter baie gespanne en maak meer foute. Die woord-vir-woord lees veroorsaak swak frasing en lei daartoe dat die respondente geneig is om leestekens te ignoreer.

4.3.1.7 Invoeging van woorde

Sommige van die respondente het al die doel bereik, naamlik om te lees, maar moontlik nog nie sommige van die leesvaardighede bemeester nie. Hulle voeg letters, lettergrepe, woorde en frases aan die begin van die woorde ('laan' word 'slaan'), in die middel ('sout' word 'stout') en aan die einde ('fee' word 'fees'). Die respondente ken soms nie die betrokke klanke nie of sukkel met visuele waarneming van woorde en voeg dan woorde by.

4.3.1.8 Foutiewe uitspraak

By hierdie probleem is sommige respondente geneig as hulle nie op sig die woord herken nie, hulle geneig is om woord te klank. Dit wil amper voorkom asof klank 'n outomatisme is, want hulle klank ook woorde wat reeds deel van sy basiese sigwoordeskat is. By sommige woorde klank van die respondente slegs die begin van die woord en sê die woord dan onmiddelik korrek. In ander gevalle het van die respondente egter weer woorde heeltemal geklank voordat hulle die woord herken en gelees het. Sommige leerders spreek woorde en klanke verkeerd uit. Hulle is geneig om alle 'e's as [ɛ] te klank, nog voorbeelde van verkeerde uitspraak van klanke is 'me-a-te' word 'meatte' in plaas van 'mat'.

Foutiewe uitspraak van woorde is byvoorbeeld 'dink/dungk', 'chaoties/koaties', 'tuinier/tienner' en 'nederige/nerederige'. Dit is opvallend dat hulle letters of klanke met ooreenstemmende woord patrone of konfigurasies vervang met ander woorde verwarring van woorde op grond van hulle noue visuele

ooreenkoms vind plaas. Die vaardigheid van deeglike klankkennis is gebrekkig byvoorbeeld dat 'n enkelvokaal óf kort óf lank uitgespreek kan word soos in byvoorbeeld 'bom' en 'bome'. Die herkenning van wanneer dubbel konsonante nodig is om 'n vokaalklank kort te hou soos in byvoorbeeld 'blomme' en 'katte'.

4.3.1.9 Weiering om 'n woord te lees

Indien enige respondent geen poging sou aanwend om 'n woord na 4 sekondes aan te pak of te probeer lees nie, word die woord vir hom/haar gesê en sou as leesfoute aangeteken word. Tydens die navorsing het geen respondent hierdie probleem in groep 1 ondervind nie, maar tóg in groep 2.

4.3.1.10 Herhaling van woord

Hierdie probleem of leesfout word moontlik veroorsaak deur die feit dat die respondent tyd probeer wen terwyl hy/sy probeer om 'n moeilike woord aan te pak. Meermale is 'n bekende woord ook net voor 'n onbekende woord herhaal. Veelvuldige herhalings is gewoonlik 'n aanduiding van swak woordherkenningsvermoë.

4.3.1.11 Ander swak leesgewoontes/leerstoonisse

'n Respondent met 'n leesprobleem begaan nie noodwendig altyd spesifieke leesfoute soos vervat vanaf paragrawe 4.3.1.1 tot 4.3.1.10 nie. Daar is ook dikwels sprake van swak leesgewoontes wat die leesvermoë rem. Tydens die navorsing het die navorser, deur noukeurige waarneming terwyl die respondent geles het, gelet of aangeteken dat daar een of meer van die volgende swak leesgewoontes teenwoordig was:

- Lees té vinnig of té stadig;
- Die tydsberekening is swak; die asem raak op voor die tyd;
- Spel woorde in 'n poging om hulle te bemeester;
- Die respondent is geneig om woorde te raai;
- Kopbewegings vind plaas tydens lees;
- Klank woorde voordat hy/sy woord uitspreek;
- Hou die boek te naby die oë; en

- Hy/sy verloor gedurig sy/haar plek;

Die navorser se waarneming tydens die hardoplees analise van respondent was dat slegs enkele leerders swak leesgewoontes het en dus 'n negatiewe invloed op hulle leesvermoëns het.

4.3.2 Interpretasie en resultate van hardoplees-foute

Die interpretasie en resultate van die ondersoek en hardoplees-foute/response is in tabel 4.3 en 4.4 saamgevat.

Tabel 4.3: Die kategorieë hardoplees-foute wat leesvermoëns beïnvloed - Groep 1

Kategorie van hardoplees foute	Aantal respondente in groep 1 (n=25)
Swak frasiering (woord-vir-woord)	1
Klank: begin van woord	3
Klank: hele woord	1
Lettervervanging	21
Woordvervanging	9
Ignorering van leestekens	13
Invoeging van woorde	3
Foutiewe uitspraak	19
Weiering om 'n woord te lees	0
Herhaling van woord	19
Ander swak leesgewoontes/leerstoonisse	1

Tabel 4.4: Die kategorieë hardoplees-foute wat leesvermoëns beïnvloed - Groep 2

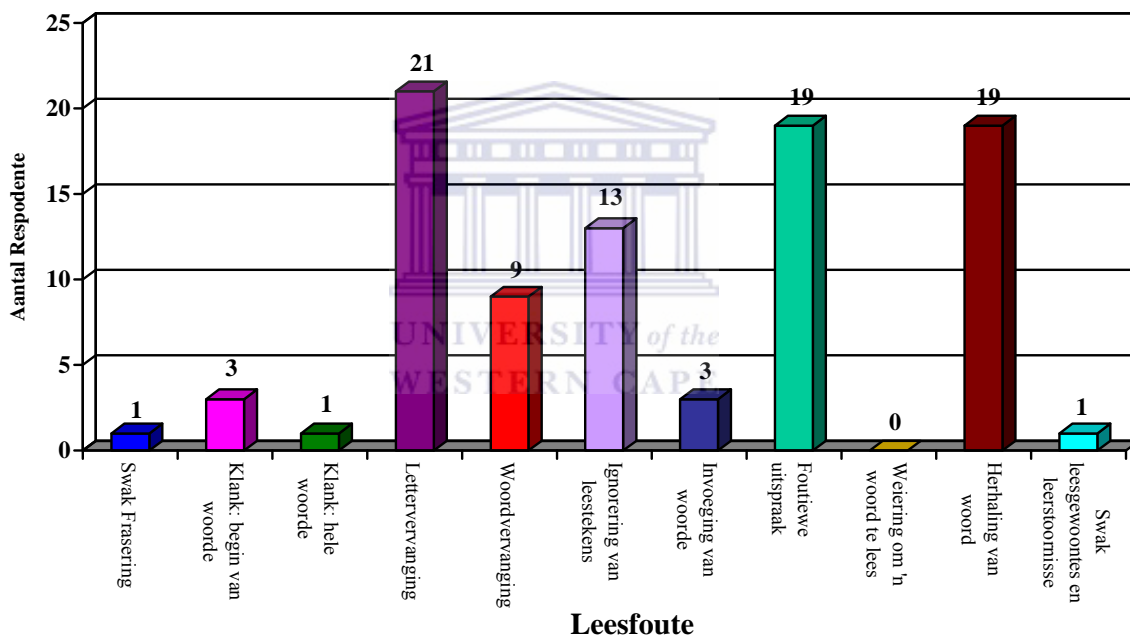
Kategorie van hardoplees foute	Aantal respondente in groep 2 (n=25)
Swak frasiering (woord-vir-woord)	7
Klank begin van woord	1
Klank hele woord	7
Lettervervanging	19
Woordvervanging	17
Ignorering van leestekens	4
Invoeging van woorde	6
Foutiewe uitspraak	23
Weiering om 'n woord te lees	3
Herhaling van woord	21
Ander swak leesgewoontes/leerstoonisse	3

Hierdie inligting word skematies in figure 4.1 en 4.2 geïllustreer.

4.3.2.1 Staafgrafieke van die frekwensietabelle van hardoplees-foute

Die weergee van frekwensietabelle in staafgrafieke hou die volgende twee voordele in. Die ooreenkomste en verskille kan duideliker in staafgrafieke as in tabelle gesien word, en daarby kan 'n algemene indruk van die data verkry word. Die dataverspreiding in die onderstaande geval word deur staafgrafieke geïllustreer.

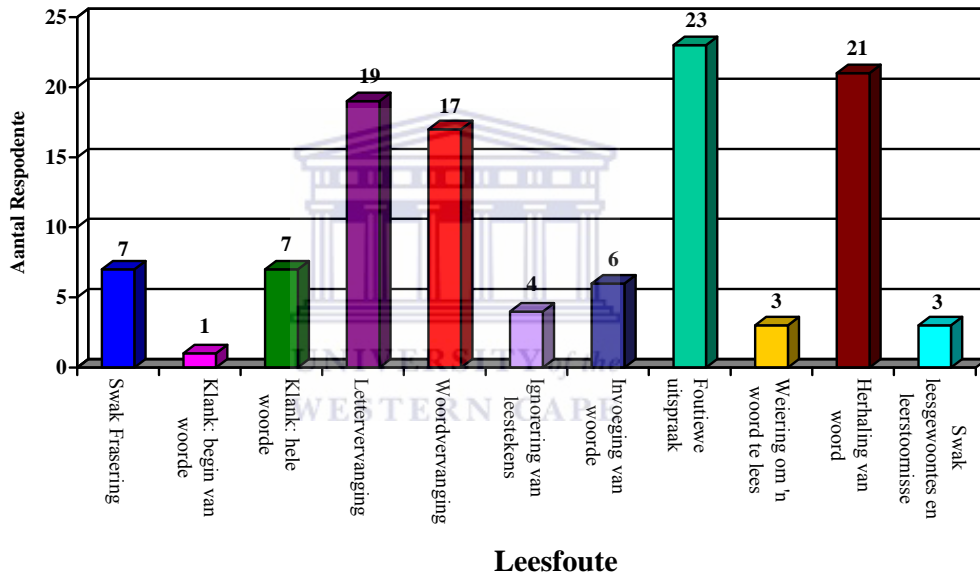
Figuur 4.1 Analise van spesifieke leesfoute begaan tydens die toepassing van die leestoets - Groep 1



In figuur 4.1 word die aantal respondente in groep 1 wat die hardoplees toets afgelê het tydens die navorsingsprojek deur 'n staafgrafiek aangetoon. Die staafgrafiek dui ook die onderskeie kategorieë hardoplees-foute en die hoeveelheid respondente aan wat spesifieke leesfoute tydens die leestoets begaan het. Slegs een respondent het swak frasiering/woord-vir-woord gelees. In die volgende kategorie het drie respondente die begin van woorde geklank. Slegs een respondent het die hele woord geklank. In die groep 1 het een-en-twintig respondente letter vervanging van woorde begaan. Hierdie spesifieke kategorie val onder die afdeling omkerings en die hooforsaak blyk probleme te

wees met ruimtelike oriëntasie en lateraliteit. Nege respondente het woordvervanging begaan en dertien respondente het leestekens tydens die hardoplees toets geïgnoreer. Van dié vyf en twintig respondente in groep 1 is daar ook drie respondente wat woorde invoeging begaan het, negentien respondente het met 'n foutiewe uitspraak geles, geen respondente het geweier om 'n woord te lees nie, terwyl negentien respondente woorde herhaal het en slegs een respondent 'n leerstoornis het.

Figuur 4.2 Analise van spesifieke leesfoute begaan tydens die toepassing van die leestoets – Groep 2



Uit tabel 4.4 (bladsy 113) is figuur 4.2 saamgestel om die analise van leesfoute van groep 2 in die vorm van 'n staafgrafiek aan te dui sowel as die hoeveelheid respondente verbonde aan die skool wat hardoplees-foute volgens die kategorieë indeling begaan het. Sekere respondente in die studie kon nie klank- en woordherkenningsvaardighede gebruik om nuwe of onbekende woorde in konteks te dekodeer nie (byvoorbeeld visuele leidrade soos woord- en letterpatrone, kontekstuele leidrade en letter-klank-verhoudings). Dit het daartoe gelei dat sewe respondente swak fraseer (woord-vir woord) geles het, een die begin woorde geklank het, sewe respondente die hele woord geklank het en negentien respondente het 'n letter terwyl hulle lees vervang. Dit was opvallend dat in beide groepe respondente dit as 'n probleemarea voorgekom of

geïdentifiseer was. Sewentien respondente van die vyf en twintig het woord vervanging gedoen, vier het leestekens geïgnoreer, ses het woorde ingevoeg, drie en twintig respondente het woorde foutiewelik uitgespreek, drie respondente het geweier om 'n woord te lees, een-en twintig het die woord herhaal wanneer hulle gelees het en drie respondente het swak leesgewoontes/leerstornisse.

Opsomming: Die hardoplees-foute kategorieë wat deur beide groepe begaan was, was lettervervanging, woordvervanging, die ignoreer van leestekens, foutiewe uitspraak en die herhaling van woorde. Almal die bogenoemde foute-kategorieë het een algemene ooreenkoms naamlik, dat woordherkennings- en begripsvaardighede nie bemeester is nie. 'n Verdere aanduiding was dat die respondente nie oor 'n grondige kennis van 'n aantal leesvaardighede beskik het om vlot te kan lees nie. Die vaardigheid om te kan lees op grond van kunsmatige onvolledige observasie en die herken van langer frases was gebrekkig by die respondente.

4.4 KATEGORISERING VAN DATA: KONTEKSVERWANTE ASPEKTE

4.4.1 Waarneming

'n Derde vorm van data-analise was uitgevoer tydens die studie deur die gebruikmaking van waarneming. Die navorser het deur die waarneming die verskillende dimensies in die klaskamer vasgestel. Twee spesifieke onderrigstyle was gekies om waar te neem naamlik aktiewe leerderbetrokkenheid en gedifferensieerde instruksies/onderrig. Die reaksies van die respondente op die onderrigstyl en klaskamersituasie in die geheel is gekategoriseer om vir die navorser insig en betekenis vir die navorsingsprobleem te verskaf. Die twee inklusiewe onderrigstyl benadering is gekategoriseer onder die aspekte naamlik, toepassing van onderrigstyl, struikelblokke en klaskamer faktore bevorderend vir gedifferensieerde instruksies/onderrig.

Die navorser as nie-deelnemende waarnemer het deur die waarneming kontrolelyste bylae (Aanhangsel K) probeer om die volgende vrae met betrekking tot die doelwitte te beantwoord:

1. Hoe bevorder UGO lees en leervaardighede, ten opsigte van kennis, waardes en vaardighede?
2. Watter onderrigmetodes van assessering en fasilitering vind plaas?
3. Watter leerondersteuningstrukture is in plek by die skool?

Die waarnemingskontrolelyste was gebruik om aan te dui hoe klaskamer faktore bevorderend vir gedifferensieerde instruksies/onderrig in die teenwoordigheid van die suksesvolle aanbieding van die inklusiewe onderrigbenadering is. Die leergefokusde benadering het ten doel om te verseker dat die minder begaafde leerder in seker opsigte sukses behaal om 'n positiewe impak op hulle selfbeeld te maak.

Volgens Bailey (1987) is die doel met waarneming om gedragspatrone, bestaande kennis en werksywyses van die respondente deur navorsing op skrif te stel. Goddard en Melville (2001) voer aan dat daar twee fundamentele kriteria vir instrumente is, naamlik geldigheid en betroubaarheid. Die term geldigheid beteken dat die waarneming fokus op veral die gedrag wat plaasvind of nie plaasvind nie, dit wil sê dat die instrument meet wat dit veronderstel is om te meet en dit korrek moet meet.

Goddard en Melville (2001) voer verder aan dat om die geldigheid van 'n instrument wat mense se reaksies toets nie eenvoudig is nie. Die navorser het hierdie leemte van die instrument uitgeskakel deur inligting wat uit die literatuurstudie verkry is wat die empiriese navorsing voorafgegaan het en die waarnemingskontrolelyste daarvolgens opgestel. Gevolglik kan die kontrolelyste as 'n inhoudsgeldige instrument verklaar word.

Schumacher en McMillan (1993) verwys na die volgende nadeel verbonde aan waarneming naamlik, dat subjektiwiteit mag ontstaan wat die betroubaarheid van die data en studie beïnvloed. Die nadele is verminder deurdat die navorser te alle tye bewus was van die nadele. Die kontrolelyste was dus

gebruikersvriendelik opgestel, met ander woorde in Afrikaans vereenvoudig om sodoende die deelnemer se taal van voorkeur te akkommodeer. 'n Maklik leesbare lettertipe is gebruik en die aspekte is op 'n maklik leesbare wyse gepasieer om gebruikersvriendelikheid te verseker. Dit het as vertrekpunt gedien vir die ontleding en interpretering van die navorsingsdata.

Die literatuurstudie het getoon dat sekere aspekte van 'n inklusiewe onderrig benadering 'n voorvereiste is. Die navorser het daarom die sodanige aspekte op die waarnemingskontrolelyste aangebring om klaskamerwaarneming te vergemaklik. Die sodanige aspekte is die volgende:

- Opvoeder aktiwiteit en aktiewe deelname van leerders;
- Struikelblokke wat aktiewe leerbetrokkenheid verhoed;
- Aspekte wat aktiewe leerbetrokkenheid bevorder;
- Toepassing van gedifferensieerde instruksies/onderrig;
- Struikelblokke vir gedifferensieerde instruksies/onderrig; en
- Klaskamer faktore bevorderend vir gedifferensieerde instruksies/onderrig.

UNIVERSITY of the

Bogenoemde aspekte was gelys op die kontrolelyste as drie waarnemingsaspekte vir inklusiewe onderrigbenadering en dui op die genoemde ses waarnemingsaspekte in die geheel.

Die inligting ten opsigte van die aspekte was verkry deur waarneming, vrae aan die respondente en veldnotas. Die analise en interpretasie van die waarneming was daarom dienooreenkomstig saam gegroeper.

4.4.1.1 Opvoeder aktiwiteit en aktiewe deelname van leerders

Tydens die klaskamerwaarneming het die navorser opgelet dat beide opvoeders hulle lesse op verskillende aktiwiteite baseer. Die navorser wou eintlik vasstel of daar aktiewe leerder betrokkenheid was, watter onderrigstyl die opvoeders gebruik het vir aktiewe leerbetrokkenheid en hoe dit plaasgevind het.

Die navorsingstudie het ten doel om vas te stel of 'n positiewe atmosfeer geskep was om geïntegreerde, aksiegebaseerde leer tot gevolg te hê en of alle leerders in die klas ingesluit was by die leeraktiwiteite ter bevordering van individuele leerder sukses.

Die twee opvoeders naamlik OA en OB was afsonderlik waargeneem vir vier periodes. Die waarneming het op verskillende periodes in die sewe dae siklus van die skoolrooster/skooldag plaasgevind. Elke periode het vyf- en veertig minute geduur. Die opvoeder het die volgende onderrigbenadering vir aktiewe leerderbetrokkenheid gebruik: Die klaskamer was as volg voorberei deurdat die sitplekke en banke in groepe gerangskik was. Die konsepsuele veranderingsmodelprosedure was deur die opvoeder gebruik, deurdat die aktiwiteite en lesse georganiseer was om die gewenste uitkomste te bereik. Die opvoeder het ook gebruik gemaak van groepwerk. Opvoeder OA was baie entoesiasies en het 'n positiewe ingesteldheid teenoor die leerders, deurdat sy leerders geprys het vir korrekte antwoorde wat hulle tydens die lesaanbieding verskaf het. Die les wat aangebied is, het gehandel oor die redigering van 'n Afrikaans Eerste Taal leesstuk. Die titel van die leesstuk was "Toe arend kuikens wou gryp, pak die ganse hom" deur Henri Crouse. Die leesstuk het twintig leestekens, skryftekens en spelfoute bevat wat die leerders moes korrigeer.

Opvoeder OA en OB het dieselfde leesstuk vir die leerders voorgelees. OA het saam met die leerders die leesstuk ontsluit, tóg was daar nie 'n deeglike ontleding en bespreking van die gegewe leesstuk nie. Die leerders moes in groepsverband die opdrag beantwoord, tóg het van hulle in die groep individueel die opdrag beantwoord. Die leerders in OB se klas was meer vrymoedig, leergierig en entoesiasies om die opdrag te beantwoord.

In beide klasse het portuurgroep assessering en koöperatiewe leer plaasgevind. Die opvoeders het op verskillende maniere as fasiliteerder toegesien dat die leerproses gladweg verloop. OA het aan individuele leerders se leervermoëns aandag geskenk en die opdrag individueel aan hulle verduidelik. Die derde taal het egter min/weinig individuele aandag geniet. Terwyl OA individuele aandag

aan sommige leerders verskaf het, het van die ander leerders belangstelling in die voltooiing van die opdrag verloor en slegs passief geluister na die groep bespreking van die leesstuk in hulle onderskeie groepe.

Soms was beide klasse baie raserig as gevolg van die groepbesprekings. Dit het die indruk geskep van swak klasdisipline, aangesien van die leerders hardop na die opvoeder geroep het vir ondersteuning en hulp. In OB se klas het sy 'n leesfout begaan en van die oplettend leerders het die opvoeder hardop gekorrigeer. Sy het hulle geprys omdat hulle die hardoplees-fout agter gekom het.

Beide opvoeders het die leerders aktief by die leerinhoud betrek, deur gesonde sosiale verhoudinge te stel deur middel van die groepwerk en deur die leerders se unieke, eiesoortige probleme en behoeftes in aanmerking te neem. Die opvoeders het die minderbegaafde leerders tot groter inspanning of deelname gemotiveer en om hulle belangstelling te wen. Soms het OA van die leerders op die naam genoem terwyl sy die beginsels van redigering van 'n leesstuk behandel het. Tóg is dit moeilik om leerders wat nie die reëls of beginsels van redigering ken, se belangstelling of 'n voorliefde daarvoor te wen nie. Dit was waarneembaar dat van die leerders geen begrip gehad het van wat die opvoeder meegedeel het nie, veral die minder begaafde en derde taal leerders.

Terugvoering en nasorg in die vorm van bespreking van die voltooide opdrag het in beide klasse plaasgevind. Motivering van leerders het plaasgevind deurdat OA en OB gebruik gemaak het van positiewe aanspoormiddels soos prysing en beloning. Die vorm van aansporing het groter leerderbetrokkenheid veroorsaak.

Nadele of gevare verbonde aan groep/klasgesprek het ontstaan soos sinnelose bespreking van nie-tersaaklike leerinhoud of waardelose geklets. In sommige groepe het die meer begaafde of meer vrymoedige leerders die gesprek oorheers, terwyl sommige passief gesit en luister en derhalwe minder betrek was. Die rede daarvoor was omdat die leerders se reeds bestaande kennis van die onderwerp nie op 'n trapsgewyse uitbouing van hul begripstrukture plaasgevind het nie.

Opsommend: Die klaskamerwaarneming dui aan dat die opvoeders 'n positiewe klaskamer atmosfeer probeer skep het, deurdat die onderrigbenadering groepwerk was. Die banke was daarvolgens gerangskik en die opvoeders was deeglik voorberei wat van goeie vooraf beplanning getuig het. Beide die opvoeders was entoesiasies en positief ingesteld teenoor die leerders. In beide klasse het ook portuurgroep assessering en koöperatiewe leer plaasgevind. Positiewe aanspoormiddels soos lofprijsing was ook waarneembaar. Minder begaafde leerders is tot groter deelname aangemoedig en gemotiveer. Alle leerders was ingesluit by die leeraktiwiteite wat individuele leerderprestasie en sukses bevorder.

4.4.1.2 Struikelblokke wat aktiewe leerbetrokkenheid verhoed

Die klaskamerwaarneming dui aan dat alhoewel die opvoeders sinvolle lesbeplanning gedoen het, die uitkomst van die les nie so doeltreffend bereik was as wat hulle graag sou wou hê nie. Die opvoeder moes benewens die beplanning van sy uitkomst ook beplan ten opsigte van die beginsels van leeraktiwiteit, integrering, beleving, motivering, sosialisering, individualisering, evaluering/assessering en bemeestering. Verdere ontleding van die beplanningsaspek sluit natuurlik 'n magdom van faktore in wat die opvoeder in sy voorbereidingswerk in aanmerking moet neem. Die volgende aspekte verdien egter op hierdie stadium vermelding en bespreking om te verseker dat aktiewe leerbetrokkenheid van alle leerders plaasvind.

a) Die klaskamerbestuur en leerdertal

Dit wil vir die navorser voorkom dat die onderwysstelsel die visie en riglyne stel vir die missie waarvolgens die opvoedkundige stelsel moet funksioneer. Wat tydens die klaskamerwaarneming opsigtelik was, was dat oorvol klasse 'n struikelblok is. Die leerdertal oorskry die opvoeder-leerderverhouding van (35:1). Die groot getalle in die klasse maak evaluering moeilik en soms is die klasgroep so groot dat sitplek tekorte ontstaan. Die minder begaafde leerder word die slagoffer van klassikale onderrig en metodes wat nie sy/haar leerstyl pas nie.

Die oorvol klas het veroorsaak dat sommige leerders in OB se klas in 'n té groot groep saamgewerk het en gevolglik het leerders ongemotiveerd, belangeloos voorgekom om die taak of bespreking aan te pak. Die oorsaak was dat hulle nie aktief betrokke in die voltooiing van die opdrag was nie. Indien OA en OB individuele aandag aan sommige leerders sou gee wat nie die opdrag verstaan het nie, sou waardevolle onderrigtyd verlore gegaan het in chaos, hoë klank en bewegingsvlakke. Die meer begaafde leerders het baie keer die bespreking oorheers.

In OA se klas was klaskamer bestuur meer georganiseerd en ordelik. In hierdie klas was OA 'n fasiliteerder en nie die bron van alle kennis nie. Sy het 'n atmosfeer geskep wat ontdekking, argumentering en uitdaging bevorder. Die leerders was 'n geleentheid gebied om aktief betrokke te raak by konstruksie van kennis, begrip en vaardighede. Tóg was opvoeder assessering 'n nagmerrie ten opsigte van die nasien van al die voltooide take weens die groot klasse. OB moes ook daarteen waak dat haar vorm van evaluering nie net bloot waardebeoordeling is sonder inagneming van faktore wat sodanige waardes beïnvloed nie. Dit het daartoe aanleiding gegee dat OB haar nuwe werk voortgebou het op onvoldoende begrippe of leerinhoud omdat leerders vorige leerinhoud nie begryp het nie. Dit gee weereens aanleiding tot swak prestasies.

b) Onvoldoende Leerderondersteuningsmateriaal (LOOM)

In beide klasse was 'n tekort aan leesboeke en handboeke daarom moet die opvoeders die leesstuk afrol sodat, indien die leerders nie die opdrag betyds in die klaskamer kan voltooi nie, hulle die opdrag tuis kon voltooi. Die tekort aan leesboeke en handboeke lei tot die aankoop van papier vir onderrigmateriaal en gee aanleiding tot finansiële uitgawes vir die skool. Dit lei ook daartoe dat opvoeders deeglik vooraf moet beplan en afrolwerk beskikbaar maak vir die leerders. Die baie afrolwerk veroorsaak dat die afrolmasjiene breek as gevolg van die groot werkslading.

c) Gebrekkige gedifferensieerde lesbeplanning, uitkomst en aktiwiteite

Die uiteenlopendheid van individuele verskille onder leerders verplig die opvoeder om die onderrig by die unieke en eiesoortige aard van elke leerder aan te pas. Hierdie onderwysbeginsel, met inagneming van en voorsiening vir individuele verskille by leerders, word aangespreek in die vorm van gedifferensieerde onderrig. Tóg het die navorser waargeneem dat veral in OB se klas gebrekkige gedifferensieerde leeruitkomst en aktiwiteite voorgekom het. OB het nie werklik doeltreffend gekommunikeer, erkenning en respek getoon vir die individuele en groepverskille nie. In albei klasse wat waargeneem was, was leerders wat leerprobleme ondervind, tóg was die lesse onderrig op dieselfde onderrigstyl en benadering. Slegs OA het tydens die onderrig van die les sensitiwiteit getoon teenoor die uiteenlopende behoeftes van die leerders insluitend dié met leerprobleme.

Die derde taal leerders was veral afgeskeep in die leeruitkomst van die lesbeplanning. Nerens in die lesbeplanning van OA en OB was aanduidings van spesiale behoeftes/ondersteuning vir derde taal leerders nie of leerinhoud verryking binne klasverband vir meer begaafde leerders nie. Die minder begaafde leerders kon ook nie byhou by die tyd wat aangedui was vir terugvoering nie. Die tyd vir terugvoering was té min. Die werk tempo was nie in ag geneem volgens die individuele verskille van die leerders nie. Die minder begaafde leerders se behoefte aan herhaling van leerinhoud, beperkte aandagkonsentrasie, onvermoë om afleidings te maak en stadige reaksietyd was verontagsaam. Die opvoeders kon dus nie 'n geskikte ondersteunende en bemagtigende omgewing vir alle leerders skep nie.

d) Gespanne klaskameratmosfeer

OA was bewus van die leerders se verskille, maar aanprysing het ontbreek. Die klaskamer atmosfeer in OA se klas was gespanne. Die opvoeder was streng en die leerders gespanne, veral die derde taal leerders. Hierdie leerders het weinig met die opvoeder gekommunikeer en was slegs passiewe luisteraars tydens die groepbesprekings. Die een leerder het slegs die groep se antwoorde afgeskryf sonder om werklik die opdrag te verstaan. Die afwesigheid van sommige

leerders was ook kommerwekkend, maar dit was juis omdat hulle gevoelens van frustrasie en mislukking ondervind het weens 'n gevoel van onmag om te kompeteer, oorafhanklikheid van medeleerders en selfs algemene ongehoorsaamheid.

Hierdie vorm van klaskameratmosfeer was nie bevorderlik vir aktiewe leerderbetrokkenheid nie. Dit veroorsaak dat individuele leerders verlore kan gaan in die stelsel.

Opsommend: Die klaskamerwaarneming wys uit dat struikelblokke aktiewe leerderbetrokkenheid verhoed en die gevolg is dat uitkomst van die les nie doeltreffend bereik word nie. Dit is veral aspekte soos die bestuur van die klaskamer en oorvol klasse wat aktiewe leer strem. Dit veroorsaak dat die minder begaafde leerder die slagoffer van 'n klassikale onderrigstyl word. Hierdie onderrigstyl gee aanleiding tot swak leerderprestasies, omdat die metodes nie alle leerders se leerstyl pas nie.

Gebrekkige en onvoldoende LOOM is ook 'n euwel wat aktiewe leer verhoed en lei daartoe dat die opvoeder nie 'n geskikte ondersteunende leerklimaat vir alle leerders kan skep nie. Die gespanne klaskameratmosfeer het ook 'n negatiewe invloed op die leerproses en veroorsaak passiewe luisteraars en weinige deelname aan die klasaktiwiteite. Bogenoemde struikelblokke het aktiewe leerbetrokkenheid verhoed.

4.4.1.3 Aspekte wat aktiewe leerderbetrokkenheid bevorder

Die klaskamerwaarneming het die navorser toegelaat om verskillende tipes getuienis/gedrag van verskillende leerders in verskillende situasie en tye te observeer gebaseer op hul akademiese prestasies.

a) Belewing van leerinhoud

Die navorser het die waarnemingsmetode gebruik om leerders se vermoëns in OA se klas waar te neem. Die leerders moes in die klas 'n gedig opvoer om die nodige vaardighede van voordrag, veral die uiterlike en innerlike handelinge te

demonstreer/dramatiseer. Hierna is die leerders se aandag gevestig op bepaalde vaardighede om die gedig gevoelvol oor te dra. Die onderrigstyl wat deur OA gebruik is, was sodanig dat leerders hulle kon indink en inleef in die leerinhoud. Die opvoeder wou verseker dat die leerders die leerinhoud betekenisvol ervaar en dat verbandsiening moes plaasvind met betrekking tot hulle reeds bestaande begripstruktuur. Die leerders moes ook mekaar assesseer deur middel van portuurgroepassessering. Die navorser het waargeneem dat hierdie vorm van assessering die leerders verantwoordelik maak vir hul eie leerproses en dié van hul maats. Op hierdie wyse word selfdissipline geleer sowel as 'n verbintenis tot mekaar se welsyn.

b) Die aard van leerlingsselfwerkzaamheid/aktiewe leerder deelname en bydrae

OA het hierdie beginsel as onderrig gekies om te verseker dat die opvoeder nie al die praatwerk doen nie en die leerders passief sit en luister nie. OA het 'n leersituasie tydens die dramatisering van die gedig geskep waarin die leerders dinamies en aktief kon reageer. Die leerders moes self vooraf beplan, besluit, take verdeel, karakteriseer en leerinhoud memoriseer en in die vorm van 'n dialoog uitbeeld.

Sommige van die leerders het tydens die voordrag/toneelspel goeie interaksie met mekaar gehad, deur verskeie taak verdelings soos tydhouer, karakteruitbeelding deur sekere leerders, ander was agtergrond klanke/stemme en ander weer koördineerders. Tydens die selfaktiwiteit was leerders op hul eie inisiatief aangewese en is hulle speel, -versamel, -skeppings- en konstruksie drange spontaan in die regte rigting gestuur en tot kreatiewe denke en vermoëns ontwikkel.

c) Koöperatiewe en waarderende aktiwiteite

Albei opvoeders maak gebruik van koöperatiewe aktiwiteite omdat hulle dikwels ondervind dat alle lede van die groepe nie saamwerk nie. Soms maak sekere leerders 'n gewoonte daarvan om op die harde werk van ander leerders te steun. Deur die toepassing van koöperatiewe leerpraktyke word verseker dat

elke groeplid 'n verantwoordelike rol moet speel. Koöperatiewe leerpraktyke verseker ook dat elke leerder, veral minder begaafde leerders, bevrediging, genot en vreugde uit sy vordering put. Dit sal hulle motiveer om beter te presteer.

Die leerders word deur die opvoering van die gedig geleentheid gebied om waarderend te luister na digkuns/poesië en dit te beleef. Digkuns is juis 'n area by leerders, volgens gesprekvoering met OA en OB, wat afgeskeep word omdat sommige gedigte baie abstrak is. Die waarderende aktiwiteit kweek die gesindheid van beleving aan. OA wou leerders motiveer sodat hulle weetgierigheidsdrang en belangstelling vir digkuns geprikkel moes word.

d) Positiewe interpersoonlike verhoudinge

In OA en OB se klasse het die navorser positiewe onderlinge interpersoonlike verhoudinge tussen die leerders en opvoeder asook ander leerders waargeneem. Die leerders het mekaar persoonlik geken asook hulle intellektuele sterk- en swakpunte. Die leerders het veral die derde taal leerders ondersteun en gehelp. Die opvoeders het die groepe geroteer deur vaardige by minder vaardige leerders te plaas om die werk te bespoedig. Soms is sterk leiers by 'n groep volgelinge geplaas afhangende van die aard van die leer aktiwiteit.

e) Opvoeders se ingesteldheid en werksaamheid

Die navorser het waargeneem dat een opvoeder vir 'n tydperk met verlof was, maar tog met die leerders se verskillende intellektuele vermoëns, behoeftes en potensiaal bekend was. Sy het my regtig verbaas deur haar positiewe ingesteldheid teenoor die leerders, alhoewel die leerders se swak akademiese prestasie baie keer gelei het tot frustrasie en ongehoorsaamheid. Albei opvoeders was altyd ingestel om alle leerders aktief werksaam te maak in die klas.

Dit was waarneembaar dat die opvoeders deur die onderskeie onderrigstyle/benaderings alle leerders met leerstoornisse by die lesaanbiedinge insluit. OA het veral goeie vaardighede in lesaanbiedinge en mense verhoudinge getoon in

die voorbereiding van leerder aktiwiteite en assessering. Die take waarmee leerders besig was, het die opvoeder gereeld gemonitor en gefasiliteer. Die opvoeders het tussen die groepe rond beweeg en inligting en leiding gegee waar nodig was.

Opsommend: Die klaskamerwaarneming dui aan dat aspekte soos beleving van die leerinhoud positief bydra tot leerbetrokkenheid. Die toepassing van koöperatiewe leerpraktyke veroorsaak dat alle leerders meer gemotiveerd raak wat leerbetrokkenheid betref en lei tot 'n ervaring van vreugde en sukses. Die toepassing van onderskeie onderrigstyle/benadering lei tot positiewe interpersoonlike verhouding tussen die leerders en opvoeder.

4.4.1.4 Toepassing van gedifferensieerde instruksies/onderrig

Tydens die waarneming het slegs OA haar les instruksies/onderrig gedifferensieer volgens leerders met leerstoornisse. OB het egter in gebreke gebly om sinvol te beplan. Dit het gelei tot ondoeltreffende klasprosedures, differensieringstegnieke, tydvermorsing en onbeduidende vrae. Alhoewel OA die beginsel van planmatigheid toegepas het, was dit egter nie voldoende genoeg nie, maar het verseker dat die uitkomst binne bereik van die leerders was. Sy het gesorg dat die LOOM doeltreffend genoeg was om die leerders op die pad na doelverwesenliking te help. OA het ook die volgorde beplan waarin die leerinhoud aangebied moes word, en het aandag aan die volgende geskenk: die progressiewe moeilikheidsgraad wat sy met die leerinhoud beoog het; die verband tussen die bekende en die onbekende; die konkrete en abstrakte getref; sowel, as die nodige geheelsiening van die los stukkie en brokkie leerinhoud.

OA het gesorg dat leer in 'n positiewe sosiale klimaat plaasvind. Sy het vooraf deeglik beplan ten opsigte van die verdeling van die klas in sosiaal-optimale groepe sowel as die betekenisvolle aandeel van die groepleiers, klasbesprekings en meningsvormings van alle leerders. Die opvoeders OA en OB het besef leer is afhanklik van warm, vriendelike en demokratiese leerder-opvoeder-verhoudings. Die opvoeders het ook die leerders in die groep met die verskillende groep aktiwiteite en klasperiodes verwissel. Die opvoeders het tydens gesprekvoering met die navorser erken dat hulle bewus is van die minder

begaafde en derde taal leerders en soms verdun hulle leerinhoud om die spesifieke leerders se behoeftes te akkommodeer. Hulle gebruik ook ander ondersteunende onderrig en leermateriaal soos leesskemas, addisionele leesmateriaal of boeke, woordeboeke, koerante en tydskrifte in hulle lesaanbiedings. OA het veral die maatreëls van dinkwerk en herhaling gebruik om leerinhoud vas te lê, terwyl OB meer gebruik gemaak het van hersiening, tuiswerk en oefening. Lofprysing het plaasgevind in beide opvoeders se klasse teenoor minder begaafde leerders wat antwoorde op vrae verskaf het.

Opsommend: Die waarneming dui aan dat die toepassing van gedifferensieerde instruksies/onderrig op 'n gereelde grondslag toegepas was op die wyses van ondersteunende onderrigbenadering, die gebruik van leesskemas, addisionele leesmateriaal of boeke, woordeboeke, koerante en tydskrifte in lesaanbiedings. Die opvoeders het die beginsel van planmatigheid op hierdie manier goed toegepas en verseker dat die leeruitkomst binne bereik van die leerders was.

4.4.1.5 Struikelblokke vir gedifferensieerde instruksies/onderrig

Volgens die navorser moet opvoeders makro- en mikrobeplanning aan die begin van elke skooljaar doen om te verseker dat hulle teen 'n optimale tempo werk en wel deeglik beplan om die nodige kontinuïteit en korrelasie volgens leerder behoeftes te verseker. Tog, tydens my waarneming is die volgende aspekte waargeneem wat leervatbaarheid van die leerders beïnvloed.

a) Oorvol klas en groot leerdergetalle

Die groot getalle in klasse en beperkte ruimte is waargeneem wat 'n struikelblok vir gedifferensieerde instruksies/onderrig benadering was. Die opvoeders se werkslading is té groot as gevolg van die baie administratiewe pligte en take of opdragte van die leerders kan nie gereeld of gou genoeg gekontroleer word nie. Die opvoeder kan dus nie dadelik vasstel of leerders die leerinhoud bemeester en in watter fassette hulle ondersteuning benodig nie. Die assessering word dus 'n nagmerrie deurdat voortdurende herassessering onbillike eise aan opvoeders stel wat met groot getal leerders in die klas sit. Die opvoeders het ook aangetoon tydens besprekings met hulle dat enkelouers en ouers wat albei 'n

betrekking beklee, dit moeilik vind om voldoende aan die andersoortigheid van hul kind se tuisopdragte tyd en aandag te bestee. Die ouers kon ook nie genoegsame aandag en ondersteuning as gevolg van werksverpligtinge aan hul kind gee nie. Dit vergroot die leerstoornisse by sommige leerders deur onvoldoende ondersteuning in die klaskamer en tuis of opvoeders en ouers wat in gebreke bly om leerders te ondersteun.

b) Onvoldoende LOOM

In beide klasse was nie genoeg leesboeke of handboeke nie. Die opvoeders besit 'n stel handboeke of leesboek volgens die grootste getal leerders wat hulle onderrig. Die stelsel het sy leemtes/nadele deurdat van die leerders neem handboeke sonder die opvoeders se medewete en besorg nie die handboeke terug nie. Dit veroorsaak tekorte van handboeke of leesboeke vir leerder aktiwiteit wat in die skooltyd voltooi moet word en skep sodanige probleme. Die LOOM wat gebruik was tydens die onderrig van die lesse was nie gedifferensieer volgens die leerders se behoeftes en vermoëns nie.

c) Negatiewe ingesteldheid van opvoeders

Albei opvoeders het soms 'n ontoereikende tempo gehandhaaf vir die uitvoering of bepreking van die opdrag veral vir die minder begaafde leerders. Dit het vir die navorser voorgekom dat OB 'n gebrekkige agtergrondskennis het van sommige van die leerders se vermoëns. Sy het nie die geleentheid geskep vir herassessering vir leerders wat nie die leeruitkomste van die les bereik het nie. Die gebrek aan die nodige toerusting en fasiliteite by die skool, byvoorbeeld handboeke, het opvoeders verder gefrustreer en het hulle ingesteldheid negatief beïnvloed.

Die gebruik van leerdergesentreerde onderrig deur die opvoeders het gelei tot chaos en rondlopery in die klaskamer. Dit was uitputtend vir die opvoeders omdat effektiewe klaskamerbestuur ontbreek. Die navorser het waargeneem dat wanneer die opvoeders teen die tempo van die klas leerinhoud versprei, was verkeerde antwoorde geïgnoreer of kortaf afgemaak met 'verkeerd'. Die beginsel van differensiasie by die tuisopdragte het ontbreek.

d) Kompetisie

Die navorser wil meld dat ongesonde kompetisie in beide klasse waargeneem was. Slegs OA het die kompetisie wat negatief was streng aangespreek met die leerders, juis omdat die ongesonde kompetisie die minder begaafde leerders se selfvertroue en selfbeeld skade aandoen en negatief beïnvloed. Dit het in OB se klas veroorsaak dat minder begaafde leerders nie die rol van groepleier of verslaggewer wou vertolk nie. Dit was omdat die leerders min selfvertroue en 'n lae selfbeeld gehad het.

Opsommend: Die waarneming dui aan dat aspekte soos oorvol klasse en groot leerdergetalle, onvoldoende LOOM, negatiewe ingesteldheid van opvoeders en ongesonde kompetisie die leervatbaarheid en die mate van suksesvolle leer beïnvloed. Genoemde aspekte bevorder swak prestasies en gee aanleiding tot leerstoornisse. Dit verhoed dat individuele leerders vordering toon volgens hul potensiaal en daartoe ontwikkel.

4.4.1.6 Klaskamer faktore bevorderend vir gedifferensieerde instruksies/onderrig

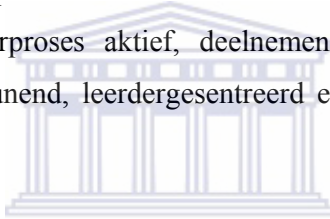
a) Buigsame onderrigmetodes

Gedifferensieerde instruksies/onderrig moet die leerproses fasiliteer en is 'n basiese voorwaarde vir onderrig in die klaskamer. Die navorser het waargeneem dat beide opvoeders die gedifferensieerde onderrigbenaderings toegepas het. Dit het geleentheid geskep vir ontwikkeling en die geleidelike verfyning van persepsies. Die inagneming van individuele verskille en die verbinding van inhoud/konsepte met vaardighede was waarneembaar. Die groepwerk het gesonde groep- en interpersoonlike verhoudings bevorder en ook vir verskillende groepe leerders volgens hulle vermoëns voorsiening gemaak. Beide opvoeders het te alle tye relevante leerinhoud met die alledaagse lewe en ervarings van leerders in verband gebring. 'n Geïntegreerde benadering tot leer het in beide klasse plaasgevind. OA het ook gebruik maak van die 'buddy' stelsel deurdat 'n leerder 'n volgende leerder gehelp en ondersteun het met leerinhoud wat bemeester moes word.

b) Agtergrondskennis van leerders se vermoëns

Aangesien elke leerder 'n unieke en eiesoortige wese is en in ooreenstemming met sy/haar besondere potensiaal gedifferensieerde onderrig moet ontvang, is agtergrondskennis van leerder 'n vereiste. By beide opvoeders is waargeneem dat hulle wel oor agtergrondskennis van leerders beskik. OA en OB het tydens lesaanbieding probeer om gedifferensieerde instruksies/onderrig toe te pas om die leerders te akkommodeer.

Dit was veral OA wat aktiewe leer met geleenthede vir leerders om idees en benaderings tot leer te ondersoek en vaardighede te oefen goed toegepas het. Beide opvoeder het die agtergrondskennis van leerders gebruik om koöperatiewe sowel as individuele leerkontekste te gebruik om vaardighede te ontwikkel en in groepe sowel as individueel saam te werk. Dit het meegebring dat die onderrig-leerproses aktief, deelnemend, ondersoekend, kooperatief, gevarieerd, ondersteunend, leerdergesentreerd en gedifferensieerd plaasgevind het.



c) Sensitiwiteit teenoor leerders met leerstoornisse

Die onderrig en leerproses in beide klasse is gekenmerk deur strategieë en benaderings wat die bydrae van alle leerders aanmoedig en bekragtig. Dit beteken dat die opvoeders met die samestelling van die leerprogram alle leerders insluit, veral die met leerstoornisse. Dit was veral OA wat suksesvol was met die benadering van haar lesaanbieding wat verseker het dat insluiting nie vooroordeel of diskriminerende gedrag veroorsaak en versterk nie. Die leeromgewing in die klasse was ook stimulerend en het onafhanklike leer, persoonlike outonomie, 'n positiewe selfbeeld, ondersoeking, verbeelding, kreatiwiteit, kritiese denke, die konstruksie van kennis in terme van inligting, vaardighede, houdings en waarde aangemoedig.

Sensitiwiteit teenoor leerders met leerstoornisse het gelei tot 'n meer buigsame klaskameratmosfeer en dat leerervarings voorsien is om die leerders se behoeftes, entoesiasme en kapasiteit vir kritiese refleksie te ontwikkel. Tydens besprekings met OA en OB het die navoser waargeneem dat die opvoeders

daarvan bewus was dat onderrig- en leerstrategieë voorsiening maak vir gelykberegting en herstel van agterstande uit die verlede. Dit was ook OA en OB se strewende /uitvoering van die beginsel in hul klaskamers.

Die skool het ook deur middel van die OOS leerders se spesiale behoeftes/talente geïdentifiseer en is deur gesprekvoering van opvoeders bekom. Ouers se deelname aan besluitneming is van uiterste belang vir alle rolspelers by die skool sowel as die skakel met 'n naburige skool om onderrig te verskaf aan leerders met leerstoornisse. Waar nodig en toepaslik word die OOS aangevul deur kundiges van die OBOS wat leerondersteuning bied aan leerders met leerstoornisse.

d) LOOM

Onderrig- en leermateriaal is essensieel vir die suksesvolle implementering van Inklusiewe Uitkomsgebaseerde Onderwys. Die ondersteuningsmateriaal moet meer as blote handboeke wees. Beide opvoeders het meestal handboeke gebruik en voldoen nie aan die vereiste van Inklusiewe Uitkomsgebaseerde Onderwys nie. Die leerders het verskillende leerstyle, leerervarings en begripsvorminge; dus die LOOM bevorder nie die beginsel van gedifferensieerde leeraktiwiteite nie. Die een leerder is byvoorbeeld weetgierig, 'n ander een leer weer beter deur formele, tersaaklike verduideliking, en 'n derde en minder begaafde leerder weer deur konkrete demonstrasies en herhaling geprikkel. Dit beteken dat die leerinhoud en leermateriaal die raakpunt is tussen die ervarings van die opvoeder en die ervarings van die leerder en die mate waarin onderrig doeltreffend sal geskied, sal afhang van die mate waarin die opvoeder daarin slaag om uit sy/hom ervarings te tree en die wêreld/ervaringe van die kind betree. Die opvoeder moet dus sy leerinhoud, tegnieke en metodes aanpas om by die besondere behoeftes, vermoëns en ideale van die leerder weerklank te vind.

Opsommend: Die waarneming dui aan dat gedifferensieerde instruksie/onderrig wel 'n basiese voorwaarde vir die onderrig in die klaskamer is. Aspekte soos buigsame onderrigmetodes was toegepas en het geleenthede by leerders vir ontwikkeling geskep. Die toepassing van die "buddy" stelsel dien as 'n

ondersteuningsmeganisme en versterk onderlinge band tussen die leerders. Die feit dat die onderrigbenadering in ooreenstemming met individuele verskille en potensiaal was, bring 'n aktiewe deelnemend, gevarieerde, ondersteunend leerdergesentreerde benadering mee. Die meer buigsame klaskameratmosfeer en gedifferensieerde leeraktiwiteite is essensieel vir die suksesvolle implementering van leerdergesentreerde onderrigbenadering.

4.5 KATEGORISERING VAN DATA: HOUDINGS EN GEVORMDE HOUDINGS/OPLOSSINGS

4.5.1 Inleiding

In hierdie deel van die studie is inligting verkry deur 'n rondte fokusgroeponderhoud met ses opvoeders wat deel uitmaak van die OOS by die skool. Die onderhoud is gevoer in die derde kwartaal om die respondente se persepsies, houdings en idees oor die navorsingsonderwerp te ontlok/verkry. Die inligting wat versamel is, was volgens die vrae (Aanhangsel L) gedoen. Die rondte fokusgroeponderhoud is gedurende die middag na skool by die konsultasie kamer van die skool afgehandel. Die opvoeders kon kies waar die onderhoud moes plaasvind. Letters is ter wille van vertroulikheid gebruik en slegs die navorser weet wie deur watter letter aangedui word. Die letters O1, O2, O3, O4, O5 en O6 is byvoorbeeld gebruik. Vrae was so gestel, sodat die ware gevoelens van die respondente bepaal kon word.

Die etiese aspekte, soos genoem en bespreek in hoofstukke een en drie van die navorsing, was van toepassing en is eers met die respondente bespreek. Op hierdie wyse was die respondente se vertrouwe, samewerking versterk en gevestig. Die respondente was van posvlak een en twee asook uit verskillende grade by die skool gekies. Die uitslae van die navorsingsvrae word vervolgens bespreek.

4.5.2 Uitslae en bespreking van fokusgroeponderhoud

Die data wat ingesamel is, sal kortliks onder die volgende kategorieë bespreek word:

4.5.2.1 Mening en begrip van inklusiewe uitkomsgebaseerde opvoedingstelsel;

- 4.5.2.2 Probleme en uitdagings met implementering van inklusiewe UGO;
- 4.5.2.3 Die bevordering van leer- en leesvaardighede deur UGO;
- 4.5.2.4 Leerstoornisse ervaar deur leerders in die spesifieke skool;
- 4.5.2.5 Leerondersteuningstrukture by die skool;
- 4.5.2.6 Die ingesteldheid van hoofrolspelers in die bevordering van leesvaardighede;
- 4.5.2.7 Die OOS se bydra tot verbetering van leer- en leesvaardighede;
- 4.5.2.8 Ouerbetrokkenheid;
- 4.5.2.9 Intervensie strategieë; en
- 4.5.2.10 Inklusiewe onderrigbenadering.

4.5.2.1 Mening en begrip van inklusiewe uitkomsgebaseerde opvoedingstelsel

Die doel met hierdie vraag was om te bepaal of respondente die korrekte ontwikkeling van waardes en gesindheidsverandering elemente kon toepas in die klaskamer veral binne die hoofstroom skool. Die response van vyf uit die ses respondente dui duidelik aan dat die respondente op hoogte en goed ingelig is met nuwe beleide van die opvoedingstelsel, maar dat daar tog vrese bestaan van groot finansiële uitgawes en verantwoordelikheid. O6 spreek haar mening as volg uit:

Inklusiewe uitkomsgebaseerde onderwys het ten doel om alle leerders wat leerstoornisse ervaar en voorheen uitgesluit was by die hoofstroom onderwys die geleentheid bied om onderrig te ontvang by hoofstroom skole. Leerders moet dus individuele aandag geniet volgens hulle leerstoornis; die opvoeders moet lesbeplanning en leeruitkomste daarvolgens beplan.

Die navorser voer aan dat die respondente Inklusiewe Uitkomsgebaseerde Onderwys as positief ervaar en die ondersteuning van UGO sien as 'n integrale deel van die onderrig- en leerproses in alle hoofstroomskole. Die finale verantwoordelikheid berus by skole en opvoeders om die omstandighede te skep waarbinne leerders sukses kan behaal. Inklusiewe onderwys is ook 'n groot uitdaging wat op goed beplande wyse deurgevoer sal moet word.

4.5.2.2 Probleme en uitdagings met implementering van inklusiewe UGO

Verskillende response is op hierdie vraag ontvang en vervolgens gaan van die response aangehaal word om aan te toon wat die respondente as probleme en uitdagings met die implementeringsproses ervaar. O1 voer die volgende redes aan:

Oorvol klasse lei tot dissiplinêre probleme. Groepwerk is ook nie altyd suksesvol nie, omdat sommige leerders nie hul volle samewerking in groepverband gee nie, juis omdat dissipline van hierdie betrokke leerders swak is en soms onhanteerbaar raak. Dit lei daartoe dat dissipline 'n primêre leerstoornis raak by die leerders. Hulpbronne (LOOM) is ook gebrekkig en onvoldoende veral die toeganklikheid van rekenaars vir alle leerders. Die verskillende soorte leerstoornisse is 'n uitdaging omdat dit deur verskillende alternatiewe assesseringsmetodes aangespreek moet word.

O2, O3 en O4 het min of meer soortgelyke response gehad vir die vraag deur te meld dat leerders negatief ingestel is teenoor hul skoolwerk as gevolg van hulle swak akademiese prestasies. Die leerders ervaar ook leesprobleme en het 'n lae selfbeeld en is ongemotiveerd. Baie van die leerders kom ook vanuit agtergeblewe gemeenskappe en hul ouers is halfgeskoold of ongeskoold. Die ouergemeenskap verstaan dus nie UGO goed genoeg nie as gevolg van hulle skoolopleiding en die voortdurende veranderinge in die opvoedingstelsel.

O5 en O6 noem dat:

Tyd is 'n faktor met die afhandeling van werkstukke en nasien daarvan. Daar is ook nie goeie interaksie tussen opvoeders en leerders nie. Opvoeders is ook nie soms bevoegd genoeg om alleen die leerstoornisse aan te spreek nie. Werkswinkels vind na skool plaas en opvoeders is dan moeg van die hele dag onderrig in oorvol klasse. Gevolglik verlaat hulle die werkswinkels meer verward en het nie honderd persent verstaan die nuwe inligting weergee aan hulle tydens die werkswinkel nie en is nie bemagtig soos die doel met werkswinkel was nie.

Bogenoemde response dui daarop dat opvoeders swak dissipline van sommige leerders as 'n uitdaging ervaar. Die oorvol klasse dra by tot die dissiplinêre probleme en is 'n groot struikelblok. Hulpbronne (LOOM) en halfgeskoolde ouers skep ook probleme in die uitvoer van die kurrikulum. Die

indiensopleiding van opvoeders deur middel van werkswinkels lei ook daartoe dat die opvoeders dele van die kurrikulum omslagtig vind en vaag is oor die inhoud wat aan leerders oorgedra moet word.

4.5.2.3 Die bevordering van leer- en leesvaardighede deur UGO

Die doel van die vraag was om vas te stel hoe die bevordering van leer en leesvaardighede deur UGO bevorder word. Twee van respondente het die vraag positief beantwoord deur verduidelik dat UGO die leer- en leesvaardighede, volgens die beleid bevorder, maar kom nie tot sy reg in skole nie as gevolg van die interne probleme, soos byvoorbeeld oorvol klasse. Die feit dat sommige leerders nie oor basiese leesvaardighede beskik nie, lei ook tot leerstoornisse. O2, O4, O5 en O6 antwoord die vraag as volg deur te noem dat:

UGO veroorsaak baie verwarring en lei tot leerstoornisse by die Graad neges. Die eksterne hulp vir lees en leerstoornisse is gebrekkig en opvoeders verkry nie voldoende eksterne hulp van die skoolsielkundige en OLSO vakadviseurs nie.

Opvoeders besef die belangrikheid en doel van UGO, maar interne probleme en eksterne hulp wat ontbreek dien as struikelblok in die bevordering van lees- en leervaardigheid deur UGO.

4.5.2.4 Leerstoornisse ervaar deur leerders in die spesifieke skool

Al die respondente het dieselfde leerstoornisse uitgewys byvoorbeeld gebrekkige visuele diskriminasie, armoede in die gemeenskap, swak leesbegrip, swak skryfvaardighede, handskrif, swak aandag en konsentrasie probleme, swak dissipline, swak fasiliteite, bv. handboek tekorte en sosio-ekonomiese probleme. O4 het veral haar mening beklemtoon deur te noem dat:

Die meeste leerders het aandag en konsentrasie probleme en gebrekkige leesbegrip/vaardighede.

Dit het duidelik na vore gekom dat die leerstoornisse in die algemeen by die spesifieke skool aandag en konsentrasie probleme is asook gebrekkige leesbegrip en vaardighede.

4.5.2.5 Leerondersteuningstrukture by die skool

Die doel met hierdie vraag was om vas te stel of alle leerders wat leerstoornisse ervaar se stoornisse wel aangespreek word, toegang het tot die kurrikulum of aangepaste kurrikulum en of intervensie bloot op tradisionele kategorieë van leerprobleme gebaseer word. Ondersteuning moet 'n integrale deel van die onderrig- en leerproses in alle skole wees en so aangewend word.

Vier van die ses respondente het aangedui dat leerondersteuningstrukture wel by die skool bestaan om leerstoornisse aan te spreek. Die meeste respondente het genoem dat die OOS-span, OLSO vakadviseur, 'n Eye READ rekenaar program, MASTER MATHS-Wiskunde program, die skoolsielkundige, maatskaplike werkster en klasopvoeders as leerondersteuningstrukture dien. O2 en O4 het hulle mening as volg gelig deur te noem dat:

Leerondersteuningstrukture is wel beskikbaar by die skool, maar word nie reg benut deur die opvoeders en leerders nie. Soms verskaf opvoeders onvoldoende ondersteuning, ontoepaslike en onbillike assesseringsprosedures/take aan hierdie leerders met leerstoornisse.

Dit is duidelik uit die response dat leerondersteuningstrukture gevestig is by die skool, maar dat die gebruik van die strukture 'n struikelblok is vir beide opvoeders en leerders. Dus lei dit daartoe dat intervensie op tradisionele kategorieë van leerprobleme gebaseer word. Die ondersteuningsnetwerk kan slegs sukses behaal indien 'n holistiese waarde-aangedrewe benadering toegepas word wat doelwitstelling, beleidmaking, beplanning, monitering en evaluering betref.

4.5.2.6 Die ingesteldheid van hoofrolspelers in die bevordering van leesvaardighede

Die respondente O1, O2, O4, O5 en O6 het die vraag positief beantwoord en positiewe ervarings gehad oor die ingesteldheid van die bestuurspan teenoor die bevordering van leesvaardighede by die skool. O3 meld dat die hoofrolspelers positief ingestel is, maar dat daar nouer samewerking moet wees met die Onderwys Bestuur en Ondersteuning Sentrum (OBOS) asook met mekaar, met diensverskaffers, ouers, gemeenskapslede en ander vennote. Die leerdertal van

die skool en oorvol klasse belemmer soms bevordering van leesvaardighede omdat daar soms kommunikasie gapings is tussen die OOS en sommige opvoeders in die uitvoer van die leerondersteuningsprogram.

Die meeste van die respondente het positiewe ervaringe en word deur hulle skoolbestuurder en mede kollegas ondersteun. Die positiewe ingesteldheid bevorder spanwerk tussen personeellede. Groot klasse bemoeilik egter die proses en dien as struikelblok vir die suksesvolle implementering van die leerondersteuningsprogram.

4.5.2.7 Die OOS se bydra tot verbetering en bevordering van leer- en leesvaardighede

Die doel van die vraag was om vas te stel watter premie die OOS plaas op die verbetering en bevordering van leerderontwikkeling. Om die vraag te beantwoord gaan 'n paar response aangehaal word. O2 voer aan:

Dit is belangrik dat ons saamwerk. Die leerders met leerstoornisse moet geïdentifiseer word, uit hulle klasse onttrek word en moet diagnostiese leestoetse aflê. Slegs samewerking sal die program laat slaag.

O5 vermeld dat wedersydse kommunikasie van kardinale belang is. Die opvoeders moet gereelde terugvoering gee aan die OOS-span oor die intervensie program en vordering van leerders met stoornisse. Die OOS-span en klasopvoeder moet nasienperiodes en leesperiodes gebruik om leerders te motiveer en aan te moedig om meer te lees asook om vaardighede aan leer hoe om hulle skoolvordering te verbeter. Daar moet 'n oop kommunikasie stelsel tussen die OOS-span en personeellede wees.

O6 verduidelik haar mening as volg:

Ouers moet help met die vordering van die leerder deurdat leerders op 'n stelsel van 'n tuisprogram geplaas word en die ouer die verantwoordelikheid aanvaar om toe te sien dat die leerder die aktiwiteite voltooi in die aanspreek van sy/haar leerstoornis. Ouers vorm dan deel van die span in die aanspreek van die leerstoornis en die opvoeders is nie alleen betrokke nie. Leerders moet onttrek word van die klas en intensiewe ondersteuning ontvang vir die betrokke

leerstoomis en dan terug geplaas word in die klas sonder om hul selfbeeld en selfvertroue skade aan te doen.

Daar is aanduidings dat 'n hoë premie geplaas word op die werksaamhede van die OOS. Samewerking moet plaasvind en wedersydse kommunikasie tussen die lede. Ouerbetrokkenheid wat onvoldoende is, moet deur die OOS aangespreek word deur tuisprogramme te implementeer. Verrykingsmaatreëls en tegnieke moet ook nie 'n nadelige invloed het op die leerder self en op die res van die klas het nie. Die opvoeder moet gereeld kontroleer of die leerder hulpverlening of die tuisprogram baatvol vind en moet vasstel dat dit nie slegs 'n verkwisting van tyd is nie. Benewens die gebruik van verskillende onderrigstrategieë en benaderings moet opvoeders en OOS-span sensitief wees vir die uiteenlopende behoeftes van leerders, insluitend dié met leerstoornisse. Die opvoeders moet leeromgewings skep wat toepaslik gekontekstualiseer en inspirerend is. Doeltreffende kommunikasie met ouers en leerders en die toon van respek vir individuele verskille van leerders is noodsaaklik. Ryk en stimulerende leeromgewings moet geskep word wat elke leerder tot sy besondere potensialiteite maksimaal laat ontwikkel.

4.5.2.8 Ouerbetrokkenheid

Die omwenteling in die opvoedingstelsel vereis van ouers om baie nouer by hul kinders se opvoeding betrokke te wees. Die vraag het ten doel om vas te stel hoe betrokke ouers is en of dit die leeromgewing positief beïnvloed.

Die meeste respondente het volgens hul response aangetoon dat ouers glad nie goed saamwerk nie. Die Onderwysdepartement verskaf té min direkte inligting aan ouers, gevolglik is daar by die ouers oor die algemeen 'n ernstige kommerwekkende gebrek aan kennis van die nuwe onderwysstelsel. Baie van die leerders kom uit enkelouergesinne en die moeder moet werk en kan nie skoolfunksies of oueraande/vergaderings bywoon nie. Die skoolfonds word ook nie betaal, of slegs 'n gedeelte van die skoolfonds word betaal. Ouers wat die oueraande/vergaderings bywoon, is slegs dié wat werklik in hul kinders se opvoeding belangstelling toon. Dit is egter daardie kinders wie se ouers nie die oueraande/vergaderings bywoon nie wat die leerstoornisse ondervind.

Slegs O6 lig haar mening as volg dat:

Slegs die ouers wat op die skoolbeheerliggaam dien is werklik betrokke is by die skoolprogram en aktiwiteite. Hulle help om as toesighouers op te tree tydens die aflê van die matriek eksamen. Hulle hou ook toesig wanneer 'n opvoeder vir die dag afwesig is van die skool. Die ouers is egter nie betrokke by die buitemuurse program van die skool nie, veral die sport program. Die personeel is alleen verantwoordelik vir die bestuur van die buitemuurse program van die skool. Alhoewel ouers as sport afrigters betrokke kan raak, fondsinsameling funksies koördineer en op ouerverenigings dien, vind dit nie plaas nie.

Volgens alle aanduidings kan 'n mens aflei dat die ouerbetrokkenheid nie op aanvaarbare vlak is nie. Indien ouers egter wil sorg dat hul kinders suksesvol in 'n snelveranderende wêreld moet wees waarin inligting en die tegnologie geweldig daaglik toeneem sal hulle die ekstra tyd aan hul kinders se opvoeding moet afstaan. Elke skool vorm deel van 'n bepaalde gemeenskap. Dit is die gemeenskap se plig om bydraes tot die ontwerp van hulle skool se breë plan vir onderrig en leerderontwikkeling te maak. Die respondente se ervaring is ook dat ouers nie hul finansiële verpligting van skoolfonds nakom nie.

WESTERN CAPE

Die ouers sal hulself moet bemagtig deur soveel as moontlike leesstof in verband met die veranderde kurrikulum te bekom om hulself van veranderings te vergewis. Een respondent dui ook positiewe bydrae/betrokkenheid van ouers op die veranderings in die opvoedingstelsel aan. Dit dui op die voordeel van die nuwe kurrikulum wat geleë is in spanwerk tussen personeellede, die oopheid van samewerking en wedersydse kommunikasie/betrokkenheid van die gemeenskap en ouers. Ouerbetrokkenheid is belangrik om isolasie van die opvoedingstaak te voorkom en te verseker dat die beskikbare hulpbronne (fisies, finansiële en menslik) doeltreffend aangewend word.

4.5.2.9 Intervensie strategieë

Die belange van leerders met spesiale onderwysbehoefte word deur K2005 in ag geneem in sover dit riglyne vir die assessering van hierdie leerders aangaan. Daar is verskeie onderrig- en leertake wat in die klaskamer gebruik kan word

om vaardighede, kennis, waardes en houdings te ontwikkel. Dit kan alles geassesseer word in klaskamer verband. Die assessering moet deel uitmaak van die beplanning vir onderrig- en leerervaring.

O5 verduidelik as volg:

Die skool het 'n intervensie beleid wat gevolg word. Die leerders word deur die klasopvoeder geïdentifiseer. Daarna word die leerders verwys na die OOS vir die aflê van diagnostiese aanvangstoetse, byvoorbeeld geletterdheid en syfergeletterdheidtoetse. Dit behels die aflê van toetse in basiese funksies soos lees, begrip, spel, skryf en berekeninge. 'n Profiel en portefeulje word bygehou met al die nodige persoonlike besonderhede en voltooide werkstukke van die leerders.

Die ander respondente het dieselfde prosedure gevolg met intervensie vir leerders met leerstoornisse. Hulle het aangevoer dat die OLSO-opvoeder van die naburige skool twee dae in die week vir 3 ure elke dag na die skool kom om verdere leerondersteuning aan die leerders te bied. Die OLSO-opvoeder doen ook verdere diagnostiese aanvangstoetse om die vlak van vordering te bepaal en leerstoornis vas te stel soos geïdentifiseer deur die opvoeder. Die derde taal leerders word ook by die leerondersteuningsprogram ingesluit. By leerders wat meer as een leerstoornis geïdentifiseer is, behoort die OLSO-vakadviseur van die OBOS ondersteuning bied. Hierdie leerders sal dan na die skoolsielkundige verwys word vir die aflê van 'n intelligensie toets (IK) met die skriftelike toestemming van die ouers. Daarna sal hierdie spesifieke leerders wat na die Weskus Skool verwys is, vergesel word deur 'n aansoek. 'n Aangepaste kurrikulum word gevolg vir leerders met leerstoornisse. In uitsonderlike gevalle waar die behoeftes van die leerders van so 'n aard is dat hulle gespesialiseerde hulp benodig, word verwysings na die Weskus Skool gedoen.

Daar is 'n aanduiding uit die response dat die spesifieke skoolkonteks 'n ondersteunende en bemagtigende omgewing vir die leerders skep. Die OOS-span en opvoeders se ondersteunende terugvoering aan ouers en leerders wat verskaf word deur middel van die byhou van profiele en portefeuljes van die leerders, maak deel uit van die ondersteunende omgewing. Dit bevorder ook die noukeurige byhou van diagnostiese rekords van assessering. Die

assesseringsresultate kan dan geïnterpreteer word om die leerderontwikkeling te verbeter.

4.5.2.10 Inklusiewe onderrigbenadering

Die response van twee uit die ses respondente dui aan dat hulle nog steeds 'n tradisionele onderrigbenadering toepas. O2 en O5 noem albei dat:

Tradisionele onderrig is steeds die manier van onderrig in ons klasse, omdat UGO tot chaos lei, die klasse té groot is en dit groepwerk bemoeilik. Die voorbereiding is uitputtend en assessering is tydrowend. Die leerders ly onder die stelsel.

O5 verduidelik haar mening as volg:

Ek meng of wissel my onderrigbenadering af. Soms is my lesaanbieding tradisioneel; by 'n volgende geleentheid is ek 'n fasiliteerder, en akkommodeer ek leer deur eksperimentele verkenning, probleemoplossing en besinning, groepbesprekings en aktiewe leer.

Die ander respondente het min of meer soortgelyke response gehad en aangevoer dat hulle ook die tradisionele met die UGO benaderings meng. Die doel vir die vermenging is om alle leerders met individuele leerbehoefte te akkommodeer. Dit is veral om die leerders met leerstoornisse die geleentheid te bied om sukses te beleef in die voltooiing van aktiwiteite. Hulle differensieer die leerinhoud om leerders se vermoëns en behoeftes aan te spreek. Assessering vind formeel en informeel plaas. Die evaluering van leeruitkomstevind ook gereeld plaas.

Volgens die eerste stelling het die respondente vrese dat die leerders benadeel sal word. Inklusiewe onderrigbenadering is dan leerdergesentreerd en neem individuele leertempo in ag. Dus, UGO behoort nie tydrowend en tot nadeel van die leerders te wees nie. UGO vereis juis fyn lesbeplanning om chaos en dissiplinêre probleme te voorkom. Die opvoeder moet toepaslike assesseringsvorme kies om sukses te behaal met die les.

Die response van die ander respondente dui aan dat leerdergesentreerde benadering voordele vir alle leerders inhou omdat die leerder teen hulle eie

tempo en volgens hulle individuele leerstyl vorder. Dit bevorder die praktyk van insluiting en onbeperkte geleentehede. Hierdie respondente skep dus 'n bemagtigende en ondersteunende omgewing in die klaskamer om sodoende leerdiversiteit te akkommodeer.

4.6 SAMEVATTING

Uit die data van die studie was gepoog om strategieë vir die bevordering van effektiewe leesonderrig en leervaardighede te identifiseer om leerderontwikkeling te verbeter. Die resultate van die navorsing dui duidelik aan dat 'n hele aantal faktore leesvermoëns beïnvloed. Die konteksverwante aspekte laat sekere houdings by opvoeders ontstaan wat deur die navorser geïdentifiseer is die gevolg van hierdie aspekte en faktore blyk te wees.

Alhoewel die opvoeders strategieë in plek het om 'n bemagtigende en ondersteunende omgewing te skep om leerdiversiteit te akkommodeer, is daar struikelblokke wat leerderontwikkeling, onderrig en prestasies kortwiek.

Leesfoute vanuit die hardoplees-foute kategorieë deur beide groepe begaan, is lettervervanging, woordvervanging, die ignoreer van leestekens, foutiewe uitspraak en die herhaling van woorde. Die gevolgtrekkings voortspruitend uit die data word in die volgende hoofstuk bespreek.

Die klaskamerwaarneming dui aan dat die opvoeders 'n positiewe klaskamer atmosfeer skep deurdat hulle positiewe aanspoormiddels soos lofprysing en beloning gebruik. Alle leerders word ook by leeraktiwiteite betrek deur die toepassing van koöperatiewe leerpraktyke. Dit lei tot groter leerder deelname en leerders ervaar die gevoel van bevrediging, vreugde en sukses. Dit dra by tot 'n positiewe ingesteldheid, en is opbouend vir 'n goeie selfbeeld, kreatiwiteit, kritiese denke en onafhanklike leer. Opvoeders pas ook leerdergesentreerde onderrigbenaderings toe, deurdat hulle bewus is van die leerders se intellektuele sterk- en swakpunte. Dit lei tot positiewe interpersoonlike verhoudinge in die klaskamer. Al die genoemde strategieë lei tot 'n bemagtigende en ondersteunende omgewing wat leerdiversiteit akkommodeer.

Tog is daar struikelblokke wat leerderontwikkeling, onderrig en prestasies kortwiek. Vervolgens is waargeneem dat oorvol klasse en groot leerdergetalle individuele onderrigstyle kortwiek. Gevolglik ontvang leerders onderrig volgens 'n klassikale onderrigstyl. Die onvoldoende LOOM, 'n gespanne klaskameratmosfeer en 'n té streng opvoeder lei tot 'n negatiewe invloed op die leerderbetrokkenheid en veroorsaak swak prestasies.

In die volgende hoofstuk word gevolgtrekkings en aanbevelings gemaak wat gebaseer is op die bevindinge van die studie.



HOOFSTUK 5

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 INLEIDING

Die fokus van die navorsingstudie was om die verband tussen leesvaardighede en leerdervordering in 'n Afrikaans medium hoërskool in die Wes-Kaap, spesifiek Graad 10 na te vors. Die navorsing het ook gepoog om strategieë te identifiseer vir die bevordering van effektiewe leesonderrig en leerdervaardighede om leerderprestasie te verbeter.

In hierdie hoofstuk word die fokus ook bespreek soos verkry is deur die bevindinge van die studie. Die gevolgtrekking, interpretasie en aanbevelings van die empiriese data volg hierna. Die tekortkominge van hierdie studie word uitgewys en aanbevelings word gemaak vir toekomstige navorsing. Die samevatting verwys na die sterktes van hierdie studie.

5.2 HERSIENING VAN DIE DOELSTELLING EN DOELWIT VAN DIE STUDIE

Die Suid-Afrikaanse opvoedingstelsel het die weg van transformasionele UGO begin volg en dit behels die radikaalste vorm van 'n geïntegreerde kurrikulum. Dit beteken dat daar net een kurrikulum sal wees waartoe alle leerders die reg van toegang sal hê naamlik 'n Inklusiewe Onderwys en Opleidingstelsel. Dit het daartoe gelei dat hierdie navorsingstudie vier doelwitte bevat, soos vermeld in hoofstukke een en drie, om data te bekom om die huidige onderrigbenaderings van lees en leer te verbeter.

Die vyfde doelwit van die studie het beoog om aanbevelings te maak vir die bevordering van leerondersteuningsmaatreëls. Die Inklusiewe Uitkomsgebaseerde Onderwys benadering was in hierdie studie ook van belang, omdat

dit die middel is om die leerder as totale entiteit te ontwikkel en nodige ondersteuning te gee om die individuele leer- en ontwikkelingstoornisse te oorkom. Elke leerder moet optimaal voorberei word vir die lewe sodat hy/sy 'n gesonde en gebalanseerde lewenstyl kan handhaaf. Hiervoor benodig ons 'n holistiese waarde-aangedrewe benadering wat sal help met kapasiteitsbou in Suid-Afrikaanse skole.

Hierdie doelwit veroorsaak dat die raamwerk van die studie gedeeltelik gebaseer was op die navorsingsvrae gestel aan die OOS-span tydens die fokus-groeponderhoud (sien aanhangsel L). Die klem val op die deelname deur belanghebbendes, die bou van verhoudings, diversiteitsbestuur en ontwikkeling van 'n institusionele ondersteuningsnetwerk.

Die ondersteuningsnetwerk rondom elke skool behoort uniek en verskillend wees, omdat dit die behoeftes van daardie bepaalde skool aanspreek. Dit is belangrik om van hierdie ondersteuningsnetwerk gebruik te maak om isolasie te voorkom en om seker te maak dat die beskikbare hulpbronne (fisies, finansiële en menslik) doeltreffend aangewend word. Dit sal lei tot die skep van 'n onderwysstelsel waar elke leerder as 'n unieke persoon met potensiaal beskou word en die geleentheid gegun word om gehalte onderwys te ontvang. Dit sal versterk word deur die kultuur en ondersteuningsnetwerk van die skool en die skep van 'n veilige ondersteunende leeromgewing waar die burgers, soos deur die grondwet van Suid-Afrika gevisualiseer, gevorm word.

5.3 GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

Die bevindings van die navorsing word vervolgens opsommend, geïntegreerd en vergelykend beskryf en dien as aanbevelings of riglyne vir die bevordering van lees en leerdervordering. Spesifieke verwysings word gemaak na die vier data-analises wat 'n antwoord gee op die algemene navorsingsvraag en leerondersteuningsmeganismes vir leerders met leesprobleme. Die navorser hoop dat die voorstelle 'n beskeie bydrae sal kan lewer om opvoeders te bemagtig om hulp te kan verleen aan leerders om algemene leesvaardighede te ontwikkel en verbeter.

5.3.1 Aanvangsdiagnostiese toetse

Die bevindings van die aanvangsdiagnostiese toetse het getoon dat daar 'n verband is tussen leesvaardighede en leerdervordering. Die bevindings skakel in met die doelwitte van die navorsing, deurdat die response van die respondente se leespeil wat ontleed is in matrikstabelle 4.1 en 4.2 aandui dat die respondente van groep 2 se spoedlees en leesbegrip peil volgens hul prestasie ouderdom nie op die peilvlak is van hulle kronologiese ouderdom nie. Die respondente van groep 2 het ook in die begriptoetse leesstuk, vorm A en B, swak punte behaal. Dit is 'n aanduiding van swak aandag en konsentrasie vermoëns om begrypend te kan lees.

Die aanbevelings rondom die bevinding is dat die opvoeders in die Grondslagfase (Graad 1 tot 3) moet sorg dat die leerders voordat hulle die Grondslagfase sou verlaat die nodige leesvaardighede aangeleer of bemeester het om te kan lees. Indien 'n leerder die Grondslagfase sou verlaat sonder die nodige bemeestering van leesvaardighede sal hy/sy dit uiters moeilik vind om die akademiese skoolaktiwiteite of assesseringstukke wat in die hoër grade van hom/haar verwag word, die hoof te kan bied.

Die opvoeder moet gereeld of meer dikwels diagnostiese leesassessering doen. Dit sal die geleentheid vir gepaste ondersteuning, strategieë vir ingryping, voorligting of verwysing na professionele hulp bied. Die leerder wat dan ondersteuning nodig het om leerstoornisse aan te spreek of struikelblokke in die leerproses ondervind, kan dan vroeg geïdentifiseer word in sy/haar skooljaar en skoolloopbaan.

Die belangrike beginsel van leerondersteuning is die vroeë uitkenning van en hulpverlening aan spesifieke leerstoornisse. Hoe jonger die leerder is, hoe gunstiger is die prognose. 'n Belangrike aanbeveling is dat die belangrikheid van voorkoming nie oorbeklemtoon kan word nie. In die toekoms sal die klem meer en meer moet val op voorkoming eerder as op leerondersteuning.

Die bevindings dui ook aan dat hoofstroomskole, veral hoërskole ook nie van die nodige hulpbronne, toerusting en ondersteuning voorsien word nie. Die

opvoeders kan tans ook nie as opgelei beskou word om die diverse leerbehoefes van leerders aan te spreek en leerstoornisse te hanteer nie. Daar kan gevolglik afgelei word dat deeglike opleiding aan opvoeders verskaf moet word om in leerders se behoeftes te voorsien.

Geïndividualiseerde onderwys is essensieel vir voorkoming. Die bevindings dui egter aan dat klaskamers huidiglik te klein is en die leerdergetalle té groot is. My aanbevelings op grond van bogenoemde gevolgtrekkings is dat daar die nodige leerondersteuningsmeganismes of ondersteuningstrukture op plaaslike en distriksvlak vir alle hoërskole in plek moet wees, wat beskik oor 'n netwerk van effektiewe gemeenskapsdeelname en vennootskap met die hoërskole. Die ondersteuningsnetwerk moet uit verskeie sektore van die gemeenskap kom om hulp te verleen en raad te gee met die leerondersteuningsprogram of voorkomingsprogram. Vervolgens moet dit lei tot die skep van 'n integreerende ondersteuningstelsel wat proaktief is.

Die lees en leerprobleme is deur opvoeders aangedui as 'n wesenlike probleem/struikelblok wat die onderrig proses nie tot sy reg laat kom nie. Opvoeders sal 'n verskeidenheid assesseringstrategieë en benadering moet toepas om die probleem die hoof te bied. Opvoeders sal moet besef die skepping van 'n positiewe klaskameratmosfeer is van besondere belang vir effektiewe leer en die ontwikkeling van 'n realistiese selfkonsep. Omstandighede wat so 'n positiewe klimaat skep, is die betoning van agting en respek vir leerders, bewys van opregtheid, die aanvaarding van leerders, besef van individuele verskille die skenk van aandag daaraan, benutting van leerders se belangstelling, inleef in die leerders se posisie, die strukturering van die leersituasie en aanbieding van kwaliteitopvoeding. Die assessering van werkstukke moet samevattend wees en opvoeder moet sy/haar professionele oordeel gebruik om 'n geldige, betroubare en geloofwaardige assesseringsproses en beleid te skep. Die inligting moet van so 'n aard wees dat die leerder en opvoeder dit as 'n sinvolle, opbouende instrument ervaar. Dit bevorder weer insigtelike leer, verbandsiening en sisteemvorming. Daar is 'n intieme verweefdheid tussen bogenoemde komponente en die selfbeeld van die leerder.

5.3.2 Analise van hardoplees-foute: Faktore wat leesvermoëns beïnvloed

Die doel van die leestoets was om leesfoute by die respondente te identifiseer sodat leerondersteuning gebied kan word aan leerders wat lees en leerprobleme ondervind. Die doel sluit aan by die subvrae van die navorsingsvraag. Dit help om die navorsingsvraag te beantwoord. Die bevindings van die hardoplees van die respondente dui aan dat die twee onderskeie groepe soortgelyke hardoplees foute begaan alhoewel hul akademiese vordering verskil.

Gevolgtlik dui die bevindings op die aspekte dat met die implementering van K2005 die leerders in die Grondslagfase by die leerarea genaamd Tale (Afrikaans Huistaal) leer lees het, het deur van woordherkenningsvaardighede gebruik te maak met ander woorde, om sigwoorde te identifiseer. Dit is nie genoeg om die leerders net te leer om woorde te herken nie; hulle moet ook leer om 'n liefde vir lees aan te kweek. Die aankweek van die regte gesindheid teenoor lees, en die ontwikkeling van die vermoë om te kan lees is albei ewe belangrike aspekte van leesonderrig. Die leerder leer om lees met werklike genot te assosieer as hulle leesonderrig met aangename en interessante ondervindinge gepaard gaan. Só 'n gesindheid vir lees behoort so vroeg moontlik by die leerders gewek te word.

Die leerders moés met K2005 ook te gou in die Grondslagfase begin lees en skryf, om motoriese ontwikkeling te verseker. Dit is miskien die rede waarom baie van die respondente in groep 2 ook handskrif probleme ervaar het.

Om glad hardop te lees, beteken om vlot te lees. Vlotlees hou onder meer lees in met 'n natuurlike stembuiging en korrekte frasiering. Dit gee aanleiding tot lees waar die betekenis van die leesinhoud onmiddelik na vore kom deur die korrekte gebruik van pousering, stembuiging en intonasie. Die bevindings dui egter aan dat beide groepe respondente hoofsaaklik in die kategorieë lettervervanging, woordvervanging, die ignoreer van leestekens, foutiewe uitspraak en herhaling van woord die mees hardoplees-foute begaan.

Vervolgens gee die navorser 'n kort omskrywing van elke kategorie waar foute begaan was: die kategorie lettervervanging dui aan dat die respondente nog nie

die woordherkennings- en begripsvaardighede soos klank-spelling verhouding, twee-en driekonsonantkombinasies en komplekse woordfamilies bemeester het nie. Die volgende kategorie woordvervanging waarin foute begaan is, dui daarop dat die respondente nie oor 'n verskeidenheid strategieë beskik om 'n geskrewe teks vlot met begrip te lees nie. Woorde word veral nie akkuraat uitgespreek tydens luidlees nie. Die kategorie, ignoreer van leestekens verwys na die feit dat respondente nie oor leesvaardighede beskik om ekspressief met gepaste klem te lees nie, te pouseer en intonasie te toon tydens luidlees nie. Die aspek van foutiewe uitspraak is wanneer respondent nie die woord op sig herken nie en woorde verwar op grond van hulle noue visuele ooreenkomste. Die kategorie van die herhaling van woord is 'n aanduiding van swak woordherkenningsvermoë. Al die kategorieë dui daarop dat die respondente nie oor 'n grondige kennis van 'n aantal leesvaardighede beskik om vlot te kan lees nie. Die vaardigheid om te kan lees op grond van kunsmatige, onvolledige observasie en die herken van langer frases is gebrekkig by die respondente.

Al bogenoemde foute-kategorieë het een algemene ooreenkoms naamlik woordherkennings-en begripsvaardighede wat nie bemeester is nie. Gevolglik kan die respondente slagoffers wees van klassikale onderrig en metodes wat nie by hul leerstyl pas nie. As hy/sy individuele aandag kry sal hy/sy optimaal gemotiveer wees. Leerders leer nie almal op dieselfde manier lees nie. Een leer deur geheuebeelde van woorde en 'n ander weer deur middel van klanke. Opvoeders moet bewus wees van die individuele verskille tussen kinders en individuele leersituasie skep, waar hy/sy teen sy/haar eie tempo die beste vorder.

Die benadering van identifisering van sigwoorde, met ander woorde om woorde in isolasie te leer, het nie veel waarde as hulle in konteks gelees word nie. Lees is meer as net erkenning van woorde. Dit is moontlik vir 'n kind om 'n groot aantal woorde te ken, maar nog nie goed te kan lees nie. Die navorser beveel aan dat dit belangrik is dat 'n kind met 'n groot verskeidenheid maklike lees materiaal in aanraking gebring moet word sodat hy/sy hul woordeskat kan uitbrei.

Die data verkry vanuit subvraag twee dui ook aan dat die opvoeders verskillende houdings oor K2005 het. Die vernuwing deur K2005 is 'n faktor wat negatief deur die opvoeders beleef word. Groepwerk, die veranderende rol van opvoeders na fasiliteerders in oorvol klasse waar elke leerder besig is om volgens sy eie tempo en potensiaal te ontwikkel, skep probleme. Die deurlopende assessering, die promoveringsstelsel, onbruikbare bronne uit die ou bedeling en verhoogde administratiewe pligte en werkslading verg veel meer beplanning van die opvoeder as in die verlede.

Bogenoemde bevindings neig daartoe dat opvoeders 'n negatiewe ingesteldheid of houding teenoor K2005 openbaar en veroorsaak dat die skoolopvoeding nie tot sy reg kom nie en skep dit verder ruimte vir die ontwikkeling van lees en leerprobleme by leerders. Gevolglik kan hierdie bevindings deel uitmaak van die redes waarom die respondente van groepe een en twee soortgelyke hardoplees-foute maak.

Aanbevelings op bogenoemde hardoplees-foute is dat die opvoeder teen té moeilike leesmateriaal moet waak. Die opvoeder moet die leerder se belangstelling vasstel. Die kind moet besef dat hy/sy sommige van sy/haar verwonderings, behoeftes en basiese wense kan bevredig deur lees. Die opvoeder moet die leerder help om boeke wat sy leesouderdom pas, te kies. Die boekverslag metode moet liefsvol word. Die opvoeder moet die leerder toelaat om te lees sonder om te verwag dat die inhoud weergegee moet word. Leesmateriaal moet interessant wees en moet in die kind se behoeftes voorsien. 'n Produktiewe, aanmoedigende, uitdagende en ondersteunende omgewing vir leerders behoort geskep te word. Die probleem-benadering moet gebruik word, met ander woorde indien die leerder 'n probleem wil oplos, sal hy/sy begin lees om 'n oplossing te probeer kry. 'n Leeshoekie moet in die klas geskep word. Die opvoeder moet die leerders hul eie strokiesverhale laat skryf om hulle leeslus aan te wakker.

5.3.3 Waarneming: Konteksverwante aspekte en die verbetering van die klaskamer opset en leeromgewing

Die navorsing het getoon dat die verskillende dimensies in die klaskamer tot struikelblokke lei en die twee inklusiewe onderrigstyl benaderings nie tot sy reg kom nie. Vir hierdie doel sal die navorser die struikelblokke een vir een hanteer en aanbevelings maak.

Die aktiewe deelname van veral die minder begaafde en derde taal leerders was waargeneem en die bevinding was dat hierdie leerders geen begrip het waarom die lesaktiwiteit handel nie, naamlik die redigering van 'n Afrikaanse Eerste Taal leesstuk. Die titel van die leesstuk was "Toe arend kuikens wou gryp, pak die ganse hom", deur Henri Crouse. Die leesstuk het twintig leestekens, skryftekens en spelfoute bevat wat die leerders moes korrigeer.

Volgens die bevinding wil dit voorkom dat steeds té veel klem op intelligensie-potensiaal eerder as intelligensie-implementering geplaas word. By die ondersoek en ondersteuning van leerders met leerstoornisse behoort daar nie 'n vooropgestelde benadering te wees nie. In 'n objektiewe, eklektiese benadering moet die aard van die leerstoornis 'n aanduiding gee van watter dimensie werklik die primêre rol by veroorsaking speel. Selfs dan kan dit nie as 'n geïsoleerde, allesverklarende oorsaak van die probleem beskou word nie, maar dan moet ook met die wisselwerking van die verskillende dimensies rekening gehou word.

Die opvoeder is ook nie meer net daar om hul leerders se kennis uit te bou nie, maar moet streef om die leerder se belangstelling vir die vak/leerarea te wen en om leergierigheid by leerders aan te kweek. 'n Verdere ontleding van die leerhandeling is dat die opvoeder ook bepaalde motoriese en sensoriese vaardighede by leerders moet kweek en ontwikkel. Kennis wat bloot passief ontvang word, het vir die leerder minder waarde as kennis wat deur eie toedoen verwerf en toegeeïen word. Doeltreffende leer vereis dat daar leerder-aktiwiteit, -deelname en bydrae moet plaasvind, wat fisieke, psigiese en geestelike daade insluit. Die opvoeder moet omstandighede skep wat ontdekking bevorder.

Die oorvol klas met ander woorde waar die leerdertal die opvoeder-leerder verhouding van 35:1 oorskry maak evaluering moeilik en is uitgesonder as 'n struikelblok. Gevolglik word die minder begaafde en derde taal leerder die slagoffer van klassikale onderrig en metodes wat nie sy/haar leerstyl pas nie. Die oorvol klas veroorsaak ook dat sommige leerders in té groot groepe saamwerk en die taak of bespreking van aktiwiteit as ongemotiveerd en belangeloos aanpak. Die opvoeder bou ook haar nuwe lesaanbieding voort op onvoldoende begrippe of leerinhoud omdat sommige leerders nie die vorige leerinhoud begryp nie. Dit gee aanleiding tot swak prestasies. Die swak ouerbetrokkenheid as gevolg van werksverpligtinge vergroot die leerstoornis deur gebrekkige ondersteuning by die huis aan die leerders.

Uit die bevindings blyk dit dat die respondente opvoeders nie as opgelei beskou word om die diverse leerbehoefte van leerders aan te spreek en om leerversperrings te hanteer nie. Daar kan gevolglik aanbeveel word dat deeglike opleiding aan opvoeders verskaf moet word oor die vaardighede op die terrein van klaskamerbestuur. Die huidige fasiliteite by skole maak die inklusiewe onderrigstyl ook moeilik om te implementeer. Die opvoeder moet ook bewus wees dat daar 'n eindelose verskeidenheid in die verhouding en mate van menslike behoeftes by die leerders voorkom. Dit beteken dat elke leerder sy eie leerstrategie, leertempo, leerperk, leergerigtheid, leergewete, leerervaring en leerreaksie het. In die onderwys moet steeds rekening gehou word met individuele verskille by leerders.

Slegs doelgerigte en geïndividualiseerde onderrig/onderwys sal die leerders tot hulle optimaal motiveer. Genoemde onderrig vereis egter sorgvuldige beplanning. By hierdie leerondersteuning strategie moet daar bo en behalwe die standaardbeplanning wat geld vir gewone onderwys, voorsien word in die behoeftes van die individuele leerder ooreenkomstig sy sterk en swak punte. Hierdie behoeftes is egter onderhewig aan verandering, en daar moet beplan word vir voortdurende evaluering en heraanpassing om goeie vordering by leerders te verseker.

Die individuele leersituasie leen hom ook uitstekend tot minimale afleibaarheid; leerder kan teen eie tempo vorder; sy minder goeie response word dan nie deur die res van die klas afgekeur nie en die opvoeder is maklik in staat om die geringste vordering asook prestasie positief te beantwoord. Die leerondersteuning praktyk vereis ook dat leerinhoud so beplan en gegradeer word dat die leerder die eerste stappe bemeester; dit geskied deur te begin met werk waartoe hy reeds volkome in staat is. Om te verseker dat leerder sukses behaal en sodoende sy selfvertroue herwin en maksimum motivering vir skoolwerk ontwikkel, moet nuwe leerinhoud aansluit by voorkennis van die leerder om verwarring te voorkom. Volgens Bloom in De Wet, et al (1981) is daar kognitiewe intreekenmerke en sekere affektiewe intreekenmerke wat bepaal of die leerder kan leer en hoe doeltreffend hy sal kan leer. Hierdie kognitiewe intreekenmerke is voorkennis, intelligensie en leesbegrip, terwyl motivering, skoolverwante faktore, vakverwante faktore en selfbegrip intreekenmerke is wat die doeltreffendheid van leer beïnvloed.

Die derde taal leerders kan ondersteuning ontvang deur buigsame onderrigmetodes. Die skep van 'n geborge, gerustellende atmosfeer en deur die toepassing van 'n assesseringstegniek met 'n diagnostiese inslag deur insig te probeer verkry in die leerder se denke, behoeftes, tekorte, leeragterstande, begripsleemtes en om die leerder as 'n vennoot te behandel, is belangrik in hierdie verband. Sodoende kan die opvoeder vasstel waar die begripstruktuur foutief ontwikkel het. Taal speel 'n belangrike rol by die leer van sinvolle leerinhoud. Om leerstof te kan leer, moet die leerder die leerstof verstaan en dit beteken dat die taal wat vir die leerinhoud en verduidelikings gebruik word, verstaan behoort te word. Die opvoeder kan van die "buddy"-stelsel gebruik maak deurdat 'n leerder 'n volgende leerder help en ondersteun met leerinhoud wat bemeester moet word. 'n Wye verskeidenheid van kulture en etnisiteit behoort by lesaktiwiteite ingesluit te word. Die positiewe aspek van individuele verskille behoort ook bevorder te word.

Opvoeders moet besef dat die tyd lankal reeds verby is om hulpverlening aan leerders met leerstoornisse in te perk tot 'n paar kunsgrepe, geïsoleerde funksieoefeninge en ortodidaktiese resepte. Ondersteuning verg 'n deeglike beplanning

waarin al die komponente van die opvoeding noukeurig verfyn en genuanseer moet word, ten einde die disharmoniese opvoedingstelsel op te hef.

Swak ouerbetrokkenheid of nie genoegsame ondersteuning bied, veroorsaak dat baie dinge daaronder lei en dien om 'n struikelblok te wees. Volgens Kapp (1990), lei gesonde skool, -ouer en gemeenskapsbetrokkenheid tot verbeterde leerprestasie, verhoogde selfbeeld, skoolbywoning en gedrag. Menslike waardes het verander sowel as gesinswaardes. Gesinswaardes verskil van dié van die verlede. In die verlede het dit gegaan om saamwees; tans word gepraat van selfstandigheid. In dié poging om te verseker dat daar in die gesin se materiële behoeftes voorsien word, is ouers geneig om op hulle eie aktiwiteite te konsentreer. In die proses word kinders sonder sorg gelaat en gedwing om selfstandig op te tree veral die hoërskool leerders.

Die navorser wil egter die volgende strategieë aanbeveel om ouers betrokke te kry. Die beginsel van sosialisering moet prakties toegepas word deur die skep van 'n gesonde opvoeder-kind-ouer verhouding en 'n gees van samewerking om 'n gemeenskaplike doel te bereik. Samewerking tussen ouer en opvoeder is van kardinale belang om die regte leerklimate tuis en in die klas te verseker. Hierdie situasie vereis oneindig geduld, liefdevolle versorging, veiligheid en individueel-gerigte leiding, wat weer uitmond in 'n gevoelsmatige bereidwilligheid tot die leertaak. Die ouer behoort as die opvoedingsvennoot hanteer te word en 'n positiewe opvoedingsklimate moet in die gesin geskep word. Goeie kommunikasie kanale tussen ouers en die skool moet geskep word. Ouers moet die vrymoedigheid hê om hulle kwellings met die skoolbestuurspan te bespreek. Kommunikasie moet nie slegs beperk word tot probleem voorvalle by die skool nie.

Die skool moet ook ouervriendelik optree en moet deel vorm van 'n bepaalde gemeenskap. Eienaarskap moet by ouers bevorder word omdat hulle medeverantwoordelik is vir leerders se opvoeding. Ouers moet opvoeders ondersteun. Opvoeding is 'n gedeelde verantwoordelikheid en die beleid van Inklusiewe Onderwys vereis dat ouers deelneem aan georganiseerde inisiatiewe sodat negatiewe houding jeens leerstoornisse kan verander.

Samevattend: Die ouers moet te alle tye bewus gemaak word van die belangrikheid van hulle betrokkenheid om die bereiking van spesifieke leeruitkomste vir hulle kinders moontlik te maak. Slegs deur effektiewe gemeenskapsdeelname en vennootskap kan hierdie doelwit bereik word. Omsendbriewe, inligtingstukke, gereelde inligtingvergaderings, oueraande en informele geleenthede deur die skool kan deelname verseker. Hierdie vennootskap word gekenmerk deur onderlinge vertroue, respek, gedeelde waardes; medeverantwoordelikheid, deelnemende besluitneming en probleemoplossing; 'n gemeenskaplike visie waarvan almal eienaarskap aanvaar het; oop kommunikasie en effektiewe groepwerk.

Die navorsing toon dat onvoldoende LOOM veral handboek tekorte daartoe lei dat leerders nie die opdrag in die klaskamer kan voltooi nie en skeep gevolglik probleme. Die LOOM wat respondent opvoeders tydens onderrig van lesse gebruik het was ook nie gedifferensieer volgens die leerders se behoeftes en vermoëns nie.

Die besorgde opvoeder behoort 'n motiverende invloed op die minder begaafde leerders uit te oefen. Hierdie opvoeder sal 'n aangename klasatmosfeer skeep en elke kind se waardigheid met respek hanteer in die klaskamer. Hierdie beginsel moet in die klasopset gehandhaaf word. Die LOOM moet gedifferensieer wees omdat ons individuele verskille in die klasopset het. Die LOOM en assessering fasiliteer die leerproses sodat leerders hul volle potensiaal sal kan bereik. In 'n atmosfeer van opregtheid, aanvaarding, kalmte, gesag en agting waar ooreising en oorbelading uitgeskakel word, kan die leerder tot hy/sy potensiaal ontwikkel. Die opvoeder kan selfs die belangstellings, motiewe, stokperdjies en eie ervarings van leerders by die selektering van leer materiaal of LOOM benut. Dit sal die probleem van handboek tekorte om opdragte te voltooi, beperk. Die assessering moet dus geïntegreerde take, aktiwiteite en 'n verskeidenheid metodes, hulpmiddels, tegnieke en kontekste wees om leerderprestasies te assesser.

Gebrekkige gedifferensieerde lesbeplanning, uitkomste en aktiwiteite staan ook in die weg van sukses in die skool. Volgens Cangelosi (2000), moet die

opvoeder sy taak volgens die onderrigmodel voorberei of organiseer. Die proses behels ses stappe naamlik, bepaling van die behoeftes van leerders; bepaling van die leeruitkomst; ontwerp die leeraktiwiteit; beplanning volgens die leeraktiwiteite word gelei deur die leeraktiwiteite; evaluering van hoe suksesvol leerders was in die bereiking van leeruitkomst. Dit is vaardighede wat die opvoeder sal moet aanleer. Hierdie opvoeder maak die leerder 'n vennoot in die opwindende soektog na kennis. Hierdie opvoeder besef ook dit is meer werd om die kind te onderrig in hoe om kennis te bekom as om feite in te pomp. Opvoeders moet besef insigverwerwing tel baie meer in die veranderde samelewing as geheuewerk. 'n Kompenserende onderrigprogram, met behulp van 'n progressiewe verwagtingspeil by die opvoeder en leerder, is 'n wonderlike hulpmiddel om leerderprestasie te verbeter.

Die gespanne klaskamer atmosfeer veroorsaak dat sommige leerders weinig met die opvoeder kommunikeer en passiewe luisteraars word in groepsbesprekings. Die opvoeders handhaaf ook soms 'n ontoereikende tempo en minder begaafde leerders bereik nie die leeruitkomst van die les nie. Die respondent opvoeder skep ook nie geleentheid vir herassessering sodat hierdie leerder leeruitkomst van die les op latere stadium kan bereik nie. Genoemde faktore belemmer die benadering van inklusiewe onderrigstyl en dien as struikelblok in die opvoedingstelsel.

Volgens Bruner (1967 in Du Preez en Steenkamp, 1980) kan die wil om te leer slegs deur intrinsieke motivering gehandhaaf word. Motivering impliseer dat die opvoeder die leersituasie en atmosfeer skep sodat die leerder gedwing word tot optimum aandag en inspanning om leerinhoud uit eie beweging te bemeester. Die opvoeder moet kennis neem dat dit veral van belang is by leerders met leerstoornisse, omdat hulle 'n geskiedenis van skolastiese mislukking en frustrasie, 'n gedempte leerlus, swak motivering en 'n negatiewe selfkonsep het. Die opvoeders moet besef dat hulle 'n belangrike rol speel in die aktivering van motivering by die leerder en om sodoende meer leerenergie vry te stel.

Die opvoeder moet sy taak met entoesiasme aanpak, sodat leerders geïnspireer kan word deur sy/haar voorbeeld. Die skep van 'n gespanne klaskamer atmosfeer moet vermy word; en daar moet liefde aan 'n intieme vertrouensverhouding gebou word waar die opvoeder empatie en begrip toon. Die opvoeder as plaasvervangende ouer se taak is om kennis te dra van die behoeftes van die kind. Dit beteken dat hy/sy die nodige veiligheid en sekuriteit aan die leerder moet bied. Dit word geskep deur die opvoeder se persoonlikheid, sy voorlewing en kwaliteit van onderrig. Nooi die passiewe leerder uit tot deelname deur gebruik te maak van vraagstelling. Vraagstelling lei tot eie denke, beplanning, ordening, programmering en verifiëring-kognitiewe funksies wat weer sisteem-vordering by leer bevorder. Die opvoeder moet die leerder sonder voorbehoud aanvaar. Van Eeden (1979 in De Wet et al, 1981) stel dit baie duidelik dat onvoorwaardelike aanvaarding van die kind beteken soos hy is, met die doel om hom te laat word soos hy kan wees en soos hy behoort te wees.

Die opvoeder wat eers prestasie van 'n leerder vereis voordat hy hom/haar aanvaar, verwerp in werklikheid die leerder. Hierdie leerder sal dit moeilik vind om hom/haar met oorgawe aan sy leertaak te wy. Hermans (1971 in De Wet et al, 1981) voer aan dat die negatief ingestelde leerder gevoelig is vir die verwagtinge wat die opvoeder koester. As gevolg van sy/haar sosiale afhanklikheid en gebrek aan selfvertroue, sal negatiewe verwagtinge met ander woorde onrealistiese verwagtinge 'n ongunstige uitwerking op hierdie kind hê. Die opvoeder moet hierdie optrede ten alle koste vermy. Die assessering moet aanpas by die leerder se vermoëns, andersyds sal leerinhoud wat té moeilik of maklik is, geen of té hoë eise aan die kind bied. Die leerinhoud moet so aangepas word dat die leerder sy talente ten volle kan ontplooi. Die opvoeder moet ook gesonde didakties-leerondersteuningsmaatreëls toepas. Wanneer 'n leerder weens ondoeltreffende vorige onderwys tot leeragterstande gedwing is en deur mislukking en vernedering ontmoedig is, behoort hy/sy heronderrig en herassesseer te word. Die sinvolle assessering verseker dat die leerder deur die nodige vasleggingsmaatreëls sukses behoort te behaal.

Die navorser het bevind dat ongesonde kompetisie in beide klasse van die respondent opvoeders voorkom en as 'n struikelblok dien. Die ongesonde kompetisie het veral die minder begaafde leerders se selfvertroue en selfbeeld skade aangedoen asook negatief beïnvloed. Die waarhede omtrent kompetisie is dat elke mens 'n begeerte het om ander mense op die een of ander terrein te oortref. Kompetisie is in der waarheid 'n doeltreffende aansporingsmiddel by leerders. Dit wek belangstelling in hulle skoolwerk. Ongesonde kompetisie hou egter nadelige aspekte in en opvoeders moet daarteen waak. Die opvoeder moet té alle tye sorg dat die kompetisie reg hanteer word; byvoorbeeld as leerders met ongelyke vermoëns met mekaar kompeteer, mag dit baie skadelik wees vir die persoonlikheidsontwikkeling en algemene skoolvordering van die minder begaafde kind. Kompetisie is soms só intens dat dit lei tot jaloesie en emosionele steurings. Prys liefs 'n kind vir goeie werk; dit sal hom/haar tot groter inspanning aanspoor en selfs vir 'n geruime tyd daarna. Kompetisie lei soms tot oormatige wedywing en om te verloor word dikwels gesien as 'n mislukking en 'n skade met 'n gevolglik nadelige uitwerking op die kind. Die opvoeder moet verhoed om die wenmotief te oorbeklemtoon sodat ander gunstige leeruitkomste soos spanwerk en die intrinsieke waarde van die leeraktiwiteit hul belangrikheid verloor.

Opvoeders moet liefs selfkompetisie bevorder, waar 'n leerder daarna streef om sy vorige prestasie te oortref. 'n Vorderingsgrafiek kan in hierdie verband voordelig aangewend word. Dit beteken dat 'n kind eerder sy eie prestasies behoort te verbeter as om met meer begaafde leerder te kompeteer wie se prestasie hy/sy selde kan oortref. Beloning wat onmiddellik op verbeterde prestasie volg, het 'n baie beter uitwerking as wanneer dit uitgestel word tot later. Beloning as ekstrinsieke motivering spoor leerder aan tot aktiewe leer deur prikkels en uitkomste wat buite die leersituasie geleë is. Die klimaat wat die opvoeder in die klas skep en ook die sukses waarmee leer plaasvind, moet 'n stimulerende leeropset skep.

5.3.4 Houdings en gevormde houdings: Fokusgroeponderhoud bevindings

Die laaste bevinding het betrekking op die respondente opvoeders se persepsies, houdings en idees oor die navorsingsonderwerp. Die data was verkry deur een ronde onderhoud met ses opvoeders wat deel uitmaak van die OOS van die skool. Vervolgens sal aanbevelings gemaak word aan die onderskeie rolspelers in die studie op grond van die gevolgtrekking soos bespreek in hoofstuk 4 nommer 4.6.2 volgens die kategorieë indeling.

Die data bevinding deur die fokusgroeponderhoud dui aan dat die respondente positiewe houdings het oor Inklusiewe Uitkomsgebaseerde Onderwys. As 'n integrale deel van die onderrig-en leerproses in alle hoofstroomskole beskou om Inklusiewe Onderwys te implementeer, word ook as 'n groot uitdaging beskou. Dissiplinêre probleme en groepwerk word ook aangedui as struikelblokke. Hulpbronne (LOOM) wat onvoldoende is en weinige ouerbetrokkenheid, skep probleme in die uitvoerbaarheid van die onderrig taak. Die aanvoerbare redes is omdat die ouergemeenskap oor die algemeen nie UGO goed genoeg verstaan nie as gevolg van hulle skoolopleiding en voortdurende veranderinge in die opvoedingstelsel. Die leerders is negatief ingestel teenoor hul skoolwerk as gevolg van swak akademiese prestasies. Sommige leerders ervaar leesprobleme, het 'n lae selfbeeld en is ongemotiveerd teenoor hul skoolopleiding. Opvoeders ervaar die indiensopleiding van die departement as negatief omdat hulle dele van die kurrikulum as omslagtig vind.

Die respondent opvoeders besef die belangrikheid en doel van UGO, maar interne probleme en eksterne hulp van die multidissiplinêre span ontbreek en dien as struikelblok in die bevordering en ondersteuning van lees- en leervaardigheid deur UGO. Die mees algemeenste leerstoornisse by die spesifieke skool is aandag en konsentrasie probleme asook gebrekkige leesbegrip en vaardighede by die leerders. Bevindings dui aan dat 'n gevestigde leerondersteuningsstelsel gevestig is by die skool om ondersteuning en ontwikkel by leerders te verseker, maar die benutting van die stelsel is onvoldoende in die hulpverlening aan leerders met stoornisse. Die betrokkenheid van die

bestuurspan word as positief deur respondente ervaar, tog moet daar nouer samewerking wees met die OBOS en ander vennote.

Die navorsing toon dat 'n hoë premie geplaas word op die werksaamhede van die OOS sodat lees-en leerstoornisse geïdentifiseer, aangespreek en ondersteun word ter verbetering en bevordering van leerderontwikkeling. Die intervensie strategieë en byhou van assesseringresultate in die vorm van profiele en portefeulje van die leerders word as 'n positiewe aspek van die kurrikulum deur respondente beskou en help met leerderontwikkeling. Die veranderde kurrikulumaanbieding, UGO, leerdergesentreerde benadering en rol van die opvoeder is faktore wat positiewe houdings skep in die daarstel van 'n bemagtigende ondersteunende omgewing in die klasopset om sodoende leerder diversiteit en ontwikkeling te bevorder en te akkommodeer.

Strategieë moet in plek geplaas word deur die onderwysowerhede en plaaslike Weskus-Wynland OBOS om sodoende die leemtes, wat bevind is na die fokusgroeponderhoud, te voorkom en uit te skakel.

Die onderwysowerhede moet die langtermyn beplanning vir die implementering van 'n Inklusiewe Onderwys- en Opleidingstelsel vroegtydig aan opvoeders by skole verskaf om sodoende 'n inklusiewe samelewing te bou. Hierdie opvoedingstelsel sal dan meer positief deur die opvoeders aanvaar word en hul vrese en bekommernis sal hopelik verminder word. Die onderwysowerhede moet besondere aandag skenk aan die opleiding van kerngroepe wat bestaan uit betrokkenes en leerondersteunende opvoeders om die inklusiewe onderwys te fasiliteer in besluitneming, ondersteuning bied, veldtogte loods en hulp aan die stelsel verleen. Die onderwysowerhede moet besef dat hulle daartoe verbind is om die suksesvolle implementering van 'n Inklusiewe Onderwys te verseker. Sukses word gekoppel aan aktiewe deelname, eienaarskap van die proses en toewyding van alle rolspelers in die onderwysstelsel. Die onderwysowerhede moet verseker dat die bemagtigings-proses so plaasvind dat die implementering van die Inklusiewe Onderwys help bou aan 'n inklusiewe Suid-Afrikaanse samelewing en daar weg beweeg word van verouderde praktyke van uitsluiting en isolasie van gestremde leerders van spesiale skole.

Die Weskus-Wynland OBOS moet verseker dat die opvoedkundige ondersteuningsdienste 'n sleutelrol speel. Die OBOS moet sorg dat die distrik 'n ondersteuningspan het wat bestaan uit persone van die provinsiale distrik en hoofkantoor sowel as spesiale skole. Die distrikspan se funksie sal wees om programme te evalueer, effektiwiteit te diagnoseer asook aanpassing en verbeteringe voor te stel. Die ondersteuningstrukture en sisteem moet as 'n hoë prioriteit deur die OBOS hanteer word. Die OBOS moet die beskikbaarheid en hulpverlening van opvoeders by spesiale skole aan hoofstroomskole, veral die hoërskool aanspreek en die benutting van mannekrag bevorder. Die opvoeders by spesiale skole het vrye ervaring van LOOM ontwikkeling, vorming van netwerke, ondersteuningsmeganismes en kundigheid rakende die ondersteuning van diversiteit in leerbehoefte. Die OBOS moet pro-aktief in die distrik te werk gaan om samewerking en wedersydse kommunikasie te verseker. Dit mag lei tot positiewe persepsies en vrywillige betrokkenheid van meer betrokkenes of opvoeders by die stelsel aan die implementeringsprogram. Die OBOS moet verseker dat daar 'n soepele aanwending is van voorskrifte, fondse en fasiliteite wat die geleentheid skep vir heilsame ondersteuning en hulpverlening aan leerders met alle vorme van leerstoornisse.

Die Distriksgebaseerde Ondersteuningspan (DOS) sal in noue samewerking met die skoolspan veral die OOS, struikelblokke tot leer moet aanspreek en help met die aangepaste assesseringsmetodes tot lees- en leerprobleme. DOS moet verseker dat opvoeders en leerders vertrouwd is met toerusting wat gebruik word om leerstoornisse aan te spreek. Die voorgeskrewe voorsorgmaatreëls oor vertroulikheid moet té alle tye in die leerondersteuningsproses nagekom word. Die kommunikasietaal is van onskatbare belang tydens die opleiding en aanbieding van werkswinkels omdat moedertaal aanbieding verseker dat kerngroepe en belanghebbendes gemaklik voel en vertrouwd is met die kommunikasietaal.

Die fokusgroeponderhoud dui ook die leemtes aan wat opvoeders en die OOS ondervind. Aanbevelings om leemtes uit te skakel, is dat die opvoeders bewus moet wees dat hulle as 'n span die potensiaal van die kinders moet ontsluit.

Leerondersteuning is 'n spanpoging en kan eerder 'n program genoem word waar al die betrokkenes dien as 'n skakel in die ketting en elkeen sy/haar eie beskeie of groot deel bydra. Dit beteken dat samewerking in alle vorms die wagwoord vir almal is wat die betrokke kind met leerstoornisse wil help en hom/haar sien vorder. Wat die opvoeder betref: hy/sy is 'n uiters belangrike faktor in die skep van 'n belangstellingsklimaat vir die leerder wat ongemotiveerd is en negatief ingestel is as gevolg van swak akademiese prestasies. Tóg moet die opvoeder daarteen waak om nie 'n té persoonlike stempel op die opvoedingsgebeure af te druk nie. Die opvoeder moet die taak van 'n raadgewer en opsetlike rigtinggewer vervul sodat die leerder sy agterstand kan inhaal.

Opvoeders, in samewerking met die OOS, moet sorg dat die skool as 'n arbeidsgemeenskap ingerig is waarin die leerder hoofsaaklik op eie stoom, deur eie ervaring en selfwerkzaamheid tot selfstandigheid ontwikkel. Hierdie glorieryke vooruitsig kan slegs plaasvind indien die regte omgewingsondersteuning en groeikondisies vir leerders daargestel word en tot bykans onbeperkte hoogtes van ontwikkeling vorder. Wanneer opvoeders in groepsverband samewerking toon, word die werkslading ligter en kan probleme op 'n kollektiewe benadering opgelos word. Leerders is individue met uiteenlopende behoeftes, vermoëns en belangstellings, en hulle selfkonsep en selfbeeld is essensiële faktore in die leerproses. Die opvoeder moet dus verskillende onderwysbenaderings of onderrigstyle toepas om die leerder se belangstelling te behou en hom/haar aktiveer tot werklike geesdriftige toewyding aan die leertaak.

UGO is 'n benadering wat ruimte maak vir assessering wat as leergesentreerd en teen leerdertempo beskryf kan word. Om hierdie rede skep die benadering geleenthede vir leerders met spesiale behoeftes om blootgestel te word aan 'n verskeidenheid onderrig- en assesseringsbenaderings. Hierdie verskillende assesseringsaktiwiteite sal leerders aanmoedig tot die ontwikkeling van nuwe vaardighede en hulle help om vertroue in hul eie vermoëns te versterk om in verskillende kontekste te presteer. Opvoeders moet té alle tye van die beginsel bewus wees. Volgens die Inklusiewe Onderwys moet alle leerders kan leer as

hulle die nodige ondersteuning ontvang, en omstandighede moet binne die skool geskep word waarbinne die leerders sukses kan behaal. Die leerstoornis by die skool, naamlik gebrek aan aandag en konsentrasie, kan verminder word indien die opvoeders gekondisioneerde stimuli gebruik byvoorbeeld wanneer hy/sy belangrike of interessante leerinhoud wil oordra. Die aandag kan effektief gedurende 'n les gehou word as die opvoeder entoesiasies bly en sy fisiese optrede afwissel, nie té geringe prestasieverwagtings koester nie en dat daar 'n variasie van aanbiedingswyse is, byvoorbeeld stemtoon afwisseling en die verandering van kommunikasie.

Die opvoeders moet ook vir die leerders vaardighede aanleer om hulle konsentrasie te verbeter, want die oorsake is byvoorbeeld simptome in die leerder self geleë, omdat gebrekkige konsentrasie 'n gebrek is aan selfbeheersing, onrustigheid, doellose werkspatrone, verstrooidheid, senuweeagtigheid en pessimisme. Deur die aanleer van vaardighede word 'n positiewe vertrouensverhouding met die leerders gebou wat vervolgens 'n atmosfeer skep waarin hulle gemotiveerd voel en met konsentrasie aandag gee.

Die OOS is van kardinale belang by die skool en vervul 'n belangrike rol deur hulp aan die klasopvoeders te verleen, sodat die leerders ten volle kan ontwikkel. Die OOS verrig hierdie belangrike funksie en daarom dui die navorser vervolgens puntsgewys aan hoe klasopvoeders met behulp van die OOS leerders kan help. Die hulp kan op die volgende wyses plaasvind sodat leerders hulle volle potensiaal kan bereik:

- Die toepassing van voorkomende intervensie;
- Bystand in die gewone klaskamer aan die leerder wat begin leerstoornisse toon;
- Die OOS of hulpspan kan die klasopvoeder van raad bedien om die leerder met lees- en leerprobleme te help sonder dat die leerondersteunende opvoeder self die leerder hanteer;
- OOS moet opvoeders bewus maak van die feit dat die visuele, ouditiewe en kinestetiese persepsie geïntegreerd moet wees as 'n kind maklik en effektief wil leer lees en skryf;

- Die perseptuele “organisasie” wat vir leer noodsaaklik geag word, kan met sekere voorbehoude aan ‘n kind geleer word;
- Deur die verwysing van die leerder na die OLSO-opvoeder waar hy/sy individuele hulp en aandag verkry asook in klein groepies of individueel leerondersteuning ontvang. Die gewone klasopvoeder of vakopvoeder behou volle verantwoordelik vir die leerder se vordering;
- Indien dié probleem van so ‘n aard is dat die leerder hom/haar nie in die gewone klaskamer kan handhaaf nie, kan oorplasing na ‘n spesiale skool, byvoorbeeld die Weskus Skool oorweeg word. By hierdie skole is ‘n aangepaste kurrikula met ‘n soepel aard van leerondersteuningsprogramme;
- Die ondersteuningsnetwerk van skole uit verskillende gemeenskappe moet aangemoedig word op die basis van kruisbestuiwing en optimale benutting;
- Die bevordering van interaksie tussen ondersteuningsnetwerke van skole wat kan lei tot die uitbreiding van verwysingsraamwerk, uitruil van kennis, bemagtiging van opvoeders, formele en informele indiensopleiding, voorsiening en uitbouing van eie bronnestelsel;
- Betrek altyd die ouers by vordering van leerders, deur te laat weet as kinders goed vaar; en
- Ontwikkel ook die bo-gemiddelde begaafde kind se potensiaal deur verrykingsprogramme.

5.4 TEKORTKOMINGE VAN STUDIE

Tydens die navorsing het tekortkominge ontstaan wat die navorser vervolgens kortliks sal bespreek. Slegs een skool was ingesluit by die studie, omdat die finansiële uitgawes van ‘n groter getal skole nie haalbaar was nie en die gebruik van die een skool ook ‘n invloed op die studie se geldigheid en betroubaarheid sou hê. In terme van geldigheid, is die studie slegs geldig en betroubaar in die omgewing waarbinne die navorsing plaasgevind het. Die tydsfaktor was ook ‘n beperkende faset in die studie en daarom was dit nie moontlik om meer skole uit ‘n wyer gemeenskap, byvoorbeeld, ‘n stedelike

gebied, by die navorsing in te sluit nie. Die tydsfaktor het daartoe gelei dat slegs 'n een reeks fokusgroeponderhoud met die OOS gedoen kon word. Alhoewel slegs een onderhoud gebruik is, het dit geen afbreek aan die wetenskaplike begroning van die navorsing gedoen nie. Nog 'n reeks onderhoude met die OOS en respondent opvoeders sou positief aangewend kon word om die houdings en gevormde houdings van die opvoeders teenoor die kurrikulum en navorsingsonderwerp te bepaal. Die navorser onderrig by die skool en omdat die respondente bekend is met die navorser, kan die weergee van data soms subjektief wees en is die navorsing bemoeilik. 'n Nadeel van 'n gevallestudies is dat die studie langdurend, tydrowend en uitputtend kan wees.

5.5 AANBEVELINGS VIR VERDERE STUDIE

Die studie het baie aspekte aangeraak wat verband hou met hoe leesvaardighede leerdervordering beïnvloed, daarom sal verdere navorsing oor die volgende aspekte aanbeveel word: Eerstens, die uitbreiding van soortgelyke navorsing na die Senior Primêre Fase om vas te stel hoe leesvaardighede leerderprestasies beïnvloed. Tweedens, die uitbreiding van die studie na 'n oorbruggingsprogram tussen die HNKV en NKV om leerderprestasies te verbeter. Derdens, die uitbreiding van die studie na leerondersteuningsnetwerke op plaaslike en distriksvlak vir hoërskole om leerders met leesprobleme te ondersteun, en laastens die uitbreiding van die studie na die implementering van 'n Inklusiewe Uitkomsgebaseerde Opvoedingstelsel.

5.6 SAMEVATTING

Die aanwend van nuwe strategieë om geletterdheid van leerders op te knap staan op die oomblik in die brandpunt van die Suid-Afrikaanse opvoedingstelsel. Dus maak dit die studie baie relevant. Die bevindings van die studie daag die huidige onderwysbenadering en metodologie van opvoeders binne die klaskamer opset uit om vir die kind geleenthede te stel om tot sy/haar volle potensiaal te ontwikkel. Opvoeders moet besef hulle is deel van 'n groot span wat nuwe strategieë en ondersteuningsnetwerke in plek moet sit om struikelblokke tot leer op te los en behoort skole leervriendelik te maak sodat

aangename leer kan plaasvind. Dit beteken om aan die kind se ontwikkeling reg te laat geskied binne 'n bepaalde lewenswerklikheid. As dit agterweë bly, sal die geleentheid om ondervinding van alle vorms van kennis, naamlik taalkennis, natuurwetenskap en geesteswetenskap op te doen agterweë bly. Sommige aspekte van die samelewing vir party kinders 'n geslote boek wees, omdat hierdie kinders nie die struikelblokke van lees oorkom het nie.

Die navorsers haal O'Connor aan om bogenoemde standpunte te staaf:

Volgens Dugmore, Wes-Kaapse Minister van Onderwys, voldoen net 42% van die provinsie se gr.6 leerders aan die vereistes van geletterdheid ... syfers sal dringend moet verbeter. Ons kan nie toelaat dat kinders gevangenis van hul eie onvermoë om te lees en te tel word nie (Die Burger, 25 Julie 2006:6).

Daar sal 'n kritiese multi-sektor ontleding gemaak moet word van die menslike behoeftes, opvattinge, sosio-ekonomiese omstandighede, menslike hulpbronne, skool gesondheidsdienste, OOS by die skool, die omgewing en onderwysdepartement programme in die gebied. Die doel van die ontleding is om hierdie breë spektrum van hulpbronne só te mobiliseer dat die kind met leerstoornisse geïnspireer word en om 'n span van deskundiges saam te stel wat volgens 'n noukeurige beplande program en strategie as vennote saamwerk. Die span sal gesofistikeerde hulp en leermiddele aan die hand van navorsing vir die skool en onderwysstelsel ontwerp. Die volle potensiaal van die kinders behoort ontwikkel te word om 'n verhoging van lewensstandaard in die land te verseker. Die kind behoort behoorlik opgevoed te word, sy kennis moet vermeerder, sy karakterontwikkeling deur die inskerping van hoogstaande lewenswaardes in gesonde kanale gelei word om sy algehele vorming as mens te bevorder.

Die opvoeders sal nouer samewerking met toekomstige navorsers moet hê en moet gemotiveer word tot lewenslange leer, in die lig van die nuwe leerplan vir VOO wat verlede jaar vir Graad 10 in werking gestel is. Die opvoed- en onderwyskundiges word huidiglik gekonfronteer met vrae soos waarheen die kind gehelp word, en waarteen hy/sy beskerm moet word. Dit is duidelik dat die opvoedkundige voortdurend verbetering van die praktyk moet bewerkstellig en in die brandpunt van die denke behoort te bly. Dan slegs sal doelgerig

meegewerk word aan die verwesenliking van 'n ideaal wat verreikende implikasies vir die opvoeding en onderwys van die kinders van ons land inhou.



BIBLIOGRAFIE

- Aaron, P. (1995). Differential diagnosis of reading disabilities. *School Psychology Review*. In Bunding, M.G. (1999). *Assessing learners' reading skills: A development of an in-service training programme for Junior Primary teachers*. Unpublished Ph.D. thesis. Stellenbosch: University of Stellenbosch.
- Abberley, P. (1987). The concept of oppression and the development of a social theory of disability. *Disability, handicap and society*, Vol.2, No.1, 5-9.
- Ainscow, M. (2000). The next step of special education: Supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*. Vol.27, No.2, 76-80.
- Anderson, R.C., Heibert, E.H., Scott, J.A. en Wilkinson, A.A. (1985). *Becoming a nation of readers: The report of the commission on reading*. Washington DC: The National Institute of Education.
- Anker, J. en Anker, B. (1990). *Beter lees en skryf. Fase leestegnieke, begripleses, poësie en stelwerk*. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Athanasou, J.A. (1997). *Introduction to educational testing*. Australia Social Science Press.
- Avenant, P.J. (1984). *Riglyne vir suksesvolle onderwys*. Durban – Pretoria: Butterworth.
- Baca, L. and Harris, K. (1988). Teaching migrant exceptional children. *Teaching exceptional children*. Vol.20, 32-35.
- Ballard, K. (Ed). (1994). *Disability, family, whanau and society*. Palmer North New Zealand: Dunmore Press.
- Bailey, D.K. (1987). *Methods of social research*. Third Edition. The Free Press, A Division of Macmillan Publishing Company, Inc.
- Barnard, S.S. (1984). *Inleiding tot die vergelykende opvoedkunde*. Suid-Afrika: Butterworth-Uitgewers.
- Beauchamp, G.A. (1981). *Curriculum theory*. Illinois: F.E. Peacock Publishers.
- Beech, J.R. (1985). *Learning to read: A cognitive approach to reading and poor reading*. San Diego: College – Hill Press, Inc.
- Behr, A.L. (1988). *Emperical research methods for human science*. Durban: Butterworth.
- Berk, L. (1991). *Child development*. Boston: Allyn and Bacon.
- Beveridge, S. (1993). *Special educational needs in schools*. New York: Routledge.

- Birley, G. and Moreland, N. (1998). *A practical guide to academic research*. London: Kogan Page.
- Blenkin, G.M., Edwards, G. and Kelly, A.V. (1992). *Change and the curriculum*. London: Paul Chapman.
- Bloom, B.S. (1974). Time and learning. *American Psychology*. Vol.29, No.9, 682-688.
- Bloom, B.S. (1984). The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Leadership*. Vol.41, 4-17.
- Bloomer, M. and Shaw, K.E. (1979). *The challenge of educational change*. Oxford: Pergamon Press.
- Bloor, M. and Frankland, J. (2001). *Focus groups in social research. Introducing qualitative methods*. London: Sage.
- Booyesen, M. (1996). Creating literacy learning opportunities in the classroom. In Engelbrecht, P. Kriegler, S and Booyesen, M. *Perspectives on learning difficulties: International concerns and South African realities*, 405-420. Pretoria: Van Schaik Academic.
- Botha, E. and Engelbrecht, J. (1992). *Succeed at dissertation*. Doornfontein: Perskor.
- Botha, K. en Faasen, N. (2000). *Reise, taal, geletterdheid en kommunikasie. intermediêre fase onderwysgids*. Kaapstad: Nasou Renaissance.
- Botha, P. (1991). A neurological, physiological and genetic orientation. In Kapp, J. (Ed.). *Children with problems. An orthopedagogical perspective*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Brandes, D. and Ginnis, P. (1986). *A guide to student-centred learning*. England: Basil Blackwell Ltd.
- Brindley, S. (1994). Introduction. In S. Brindley (ed.). *Teaching English*. London: Routledge, Open University Press.
- Brits, E. (2003). *SA se stukkende jeug*. Die Burger, 9 Oktober:13.
- Bryan, J. (1991). Social problems and learning disability. In Wong, B (Ed.). *Learning about learning disability*. 195-231, San Diego: Academic Press.
- Bunding, M.G. (1999). *Assessing learners' reading skills: A development of and in-service training programme for Junior Primary teachers*. Unpublished Ph.D. thesis. Stellenbosch: University of Stellenbosch.
- Burden, A. (1999). Education for all: an Approach to accommodate diversity. Some introductory remarks. *Educare*, Vol.24, No.2, 44-56.

Burden, A. (2000). *Inclusive Education: Back to the future with commitment and common sense – case study*. University of South Africa.

Burden, R. (1996). Meaningful questions or meaningful answers. Workable assessment in a changing world. In Bunding, M.G. (1999). *Assessing learners' reading skills: A development of an in-service training programme for Junior Primary teachers*. Unpublished Ph.D. thesis. Stellenbosch: University of Stellenbosch.

Calitz, L.P., Du Plessis, S.J.P. en Steyn, I.N. (1982). *Die kurrikulum: 'n Handleiding vir dosente en onderwysers*. Durban: Butterworth.

Cangelosi, J.S. (2000). *Classroom management strategies. Gaining and maintaining student's cooperation*. Fourth Edition. United States of America: John Wiley & Sons, Inc.

Carey, M.A. (1994). *The group effect in focus group*. In J.M. Morse (eds.) *Critical issues in qualitative research methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Chia, K. (1992). Defining and understanding developmental dyslexia. In Bunding, M.G. (1999). *Assessing learners' reading skills: A development of an in-service training programme for Junior Primary teachers*. Unpublished Ph.D. thesis. Stellenbosch: University of Stellenbosch.

Clarke, C., Dysan, A., Millward, A.J. and Skidmore, D. (1997). *New directions in special needs. Innovations in mainstream schools*. New York: Cassell.

Clay, M.M. (1979). *The early detection of reading difficulties*. New Zealand: Heinemann.

Coetzee, A.J. (2002). *Kurrikulum 2005: 'n Ontleding van opvoeders se motivering*. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Kaapse Technikon.

Cohen, L. and Manion, L. (1989). *Research methods in education*. London: Routledge.

Coleman, M. and Briggs, A.R.J. (2002). *Research methods in educational leadership and management*. Great Britain: Paul Chapman.

Corbet, J. (1996). *Bad-Mouthing: The language of special needs*. London: Falmer.

Crawford, P.A. (1995). Early Literacy: Emerging perspectives. *Journal of Research in Childhood Education*. Vol.10, no.1, 71-83.

Creese, A., Daniëls, H. and Norwich, B. (1997). *Teacher Support Teams in primary and secondary schools. Resource materials for teachers*. London: David Fulton Publishers.

Creswell, W.J. (1994). *Research design. Qualitative and quantitative approaches*. London: Sage Publications.

- Davis, I.K. (1979). *Objectives in Curriculum design*. London: McGraw Hill.
- Dean, G. (2000). *Teaching in secondary schools*. Great Britain: David Fulton Publishers.
- De Beer, N.A. (1989). *Lees- en spelling probleme. Diagnostisering en remediëring*. Johannesburg: Lex Patria Uitgewery.
- Department of Education. (1997). *Report of the National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) and the National Committee and Education Support Services (NCESS)*. Pretoria: Department of Education.
- Department of Education. (1997a). *Senior phase policy document*. Pretoria: DOE.
- Department of Education. (1997b). *Quality education for all*. NCSNET/NCESS Report. Pretoria: Government Printers.
- Department of Education. (2001). *White Paper 6: Building an Inclusive Education and Training System*. Pretoria: Government Printers.
- Departement van Onderwys. (2002a). *Hersiene Nasionale Kurrikulum Verklaring Graad R-9 (Deelnemer gids vir skoolbestuurspanne)*. Pretoria: Government Printers.
- Departement van Onderwys. (2002b). *Inklusiewe Onderwys: 'n Gids vir ouers, versorgers en gemeenskappe*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Onderwys. (2002c). *Kurrikulum 2005. Assesseringsriglyne vir Inklusiewe Onderwys*. Pretoria: Government Printers.
- Department of Education. (2002). *Revised National Curriculum Statements. Grades R-9*. Pretoria: Government Printers.
- Departement van Onderwys. (2003). *VOO-jaar: 2003. Inligting vir ouers. Kurrikulumtransformasie vir hoërskole in Suid-Afrika vir die tydperk vanaf 2003 tot 2008. Fokus op Graad 10-12*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Onderwys. (2004). *Provinsiale Onderwyswette: Beleidsrigtings en omsendbrief CD0037/2004*.
- De Vries, A. (2004). *Skole-onderwys na 10 jaar. Die pad na beter skole is nog lank*. Rapport, 29 Februarie:27.
- De Vries, A. (2005). *Leerlinge en onnies word 'al hoe dommer'*. Rapport, 26 Junie:1.
- De Vries, A. (2005). *Pandor wil kinders se brein inspan*. Rapport, 29 Mei:6.
- De Wet, J.J., Monteith, J.L. en Van der Westhuizen, G.J. (1981). *Opvoedende Leer*. Durban: Butterworth.

- Donald, D. and Metcalfe, M. (1992). *National Education Policy Investigation: Special education report*. December. Vol. 2A. Johannesburg: NEPI.
- Duffy, J. (1998). *Home schooling: A controversial alternative*. *Principal*, 77(5) 23-26, May.
- Dugmore, C. (2005). *Regering verbind tot gehalte-onderrig. 'n Blik op 2005*. Bylae by Die Burger, 15 Januarie:1.
- Du Preez, J.J. en Steenkamp, W.L. (1980). *Spesifieke leergestremdhede-basiese beginsels*. Durban: Butterworth.
- Du Toit, F. (2000). *Apartheid erkenning en apologie*. Die Burger, 15 November:11.
- Engelbrecht, P., Green,L., Naicker, S., Engelbrecht, L. (1999). *Inclusive education in action in South Africa*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Engelbrecht, P., Green,L. (2001). *Promoting learner development. Preventing and working with barriers to learning*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Ferguson, D.L. (1998). *How systemic are our systemic reforms in implementing inclusive education*. OECD Proceedings: Implementing Inclusive Education. OECD: 49-53.
- Flavell, L. (2001). *Preparing to include special children in mainstream school. A practical guide*. London: David Fulton Publishers.
- Fly, M., Anzul, M. Friedman, T., Garner, D. McCormack, A., Steinmetz, A. (1991). *Doing qualitative research: Circles within circles*. London: The Falmer Press.
- Fourie, C. (2007). *Gesonder skole begin tuis*. Rapport, 8 April:19
- Fullan, M.G. (1993). *The meaning of educational change*. London: Cassell.
- Fullan, M. (1993). *Change forces probing the depths of educational reform*. London: Falmer.
- Gagné, R.M. (1979). *The conditions of learning*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Gains, C. (1993). *Rethinking special needs in mainstream school towards 2000*. London: David Fulton.
- Gall, M.D., Borg, W.R. and Gall, J.P. (1996). *Educational Research: An introduction*. New York: Longman.
- Gall, M.D., Borg, W.R. and Gall, J.P. (1996). Educational Research. In Vermeulen, L.M. (1998). *Navorsingsoriëntering. 'n Praktiese gids vir studente en navorsers*. Vanderbijlpark: L.M. Vermeulen Uitgewers.

- Garner, P. and Davies, J.D. (2001). *Introducing special educational needs. A companion guide or student teachers.* London: David Fulton Publishers.
- Gay, R.J. (1981). *Educational research. Competencies for analysis and application.* Toronto: Charlie E. Meriel.
- Geyer, J.M. (1993). *'n Fundamenteel-kritiese evaluering van voorstelle vir relevante skoolkurrikula in die RSA.* Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.
- Gillham, B. (2000). *Case study research methods.* London: TJ International Ltd.
- Goddard, W. and Mellville, S. (2001). *Research methodology: An introduction for science and engineering students.* Kenwyn: Juta.
- Goswami, M en Bryant, U. (1990). A special link between rhyming skills and the use of orthographic analogues by beginning readers. In Bunding, M.G. (1999). *Assessing learners' reading skills: A development of an in-service training programme for Junior Primary teachers.* Unpublished Ph.D. thesis. Stellenbosch: University of Stellenbosch.
- Graham, J. and Kelly, A. (1997). *Reading under control. Teaching reading in the primary school.* London: David Fulton Publishers.
- Gravett, S.J. (1993). *Onderrigontwikkeling op universiteitsvlak. 'n Leerbegeleidingsperspektief.* Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.
- Grove, M.C. (1986). *Remediërende leesonderrig in Afrikaans.* Pretoria: HAUM Uitgewery.
- Grove, M.C. en Hauptfleisch, H.M.A.M. (1986). *Remediërende onderwys in die primêre skool.* Pretoria: HAUM Uitgewery.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or praxis?* London: The Falmer Press.
- Gunning, T.G. (1998). *Assessing and correcting reading and writing difficulties.* Boston: Allyn and Bacon.
- Hallahan, B. and Kauffman, J. (1986). *Exceptional children: Introduction to special education: Third Edition.* London: Prentice Hall.
- Hallahan, D.P. and Kauffman, J.M. (1988). *Exceptional children. Introduction to special education. Fourth Edition.* New Jersey: Prentice-Hall.
- Hanekom, A. (1998). *Ster Stories. Stap vir stap deur Kurrikulum 2005. 'n Onderwysersboek (Graad 1-3).* Kenwyn: Juta & Kie, Bpk.
- Hanko, G. (1995). *Special needs in ordinary classrooms. From staff support to staff development.* London: D. Fulton.

Hattingh, L. (1991). *'n Teorie van waardes. 'n Studie in die filosofie van die opvoeding*. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

Haywood, H.C. and Tzuriel, D. (1992). *Interactive assessment*. New York: Springer-Verslag.

Hegarty, S. (1994). *New perspectives in special education*. London: Routledge.

Hegarty, S., Pocklington, K. and Lucas, D. (1981). *Educating pupils with special needs in the ordinary school*. Oxford: The FER-NEISON.

Heshusius, L. (1991). Curriculum-based assessment and direct instruction: Critical reflections on fundamental assumptions. *Exceptional children*. Vol 2, 315-326.

Hitchcock, G and Hughes, D. (1995). *Research and the teacher: a qualitative introduction to school-based research*. New York: Routledge.

Holzschuher, C. (1997). *How to manage your inclusive classroom*. USA: Teacher Created Materials, Inc.

Hoover, W.A. and Gough, P.B. (1990). The simple view of reading. Reading and writing: *Interdisciplinary Journal*. Vol.2, 127-160.

Hopkins, T. (1985). *The official guide to success*. London: Grafton Books.

Hopkins, K.D. and Glass, G.V. (1978). *Basic statistics for the behavioural sciences*. San Diego: Harcourt Brace.

Hugo, S. (2007). *Dring aan op regte vir gestremdes*. Die Burger, 10 April:9.

Huysamen, G.K. (1993). *Metodologie vir die sosiale en gedragwetenskappe*. London: Southern Booking (Edms) Bpk.

Jansen, J. (2002). *Nuwe kultuur en leierskap nou nodig in hoër onderwys*. Rapport, 15 Desember:38.

Johnson, G.M. (1999). Inclusive Education: Fundamental instructional strategies. *Preventing school failure*. Winter: 72-77.

Johnson, M.J. (2003). *The inclusion of learners with epilepsy: A qualitative study of primary educators' perceptions in the Cape Town Metropolitan area*. Unpublished M.Ed-mini thesis. University of Western Cape.

Jongbloed, Z. (2002). *Die reaksie op nuwe matriek uiteenlopend*. Rapport, 6 Oktober:9.

Jongbloed, Z. (2003). *Onderwys bekla hul lot*. Rapport, 5 Oktober:19.

- Joubert, J. (2007). *Meer as 'n derde van gr. 11's het in 2006 gedruip*. Die Burger, 21 April:1.
- Kapp, J.A. (Red). (1990). *Kinders met probleme. 'n Ortopedagogiese perspektief*. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Kidder, L.H., Judd, C.M. with Smith, E.R. (1986). *Research methods in social relations*. Japan: CBS Publishing Japan.
- Kirk, S.A. and Chalfant, J.C. (1984). *Academic and developmental learning disabilities*. United States of America: Love Publishing Company.
- Knight, B.A. (1999). Towards inclusion of students with special educational needs. *Support for learning*. Vol 14, No.1, 3-7.
- Koetsier, J.M.B. (1997). Alienation and paradise in Curriculum 2005. *Referaat te konferensie oor Kurrikulum 2005*. Hermanus.
- Kotele, L.R. (2000). *Design, development and implementation of inclusive education. A pilot study of an inclusive programme in a lower primary school in a socio-economic disadvantaged area*. Unpublished M.Ed. thesis. University of the Western Cape.
- Kotze, G.S. (1999). Assessment for an outcomes-based approach. *South African Journal of Education*. Vol 19, no.1, 36.
- Krajewski, B. (2000). Inclusion planning strategies: equalizing opportunities for cognitively disabled students. *NASSP Bulletin*. Vol.84, No.613, 48-53.
- Kruger, E.G. (1992). *Opvoeding-verlede, hede en toekoms*. Pretoria. Euro-Publikasies.
- Kruger, J.A. (Red.). (1995). *Mousaion*. UNISA. Vol 13, No.1 275-293.
- Kruger, R.A. (1980). *Beginsels en kriteria vir kurrikulumontwerp*. Pretoria: HAUM.
- Le Cordeur, M. (2003). *Dis hoekom ons kinders so sukkel om te lees. Ouers, skole moet hand in eie boesem steek*. Rapport, 26 Oktober: iv.
- Lerner, J.W. (1993). *Learning disabilities: theories, diagnosis and teaching strategies*. Sixth Edition. Boston: Houghton Mifflin.
- Lerner, J.W. (1985). *Learning disabilities: theories, diagnosis and teaching strategies*. Fourth Edition. Boston: Houghton Mifflin.
- Lewis-Beck, M.S., Bryman, A. and Futing Liao, T.(ed). (2004). *The sage encyclopedia of social science research methods*. Volume 2. United States of America: Sage.
- Lincoln, Y.S. and Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publications.
- Llewelyn, C. (2001). *The facts about epilepsy*. UK: Belitha.

- Lomofsky, L. and Lazarus, S. (2001). South Africa: First steps to building an Inclusive Education and Training System. Special Issue. International Perspective on School Reform and Special Educational Needs. *Cambridge Journal of Education*, Vol 31, no. 3, 303-317.
- Lomofsky, L. (2002). Lecturer notes (B.Ed.Hon.) on *Special needs and education support services*. University of the Western Cape. (Unpublished material).
- Madela, N. en Maphumulo, V. (2002). *Challenges facing restructuring*. The Educators' Voice, July/August:18.
- Mager, R.F. (1980). *Die voorbereiding van onderrigdoelwitte*. Goodwood: Nasou Beperk.
- Maier, H.W. (1969). Three theories of child development. In De Wet, et al (1981). *Opvoedende leer*. Durban: Butterworth.
- Malan, B. (1997). *Excellence through outcomes*. Pretoria: Kagiso Publishers.
- Marsh, C. and Willis, G. (1995). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. New Baskerville: The Courier Companies.
- Marshall, C. and Rossman, G.B. (1999). *Designing qualitative research*. Third Edition. Thousand Oaks, California: Sage.
- Mathukrishna, N. (2001). Changing roles for schools and communities. University of Natal. In Engelbrecht, P. and Green, L. *Promoting learner development*. Pretoria: Van Schaik.
- Meighan, R. (1993). *A sociology of education. Second edition*. Wiltshire: Redwood books.
- Meighan, R., Barton, L. and Walker, S. (1986). *A sociology of education*. London: Cassell.
- Mercer, C.D.(1983). Students with learning disabilities. Third Edition. In Bunding, M.G. (1999). *Assessing learners' reading skills: A development of an in-service training programme for Junior Primary teachers*. Unpublished Ph.D. thesis. Stellenbosch: University of Stellenbosch.
- Mercer, C.D. and Mercer, A.R. (1998). *Teaching students with learning problems*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Merriam, S.B. (1991). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S.B.C. (1998). *Qualitative research and case study application in education*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

- Merton, M. (2005). *Taakspan van WKOD gaan help ingryp by skole ná studie*. Die Burger, 25 Mei:2.
- Merton, M. (2005). *Gr. 3's lees, reken glad nie op peil. Toetse toon verbetering sedert 2002 tot 2004 nog onbeduidend*. Die Burger, 25 Mei:2.
- Merton, M. (2005). *Poste in spesiale skole minder oor skale - Dugmore*. Die Burger, 25 November:19.
- Merton, M. (2006). *Graad 10-leerplan nou opnuut ondersoek*. Die Burger, 31 Julie:5.
- Merton, M. (2007). *Onderwyslui kap staat oor inklusiewe onderrig*. Die Burger, 23 Maart:10.
- Meyer, J. (1987). *Lees beter, leef beter*. Kaapstad: Tafelberg Uitgewers.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education*. London: David Fulton.
- Mohale, J. (2006). *Onderwys vir 'n beter ekonomie. Vuk'uzenzele*, Maart: Vol.1, No.4, 12-13.
- Moore, M. and Wade, B. (1992). *Patterns of educational integration. International perspectives on mainstreaming children with special educational needs*. Wallingford: Triangles.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Morgan, D.L. and Krueger, R.A. (1993). *Successful focus groups: advancing the state of the art*. Newbury Park, California: Sage.
- Morris, R.C. (2000). *How to make your school inclusive. Principal leadership. Middle level*. Vol.1, No.3, 81-82.
- Mouton, J. en Marais, H.C. (1990). *Metodologie van die geesteswetenskappe: Basiese begrippe*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Mouton, J., Marais, H.C., Prinsloo, K.P, and Rhodie, N.J. (1988). *Basic concepts in the methodology of the social science. HSRC Studies in research methodology*. Pretoria: HSRC.
- Mowës, A.D. (2002). *The views of educators regarding inclusive education in Namibia*. Unpublished Ph.D. thesis. Stellenbosch: University of Stellenbosch.
- Mushoriwa, T. (2001). *A study on the attitudes of primary school teachers in Harare towards the inclusion of blind children in regular classes. African journal of special needs education*, Vol.6, No.1, 48-57.
- Naicker, S.M. (1999). *Curriculum 2005: A space for all. An introduction to inclusive education*. Cape Town: Tafelberg Publishing.

National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) and National Committee on Education Support Services (NCESS). (1998). Quality for all. Overcoming barriers to learning and development. In Bunding, M.G. (1999). *Assessing learners' reading skills: A development of an in-service training programme for Junior Primary teachers*. Unpublished Ph.D. thesis. Stellenbosch: University of Stellenbosch.

National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) and National Committee on Education Support Services (NCESS). (1997). *Quality education for all*. Pretoria: Department of Education.

National Education Policy Investigation. (1992). *Support services*. Cape Town: Oxford University Press.

Nel, J. (2006). *Leesvaardighede beter met Funda*. Die Burger, Snuffelgids, 2 Februarie:1.

Nelson, L. (1999). *Kurrikulum 2005. Skoolvernuwing deur Kurrikulum 2005. 'n Praktiese gids vir opvoeders en ouers*. Kaapstad: Tafelberg Uitgewers.

Neuman, W.L. (1994). *Social research methods, qualitative and quantitative approaches*. Boston: Allyn and Bacon.

Nghipondoka, E.A. (2001). *The implementation of inclusive education in Tsandi Constituency*. Unpublished M.Ed-mini thesis. Namibia. Faculty of Education, UWC.

Niewoudt, S. (2004). *SA in leeskrisis. Word kinders nog aan boeke blootgestel?* Die Burger, 11 Februarie:23.

Nkabinde, P.Z. (1993). The Role of Special Education in a Changing South Africa. *The Journal of Special Education*. Vol 27, No.1, 107-114.

O'Connor, M. (2005). *SA 'word 'n land van ongeletterdes'.* Die Burger, 25 November:19.

O'Connor, M. (2006). *Dugmore het nuwe plan vir lees en tel*. Die Burger, 25 Julie:6.

Olivier, C. (1998). *How to educate and train outcomes-based education?* Pretoria. J.L. van Schaik.

Ornstein, A.C. and Hunkins, F.P. (1993). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. Boston: Allyn and Bacon.

Palmer, S.A. (1993). *Riglyne vir 'n demokratiese onderwyskundige model*. Ongepubliseerde M.Ed. – verhandeling. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

Peverly, S.T. and Kitzen, K.R. (1998). Curriculum-based assessment of reading skills: considerable and caveats for school psychologists. *Psychology in the Schools*. Vol 35, No.1, 29-46.

- Pierangelo, R. and Guiliani, G. (1998). *Special educator's complete guide to 109 diagnostic tests*. United States of America: John Wiley & Sons, Inc.
- Pratt, D. (1980). *Curriculum – design and development*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Preyser, M. (2007). *Onderwys faal gestremdes*. Die Burger, 7 April:16.
- Poplin, M. (1988). The reductionistic fallacy in learning disabilities: Replicating the past by reducing the present. *Journal of Learning Disabilities*. Vol 21, No.7, 389-400.
- Power-de Fur, L.A. and Orelove, F.P. (1997). *Inclusive Education practical implementation of the least restrictive environment*. Maryland: Aspen Publication.
- Rademeyer, A. (2002). *Nuwe leerplan verminder vakke drasties. Beroepsgerigte onderrig kry voorkeur*. Die Burger, 2 Oktober:1.
- Rademeyer, A. (2002). *Oriëntering word skoolvak*. Die Burger, 7 Oktober:8.
- Rademeyer, A. (2003). *UGO: bom of bate?* Die Burger, 2 Oktober:17.
- Rademeyer, A. (2004). *UGO: Kenners maan teen nuwe onderrigstelsel. Kinders in SA skole 'al dommer'. 'IK's daal oor hul nie meer kan spel, lees of vermenigvuldig'*. Die Burger, 2 Februarie:2.
- Rademeyer, A. (2005). *Nuwe DG bevraagteken skolemodel*. Die Burger, 26 Mei:6.
- Rademeyer, A. (2005). *'Proefkonlyne van UGO' se uitslae straks nie so goed, maan talle*. Die Burger, 28 Desember:1.
- Rademeyer, A. (2005). *Skole te 'agter' vir die digitale generasie*. Die Burger, 25 Augustus:15.
- Rademeyer, A. (2007). *Idasa-verslag: 'Doelwitte van 2001 nie bereik' SA 'vorder stadig' met inklusiewe onderwys. Departemente het glo nie die geld of kapasiteit nie*. Die Burger, 22 Maart:10.
- Rayner, K. and Pollatsek, J. (1989). The psychology of reading. In Bunding, M.G. (1999). *Assessing learners' reading skills: A development of an in-service training programme for junior primary teachers*. Unpublished Ph.D. thesis. Stellenbosch: University of Stellenbosch.
- Reason, R. and Boote, R. (1994). *Helping children with reading and spelling. A special needs manual*. London: Routledge.
- Reaves, C.C. (1992). *Quantity research for the behavioural sciences*. Singapore: John Wiley and sons.
- Reichardt, C.S. and Rallis, F. (1994). *The qualitative-quantitatives debate: New perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Reid, D. and Hresko, W. (1981). *A cognitive approach to learning disabilities*. New York, McGraw-Hill.

Richek, M.A., Caldwell, J.S., Jennings, J.H. and Lerner, J.W. (1983). *Reading problems: Assessment and teaching strategies*. First Edition. United States of America: Allyn and Bacon.

Richek, M.A., Caldwell, J.S., Jennings, J.H. and Lerner, J.W. (2002). *Reading problems: Assessment and teaching strategies*. Fourth Edition. United States of America: Allyn and Bacon.

Roberts, R. (1998). Can Inclusive Education and Curriculum 2005 benefit learners with special education needs in multi cultural South Africa? A Paper read at the *International Multi Cultural and Child or Youth Conference*, University of Alberta, Edmonton, July 26 – August 1, Canada.

Rose, B. (1970). *Education in South Africa*. Johannesburg: Collier-MacMillan.

Rossouw, M.W. (1991). Die bruikbaarheid van die kognitiewe kontrole toetsbattery en kognitiewe kontroleterapie vir die spesifieke leer gestremde junior primêre leerling. In Bunding, M.G. (1999). *Assessing learners' reading skills: a Development of an in-service training programme for Junior Primary teachers*. Unpublished Ph.D. thesis. Stellenbosch: University of Stellenbosch.

Rudestam, K.E. and Newton, R.R. (1992). *Surviving your dissertation*. London: Sage Publications.

Schreuder, B. (2007). *Lees en syfers – kern van onderwysprobleem*. Die Burger, 11 April:23.

Schreuder, J. en Landrey, V. (2001). *Kompas vir skoolgebaseerde bestuur*. Kaapstad: Tafelberg Uitgewers.

Schumacher, S. and Mcmillan, J.H. (1993). *Research in education*. Third Edition. Harper Collins Publishers.

Searfoss, L.W. and Readence, J.E. (1985). *Helping children learn to read*. Third Edition. United States of America: Allyn and Bacon.

Seliger, H.W. and Shomany, E. (1989). *Second language research methods*. Hong Kong: Hope Services.

Shore, K. (1998). *Special kids problem solver*. New Jersey: Prentice Hall.

Siegal, L.S. (1992). An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*. Vol.25, No. 10, 618-629.

Smith, C.R. (1998). *Learning Disabilities. The interaction of learner, task and setting*. United States of America: Allyn and Bacon.

- Smith, C. (2005). *Skole kan erger as dié in Brittanje raak*. Swartz. Die Burger, 25 Augustus:14.
- Smith, G. (2000). Secondary educators' perceptions towards inclusion of students with severe disabilities. *Bulletin*, Vol.84, No.613, 54-60.
- Smith, J.M. (2005). *Teacher Education for Intervention: Change in the Commence Classroom*. Unpublished Ph.D. thesis. University of the Western Cape.
- Snyman, M. (2006). *Help jouself om akademiese sukses te behaal*. Die Burger Snuffelgids, 1 Mei:1.
- Spady, W. (1994). *Outcomes-based education*. The American Association of School Administrators. Arlington, VA: AASA.
- Spear-Swerling, L. and Sternberg, R.J. (1994). The road not taken: An integrative theoretical model of reading disability. *Journal of Learning Disability*. Vol.27, No.2, 91-122.
- Spies, A. (2005). *Ouers moet help met leeskultuur*. Die Burger, 26 Mei:21.
- Stager and John (1990). *Teacher's Support Teams. Meeting the challenge of at risk students in regular education. Structuring schools for students success*. Massachusetts State: Department of Education.
- Stahl, S. (1992). Saying the "p" word: Guidelines for exemplary phonics instruction. *The Reading Teacher*. Vol 45, no.6, 18-625.
- Stainback, S. and Stainback, W. (1992). *Towards the inclusive classroom. Curriculum consideration in the inclusive classroom. Facilitating learning for all students*. London: Baltimore, M.D.: Paul, H, Brookers Publishing.
- Stainback, W. and Stainback, S. (1990). *Support networks for inclusive schooling. Interdependent integrated education*. London: Baltimore, M.D. Paul. Brookers Publishing.
- Stassen, W. (2005). *Wees positief en oorwin so disleksie*. Bylae by Die Burger, 2 Februarie:3.
- Steyn, J.C. (1990). Die Skoolkurrikulum in 'n multi-kulturele samelewing. *Die Unie*, 87(3), September 1990: 71-75.
- Strauss, A. and Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Sunday Times (2006). *The "every view counts: My story ... Our stories" remedial guide*. Sunday Times, 13 August:13.

Swart, R.E. and Pettipher, O.R. (1999). Barriers teachers experience in implementing inclusion in South Africa. Paper presented at *International Association for Special Education Conference* held in Sydney, Australia, July.

Teachers in Service Project. (2001). *Theoretical framework for systemic transformation for educational development and support*.

Terblanche, O. (2000). *Apartheid was in sy diepste wese 'n verdeel-en-heers-beleid-boek*. Die Burger, 30 Augustus:11.

Terreblanche, S. (2002). *Apartheid se sneeubal rol voort*. Die Burger, 10 Desember:11.

Torgensen, J.K. (1986). Learning disabilities: It's current state and future prospects. *Journal of Learning Disabilities*. Vol.19, No.7, 399-407.

Torres, C.A. (1990). *The politics of nonformal education in Latin America*. New York: Preager.

Tsegaye, K. (2001). *Eritrean primary school teachers. Perceptions of the relationship between pre-service education and the demands of the workplace*. Unpublished M.Ed.-mini thesis. Faculty of Education UWC.

Tuckman, B.W. (1978). *Conducting educational research*. First Edition New York: Harcourt Brace Inc.

Tuckman, B. (1994). *Conducting educational research*. Fourth Edition. United States of America: Harcourt and company.

UNESCO. (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation) (1994). *Salamanca Statement, in: Final report of the World Conference on Special Needs Education: Assess and Quality*. Salamanca, Spain: UNESCO, Ministry of Education and Science.

UNESCO. (1995). Towards inclusion: The Salamanca spirit lives on ... *Special needs outreach newsletter*. December, No.4. 1-4.

Van Dalen, D.B. (1979). *Understanding educational research: An introduction*. Third Edition. New York: McGraw-Hill.

Van der Horst, H. and McDonald, R. (1997). *Outcomes-based education: A teacher's manual*. Pretoria: Kagiso Publishers.

Van der Walt, J.S. (1979a). *Skoolvoorligting: Beginsels, tegnieke en toepassings ...* Johannesburg: McGraw-Hill.

Van der Walt, T.B. (1979b). *Spesiale Onderwys in skole. Mousaion III*. Vol.8, No.2. Pretoria: Unisa.

- Van der Westhuizen, C. (2002). *ANC-beleid in kruisvuur*. Die Burger, 11 Desember:21.
- Van der Westhuizen, J.P. (1989). *Opvoedkundige sielkundige temas vir onderwysstudente*. Pietermaritzburg: Butterworths.
- Van Tonder, S.P. (2000). *Die toepasbaarheid van Kurrikulum 2005 as 'n uitkomsgerigte onderwysmodel in Vrystaatse Primêre skole: 'n Kurrikulumteoretiese perspektief*. Ongepubliseerde Ph.D. proefskrif. Bloemfontein: Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- Van Zyl, P. and Duminy, P.A. (1976). *Theory of education*. Cape Town. Longman.
- Vaughn, S., Shumm, J.S. and Sinagub, J. (1996). *Focus group interviews in Education and Psychology*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Venter, I.S.J. en Van Heerden, S.M. (1989). *Die fundering van die historiese opvoedkunde: 'n Inleiding*. Pretoria: Euro-Publikasies.
- Vermeulen, L.M. (1997). *Kurrikulum 2005 – Uitkomsgebaseerde Onderwys en die Kurrikulum. 'n Gids vir onderwysers, studente en ouers*. Vanderbijlpark: L.M. Vermeulen Uitgewers.
- Vermeulen, L.M. (1998a). *Didaktiewe Kurrikulum 2005. 'n Gids vir studente en onderwysers*. Vanderbijlpark: L.M. Vermeulen Uitgewers.
- Vermeulen, L.M. (1998b). *Navorsingsoriëntering. 'n Praktiese gids vir studente en navorsers*. Vanderbijlpark: L.M. Vermeulen Uitgewers.
- Viljoen, R.A. (1966). *Onderhoudvoering in sosiologiese navorsing*. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Visser, H. (2007). *Leerders maak klasgee moeilik*. Die Burger, 21 Maart:11.
- Visser, M.I. (1999). *Faktore wat onderwysers se houding teenoor kurrikulum 2005 beïnvloed*. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.
- Vockell, E.L. (1983). *Educational research*. New York: MacMillan Publishing Co., Inc.
- Vosloo, J. (2004). *Kinders sál lees – as dit pret is*. Rapport, 22 Februarie:19.
- Wade, W.R. (2000). *An introduction to analysis*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Warnock Committee Report. (1978). *Meeting special educational needs*. London: Her Majesty's Stationary Office.
- Weaver, C. (1988). Reading process and practice from socio-psycholinguistics to whole language. In Bunding, M.G. (1999). *Assessing learners' reading skills: A*

development of an in-service training programme for Junior Primary teachers.
Unpublished Ph.D. thesis. Stellenbosch: University of Stellenbosch.

Wedell, K. (1995). Making inclusive education ordinary. *British Journal of Special Education*. Vol. 22, no.3. September, 101-104.

Westwood, P. (1975). *The remedial teacher's handbook*. Edinburgh: Oliver and Boyd.

Wiersma, W. and Jurs, S.G. (1985). *Educational measurements and testing*. Boston: Allyn and Bacon.

Winebrenner, S. (1996). *Teaching kids with learning difficulties in regular classroom*. United States: Free Spirit.



Aanhangsel A

Me. M.M.G. Thorne
Persalnommer: 50416367
Posbus 633
Velddrif
7365
26 November 2004

Die Hoof: Onderwys
(Vir Aandag: Direkteur: Onderwysnavorsing – Dr Ronald Cornelissen)
Wes-Kaap Onderwysdepartement
Privaatsak X9114
Kaaipstad
8000

Geagte Heer/Dame

**INSAKE: AANSOEK OM NAVORSING BY 'N WKOD-INRIGTING
(‘N OPENBARE SKOOL) 2005**

Ek is huidiglik ‘n skoolgebaseerde opvoeder wat in die fakulteit Opvoedkunde studeer as ‘n deelydse M.ed student in die program Opvoedkundige Sielkunde aan die Universiteit van Wes-Kaapland. Aangesien ek die M.ed program se eerste deel of jaar voltooi het, wat bestaan uit die voltooiing van agt modules vir die jaar 2004, doen ek hiermee aansoek om toestemming te verkry, om die voorgestelde navorsingsprojek getiteld: ‘n Ondersoekende studie na die verband tussen leesvaardighede en leerdervordering van Graad 10 leerders te onderneem.

Die navorsingsprojek sal ek onderneem in die Weskus-Wynland OBOS area in kring 7. Die skool van my keuse is ‘n plattelandse Afrikaans medium hoërskool, te Vredenburg. Die projek is ook beperk tot slegs die genoemde skool in my studiegebied.

Sal u asseblief aangeheg vind, ‘n afskrif van my navorsingsvoorstel, wat dien as ‘n beknopte beskrywing van my navorsingsprojek. Die voorstel sluit in die volgende aspekte: ‘n Abstrak, doelwitte van die navorsingsmetodologie, die etiese aspekte, die voorlopige hoofstukindeling, tydsindeling en bylaes van ‘n toestemmingsbrief/vorm, toetse, leesstuk en waarneming kontrolelys vir opvoeders.

Ek wil ook onder u aandag bring, dat my navorsingsvoorstel alreeds deur die studieleier Bridget Johnson (lektrise/Geregistreerde Sielkundige) in die fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit Wes-Kaapland geassesseer en goedgekeur is, asook deur ‘n eksterne moderator aan die Universiteit van Kaapstad. Vind asseblief aangeheg ‘n afskrif van die assesseringsverslag van die studieleier en eksterne moderator.

Tydens my navorsingsprojek sal ek alle etiese aspekte soos vermeld in my voorstel nakom en alle inligting as vertroulik hanteer en die reg op vertroulikheid eerbiedig. Die skriftelike toestemmingsvorm van die ouers of wettige voogde terug kry/vorder, voordat enige leerder in die projek betrek sal word. Ek sal ook skriftelik toestemming van die skoolbestuurder en beheerliggaam van die betrokke skool verkry om met die projek te begin.

Indien enige navrae kan u my studieleier Bridget Johnson kontak by die volgende adres en nommers:

e-pos: bjohnson@uwc.ac.za
Tel: 2721-959 3633 / 959 3888
Faks: 2721-959 2647
Sellulêre foon: 072 607 5689

Na aanleiding van die telefoongesprek met u op 6 Desember 2004 en die aanbeveling dat ek my faksnommer / kontak byvoeg vir die aanstuur van 'n aansoekvorm vir voltooiing om toestemming vir die onderneem van die navorsingsprojek getiteld: 'n Ondersoekende studie na die verband tussen leesvaardighede en leerdervordering van Graad 10 leerders, is die faksnommer as volg:
Hoërskool Weston: Faks no.: 022-713 5279 of
Faks no.: 022-783 0916.

Ek vertrou en hoop dat my navorsingsprojek sal ook doelgerig meewerk aan die verwesenliking van 'n ideaal wat verreikende implikasies inhou vir die opvoeding en die onderwys van die kinders van ons land en volk.

Die hoop is, dat u my aansoek goedgunstiglik sal oorweeg.

Byvoorbaat dank

Die uwe



Me. Meldeane M.G. Thorne
Persalnommer: 50416367
Studentenommer: (UWK): 2239550

Aanhangsel B

Navrae
Enquiries **Dr RS Cornelissen**
IMibuzo
Telefoon
Telephone **(021) 467-2286**
IFoni
Faks
Fax **(021) 425-7445**
IFeksi
Verwysing
Reference **20041215-0001**
ISalathiso



Wes-Kaap Onderwysdepartement
Western Cape Education Department
ISEbe leMfundo leNtshona Koloni



Ms Meldeane Thorne
P.O. Box 633
VELDDRIF
7365

Dear Ms M. Thorne

RESEARCH PROPOSAL: 'N ONDERSOEKENDE STUDIE NA DIE VERBAND TUSSEN LEESVAARDIGHEDE EN LEEDERVORDERING VAN GRAAD 10 LEERDERS.

Your application to conduct the above-mentioned research in schools in the Western Cape has been approved subject to the following conditions:

1. Principals, educators and learners are under no obligation to assist you in your investigation.
2. Principals, educators, learners and schools should not be identifiable in any way from the results of the investigation.
3. You make all the arrangements concerning your investigation.
4. Educators' programmes are not to be interrupted.
5. The Study is to be conducted from **19th January 2005 to 23rd September 2005.**
6. No research can be conducted during the fourth term as schools are preparing and finalizing syllabi for examinations (October to December 2005).
7. Should you wish to extend the period of your survey, please contact Dr R. Cornelissen at the contact numbers above quoting the reference number.
8. A photocopy of this letter is submitted to the Principal where the intended research is to be conducted.
9. Your research will be limited to the following school: **High School**
10. A brief summary of the content, findings and recommendations is provided to the Director: Education Research.
11. The Department receives a copy of the completed report/dissertation/thesis addressed to:

**The Director: Education Research
Western Cape Education Department
Private Bag X9114
CAPE TOWN
8000**

We wish you success in your research.

Kind regards.

Signed: Ronald S. Cornelissen
for: **HEAD: EDUCATION**
DATE: 15th December 2004

MELD ASSEBLIEF VERWYSINGSNOMMERS IN ALLE KORRESPONDENSIE / PLEASE QUOTE REFERENCE NUMBERS IN ALL CORRESPONDENCE /
NCEDA UBHALE IINOMBOLO ZESALATHISO KUYO YONKE IMBALELWANO

GRAND CENTRAL TOWERS, LAER-PARLEMENTSTRAAT, PRIVAATSAK X9114, KAAPSTAD 8000
GRAND CENTRAL TOWERS, LOWER PARLIAMENT STREET, PRIVATE BAG X9114, CAPE TOWN 8000

WEB: <http://wced.wcape.gov.za>

Aanhangsel C

Me. M.M.G. Thorne
Persalnommer: 50416367
Posbus 633
Velddrif
7365
19 Januarie 2005

Die Beheerliggaam
Posbus 519
Vredenburg
7380

Geagte Lede

INSAKE: AANSOEK OM NAVORSING BY 'N WKOD-INRIGTING (‘N OPENBARE SKOOL) 2005

Ek is huidiglik ‘n skoolgebaseerde opvoeder wat in die fakulteit Opvoedkunde studeer as ‘n deelydse M.ed student in die program Opvoedkundige Sielkunde aan die Universiteit van Wes-Kaapland. Aangesien ek die M.ed program se eerste deel of jaar voltooi het, wat bestaan uit die voltooiing van agt modules vir die jaar 2004, doen ek hiermee aansoek om toestemming te verleen, om die voorgestelde navorsingsprojek getiteld: ‘n Onderzoekende studie na die verband tussen leesvaardighede en leerdervordering van Graad 10 leerders te onderneem.

Die navorsingsprojek wil ek graag onderneem in die Weskus-Wynland OBOS area in kring 7. Die skool van my keuse is in Vredenburg. Die projek is ook beperk tot slegs die genoemde skool in my studiegebied.

Vind aangeheg ‘n afskrif van die brief om toestemming om die navorsingsprojek te onderneem by die betrokke skool van die Direktoraat: Onderwysnavorsing (Dr. R.S. Cornelissen).

Ek wil ook onder u aandag bring, dat my navorsingsvoorstel alreeds deur die studieleier Bridget Johnson (lektrise/Geregistreeerde Sielkundige) in die fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit Wes-Kaapland geassesseer en goedgekeur is, asook deur ‘n eksterne moderator aan die Universiteit van Kaapstad.

Tydens my navorsingsprojek sal ek alle etiese aspekte soos vermeld in my voorstel nakom en alle inligting as vertroulik hanteer en die reg op vertroulikheid eerbiedig. Die skriftelike toestemmingsvorm van die ouers of wettige voogde terug kry/vorder, voordat enige leerder in die projek betrek sal word. Vind aangeheg die toestemmingsvorm aan die ouers of wettige voogde.

Indien enige navrae kan u my studieleier Bridget Johnson kontak by die volgende adres en nommers:

e-pos: bjohnson@uwc.ac.za
Tel: 2721-959 3633 / 959 3888

Faks: 2721-959 2647
Sellulêre foon: 072 607 5689

Ek vertrou en hoop, dat my navorsingsprojek sal ook doelgerig meewerk aan die verwesenliking van 'n ideaal wat verreikende implikasies inhou vir die opvoeding en die onderwys van die kinders van ons land en volk.

Die hoop is, dat u my aansoek goedgunstiglik sal oorweeg.

Byvoorbaat dank.

Die uwe

Me. Meldeane M.G. Thorne
Persalnommer: 50416367
Studentenommer: (UWK): 2239550



Aanhangsel D1

Me. M.M.G. Thorne
Posbus 519
Vredenburg
7380

16 Februarie 2005

Die Ouer/Voog
Hoërskool
Vredenburg
7380

Geagte Ouer/Voog

INSAKE: TOESTEMMING VIR LEERDER, DEELNAME AAN NAVORSING-STUDIE

Ek is huidiglik 'n opvoeder, wie as 'n deelydse M.ed student in die program Opvoedkundige Sielkunde aan die Universiteit van Wes-Kaapland studeer. Graag vra ek met hierdie toestemmingsbrief of u kind as Graad 10 leerder mag deelname hê aan die navorsingstudie wat ek sal onderneem.

Die Navorsingsprojek is getiteld: 'n Ondersoekende studie na die verband tussen leesvaardighede en leerdervordering van Graad 10 leerders. Die navorsing poog om leesvaardighede in die hoërskool te bevorder. Daar word ook gepoog om vas te stel hoe ondersteuning gebied kan word, aan leerders met lees en leerprobleme. Dra Kurrikulum 2005 by tot enige leesprobleme en watter metodes aangewend kan word, vir die bevordering van effektiewe onderrig om leervaardighede en leerder prestasie te verbeter.

Lees lê die grondslag van leer en studie en is deel van elke opgevoede mens se toerusting vir die lewe. Juis daarom sal hierdie studie u kind help en ook daardeur baat vind.

Die identiteit van deelnemers sal nie bekend gemaak word nie. Die reg op vertroulikheid sal ook geëerbiedig word. Ek sal aanneem dat indien u nie die toestemmingvorm wat aangeheg word terugstuur nie, u instem tot deelname van u kind, of indien nie, u skriftelik laat weet, dat leerder nie deelname sal hê aan die studie nie.

Indien enige navrae kan u my kontak by bogenoemde adres en nommers of persoonlik kom spreek vir verdere verduideliking.

Tel: 022-713 2083

Faks: 022-713 5279

Ek hoop en vertrou dat my navorsingsprojek sal doelgerig meewerk aan die ideaal om die kind die geleentheid te bied om tot sy/haar volle potensiaal te ontwikkel.

By voorbaat dank

Die uwe

Me. M.M.G. Thorne



TOESTEMMINGSVORM (“INFORMED CONSENT”) TOT DEELNAME AAN NAVORSING.

1. Die deelnemer/voog/ouer/ouers van minderjarige leerder stem in tot vrywillige deelname aan hierdie navorsingsproses, wat beteken gesprekvoering met die navorser wat fokus op die verband tussen leesvaardighede en leerdervordering in die hoërskool.
2. Die leerder/deelnemer het die reg om enige tyd van die studie te onttrek sonder enige vrees vir intimidasie asook onttrekking van data van hom/haar. Die leerder/deelnemer het ook die reg om enige vraag of stel vrae onbeantwoord te laat.
3. Die leerder/deelnemer sal beskerm word deur die proses van anonimiteit. Dit beteken of vrywaar deelnemer/deelnemer dat haar/sy naam in geen publikasie, dokument of verslag sal verskyn nie indien instem daartoe nie.
4. Instemming tot diktafoon/band-opnames tydens die onderhoude, indien anders besluit deur die leerder/deelnemer of navorser/rapporteur voor of tydens die onderhoud.
5. Die verstaan daarvan dat die bevindings van die navorser deur middel van publikasie bekend gemaak sal word. Daarom stem ons in tot die publikasie waarvoor die studie geloods is.
6. Om te verseker dat almal se sienswyse korrek gedokumenteer is, sal navorser/rapporteur ‘n kopie aan leerder/deelnemer voorsien van die spesifieke onderhoud vir ‘n maksimum periode van een maand vir terugvoering of respons.
7. Die navorser/rapporteur verseker die eerbieding van privaatheid en vertroue tydens die onderhoudsproses.

Ek die ondergetekende aanvaar die voorwaardes en ooreenkoms. Die leerder/deelnemer is gewillig om deelname te het aan die projek en die bevindings mag gebruik word soos hierbo beskryf.

Konsultant/Deelnemer Handtekening

of

Voog/ouer/ouers Handtekening
(namens minderjarige kind/leerder)

Navorser/Rapporteur Handtekening
(Me. Meldeane Thorne)

Datum

ANTWOORDBLAD

NAAM: _____ GRAAD: _____ DATUM: _____

Hoe sal mense my ooit kan glo ...?

1. Vanoggend oppad skooltoe het ek 'n onvergeetlike gebeurtenis beleef. Vanuit die niet het daar skielik 'n ronde, blink voorwerp, omtrent so groot soos 'n sokkerbal, geruisloos voor my bike tot stilstand gekom.
2. Natuurlik moek ek stilhou. En wat sien ek toe. 'n Klein opening verskyn in die "bal" en stomgeslaan gewaar ek hoe 'n miniatuur-mensie versigtig en angsbevange na buite loer.
3. Sy ogies knip-knip toe hy my gewaar en met sy pink, tuitvormige mondjie sê hy iets soos: Pieng loe faa! Ek sien hoe beduie hy na binne en nóg 'n mense verskyn hygend in die opening. Sy droë hoesie kon my net laat dink dat hy dors is.
4. 'n Paar tree van my af merk ek 'n kraan op. Hoe bring 'n mens 'n bietjie water na hulle toe? 'n koel drankbottel se doppie is die antwoord! Asof dit 'n reuseskottel is, hou die wesentjie die doppie in sy handjies. Gretig drink hy.
5. Hulle hou iets na my uit, asof ek moet dit vat. In die lig van die son verdwyn die ronde, blink voorwerp. Was dit 'n droom?
6. Ek kyk af in my hant: vanuit 'n skitterende, kleurryke steen, mooier as enige diamant wat ek al ooit gesien het, gewaar ek die beeld van 'n vriendelike, wuiwende tuitmondjie-wesentjie...

Daar kom verskeie foute in die leesstuk voor. Die paragraaf en die verduideliking van die fout word telkens gegee. Van jou word verwag om elke keer die **KORREKTE** antwoord neer te skryf.

PARAGRAAF 1

1. Twee woorde is verkeerd gespél. Skryf die twee woorde onder mekaar neer.
2. Vervang die Engelse woord in sin twee met die korrekte Afrikaanse woord.

PARAGRAAF 2

3. 'n Leesteken is weggelaat. Skryf die sin met nodige leesteken korrek oor.

PARAGRAAF 3

4. Daar kom 'n spelfout voor. Skryf die korrekte woord oor.
5. In sin 1 ontbreek 'n leesteken. Skryf slegs die gedeelte met die nodige leesteken korrek oor.

PARAGRAAF 4

6. In sin 1 ontbreek 'n skryfteken. Skryf die woord korrek neer.
7. Skryf die woord wat met 'n hoofletter geskryf moet word, korrek oor.

PARAGRAAF 5

8. 'n Woordordefout kom in sin 1 voor. Skryf die sin oor om die fout reg te stel.

PARAGRAAF 6

9. Daar kom 'n spelfout voor. Skryf die woord in sy korrekte vorm neer.
10. 'n Woordordefout kom voor. Skryf slegs die gedeelte waarin die fout voorkom, korrek oor.



Aanhangsel F

INDIVIDUELE DIAGNOSTIESE LEESTOETS

VORM B

ANTWOORDBLAD

NAAM: _____ GRAAD: _____ DATUM: _____

DOEL VAN DIE TAAK

Aan die einde van die taak sal jy

- wys dat jy die leesstuk verstaan
- jou idees skriftelik stel



INSTRUKSIES

- Lees die onderstaande artikel aandagtig deur.
- Lees al die vrae deur.
- Beantwoord al die vrae noukeurig. Beantwoord die begripsvrae in jou eie woorde.

Skelme ding ...

Ná 'n vlaag van bendegeweld, wonder 'n mens opnuut: Hoe kan enige jong mens in sulke omstandighede oorleef?

Toe ek by die hekke van my ou skool wil indraai, is selfs ek verstom. Staan ek voor 'n tronk of voor 'n hoërskool? Dis hakiesdraad op al die heinings, dik slotte aan die hekke en 'n "tronkbewaarder" wat vinnig nader kom met 'n bossie sleutels in die hand.

Van agter dik traliewerk gee die sekretaresse aanduidings. Nog veiligheidshekke, nog diefwering voor die vensters. Is dit klasse of selle? Regs by die eerste blok, nommer 27. Dis hier dat ek vir Randford aantref.

Randford is sewentien en in matriek. Hy wil volgende jaar klere-ontwerp by 'n teknikon gaan studeer en is een van die mees belowende leerders in die skool. Maar die pad tot hier was nie maklik nie. Net iemand soos Randford sal weet hoe bitter moeilik dit vir 'n seun is om bo sy omstandighede uit te styg en die versoeking van gangsterskap te ontwyk.

Hy woon sowat 'n halfuur se stap van die skool. Soggens net ná sewe vat hy die pad verby die selfhelp-projek, verby lede van die regerende bende wat in elke straat hoekhou.

"Wat is die ergste wat al aan jou gedoen is?" vra ek. "Aan my, nee niks ergs nie," antwoord hy terwyl hy wegkyk. "Ek en my vriendin was op pad skool toe, toe 'n gangster haar gegunpoint het, dit was maar al."

Maar hoe het Randford die greep van bendeskap ontwyk? Volgens hom is daar net twee antwoorde. “My ma en my pa. Hulle is streng ouers. In ons huis kan ons nie kom en gaan soos ons wil nie. Dis waar gaan jy, saam met wie gaan jy? Jy moet so en so ‘n tyd in die huis wees.”

Bendeledede pla laerskoolseuns meer as hoërskoolleerders. By Randford se ouerhuis kry ons die bewys van wat hy sê. Sy vyfjarige boetie hardloop in die tuin rond met ‘n speelgoed-vuurwapen wat vernuftig saamgestel is uit ‘n sjampoebottel, ‘n stok, stukke plastiek en skroewe.

“‘n Vreemde man het dit vir hom gegee,” vertel sy gekokte ma. “Ek was so ontsteld omdat ek self nie sulke speelgoed vir my kinders koop nie. Maar dis wat die gangsters doen. Hulle target die honger, verwaarloosde kindertjies en neem hulle onder hul vlerk. En as dit eers gebeur het, is dit neuse verby.”

‘n Gangster (uitgespreek ghêngster) sal sy eie ma verkoop. Dit gaan alles oor geld.

Randford se woorde bly my by: “Gangsterism is ‘n diep ding, ‘n diep, skelme ding ...”

(Artikel aangepas uit Huisgenoot, 27 Maart 2003)

A. BEGRIPSVRAE

Beantwoord die volgende vrae in jou eie woorde:

1. Waarmee word die skool in die leesstuk vergelyk?
2. Die omgewing waarin die skool is, is nie baie veilig nie. Noem DRIE dinge wat aangebring is om dit veilig te maak.
3. Wat is Randford se toekomsplanne?
4. Wat maak dit vir veral seuns in Randford se omstandighede moeilik om verder te studeer?
5. Haal ‘n woord uit die teks aan wat dieselfde beteken as “gangsterskap” (paragraaf 3).
6. Watter inligting verlang Randford se ouers as hy wil uitgaan? Noem drie dinge.
7. Wat is jou opinie oor wat met Randford en sy vriendin in paragraaf 5 gebeur het? Verskaf ‘n rede vir jou antwoord.

Aanhangsel G

UK SKOLASTIESE TOETSE (AFRIKAANS)

GRAAD VLAK		PRESTASIE OUDERDOM		SUBTOETSE		
GR	Kwartaal	Jaar	Maande	Lees Gegr.	Leesspoed	Spel
1	3	7	1	25	33	18
	4	7	4	27	39	20
2	1	7	6	29	42	22
	2	7	9	31	47	25
	3	8	0	33	53	27
	4	8	3	35	58	29
3	1	8	4	36	60	30
	2	8	7	38	64	33
	3			40	68	35
	4	8	10	43	72	37
4	1	9	4	45	77	40
	2	9	7	47	80	43
	3	9	10	49	84	45
	4	10	1	51	88	47
5	1	10	5	54	92	50
	2	10	8	56	95	53
	3	10	11	58	98	56
	4	11	2	60	102	59
6	1	11	6	63	106	62
	2	11	9	65	109	64
	3	12	0	67	112	67
	4	12	3	69	115	69
7	1	12	7	73	117	73
	2	12	10	75	120	75
	3	13	1	77	122	77
	4	13	4	79	125	80
8	1	13	8	82	128	83
	2	13	11	84	130	86
	3	14	2	86	131	88
	4	14	5	88	133	90

Aanhangsel H**UK SPOEDLEESTOETS (EEN MINUUT LEESTOETS)****INDIVIDUELE DIAGNOSTIESE LEESTOETS**

NAAM: _____ GRAAD: _____ DATUM: _____

GEGRADEERDE LEES

SPOEDLEES (1 Minuut)											
Die	en	nie	het	'n	5	pas	ken	oop	lig	vas	105
van	is	in	ek	dit	10	kos	lag	bo	vat	eet	110
te	hy	sy	wat	om	15	wit	uur	min	nag	wat	115
vir	was	dat	op	ons	20	vol	dra	oud	vyf	oog	120
my	sal	met	as	u	25	wet	lug	né	rus	vel	125
so	aan	toe	kan	jy	30	mee	ewe	los	ter	ryk	130
nou	sê	dan	na	kom	35	vet	lus	eer	ses	arm	135
hom	ook	by	nog	of	40	hoe	lei	rug	bed	kar	140
al	jou	uit	net	so	45	tel	son	dam	pos	vry	145
wil	een	oor	tot	ou	50	rol	jul	wis	nat	fyn	150
hoe	tog	sou	sit	kyk	55	ruk	nes	hek	bou	dik	155
ja	gee	kry	dis	bly	60	lid	hef	wa	pak	eis	160
oom	kon	vra	af	hou	65	vee	wol	ore	ly	dog	165
tyd	dag	hul	man	nee	70	nek	sin	tye	myl	sag	170
weg	lê	lyk	mos	gou	75	my	dak	ete	lui	mis	175
hê	dus	wie	ma	ag	80	lyn	pyp	tak	erg	bad	180
wou	wel	dae	reg	mag	85	bak	bek	dek	elk	gek	185
pa	val	oë	eie	wag	90	had	jas	kat	lae	dig	190
pad	end	glo	per	wys	95	bes	gat	hen	kis	lam	195
ten	ver	ry	kop	sak	100	bid	dik	hol	kla	las	200
ROU PUNT:		GR NORM:			PRESTASIE OUDERDOM:						

Aanhangsel I

UK GEGRADUEERDE LEESTOETS

INDIVIDUELE DIAGNOSTIESE LEESTOETS

NAAM: _____ GRAAD: _____ DATUM: _____

GEGRADEERDE LEES					
op	in	se	ek	hy	5
ons	vir	toe	net	die	10
ou	al	bly	nog	vra	15
uit	te	wei	skrik	brief	20
nooit	mense	kuier	gestel	nuwe	25
baie	eier	veral	gesels	mevrouw	30
liddoring	aanraking	klimaat	hemelte	eenvoudige	35
skildery	lewende	menigte	beoog	beduie	40
sekere	sowel	begroting	persentasie	poging	45
hopelik	nederige	tariewe	wetsontwerp	geledere	50
wemelende	pastorie	onredelik	oorsese	prokureur	55
oorweging	leningsrekening	gekonsentreer	begerige	omgewing	60
kwoteer	wesentjies	aarselende	naturel	misrabel	65
mymierend	simpatie	sedert	argivaris	vereistes	70
munisipaliteit	nomineer	parodiek	departementele	verveling	75
redeneer	deklarasie	formule	meerderes	verordeninge	80
vergesel	mediese	chaoties	ideëel	karikatuur	85
suspisius	harmonium	netelige	amendement	eksegese	90
ongeëwenaard	wysgerige	beëdigd	winsgewende	naïwiteit	95
geaffilieerde	metodiek	indiwidueel	anoniem	trigonometrie	100
monargie	isometries	isolasionisme	koëffisiënt	genealogie	105
geologies	paleontologie	chauvinisme	pseudoniem	psigoanalise	110
ROU PUNT:		GR NORM:		PRESTASIE OUDERDOM:	



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

Aanhangsel K

A. KLASKAMER WAARNEMINGSKONTROLELYS VIR OPVOEDERS

Tabel 1

1.1	OPVOEDER AKTIWITEIT EN AKTIEWE DEELNAME VAN LEERDERS	KODE NAAM VIR OPVOEDERS		
		1	2	
		KODE NAAM VIR KLASSEKSIES		
		A	B	
1.	Vorbereiding van vooraf-lees opdrag			
2.	Verduidelik die betekenis van nuwe woorde			
3.	Verduidelik die betekenis van slegs die sleutelwoorde			
4.	Leerdere moet betekenis van sommige woorde self vasstel			
5.	Leerdere doen soeklees, vluglees en "cloze"-tegniek			
6.	Hardop lees van leesstuk			
7.	Stillees			
8.	Aanmoediging om in groepe te lees			
9.	Ontsluit saam met leerdere leesstuk			
10.	Leerdere moet antwoorde verskaf met motivering uit die leestuk			
11.	Nasorg en bespreking in terugvoering			
12.	Aanmoediging vir verdere lees			

KLASKAMER WAARNEMINGSKONTROLELYS VIR OPVOEDERS

Tabel 2

1.2	STRUIKELBLOKKE WAT AKTIEWE LEERBETROKKENHEID VERHOED	KODE NAAM VIR OPVOEDERS		
		1	2	
		KODE NAAM VIR KLASSEKSIES		
		A	B	
1.	Klaskamer organisasie- banke/tafels in groepe gerangskik			
2.	Klaskamer te klein/oorvol			
3.	Leerder getalle te veel/oorvol			
4.	Geen individuele aandag tydens les			
5.	Leerders afhanklik van die hulp van klasmaats			
6.	Geen differensiasie in lesaanbieding			
7.	Gespanne klaskamer atmosfeer			
8.	Onderwys hulpmiddels onvoldoende			
9.	Tekort aan leesboeke/handboeke			
10.	Tekens van ongemotiveerdheid, onoplettendheid, onverantwoordelikheid en lae selfbeeld by leerders			
11.	Klaskameratmosfeer bevorder nie leerklimaat nie			

KLASKAMER WAARNEMINGSKONTROLELYS VIR OPVOEDERS**Tabel 3**

1.3	ASPEKTE WAT AKTIEWE LEERDERBETROKKENHEID BEVORDER	KODE NAAM VIR OPVOEDERS		
		1	2	
		KODE NAAM VIR KLASSEKSIES		
		A	B	
1.	Oplettendheid by leerders			
2.	Netheid van skoolwerk/klaskamer			
3.	Les begin by bestaande kennis en beweeg na die onbekende			
4.	Goeie interpersoonlike verhouding in klas			
5.	Doelgerigte optrede tydens les			
6.	Tekens van genot, vreugde, entoesiasme tydens les			
7.	Stel vrae aan leerders en omgekeerd			
8.	Aktiewe deelname aan besprekings			

2. GEDIFFERENSIEERDE INSTRUKSIES/ONDERRIG

Tabel 4

2.1	TOEPASSING VAN GEDIFFERENSIEERDE INSTRUKSIES/ONDERRIG	KODE NAAM VIR OPVOEDERS		
		1	2	
		KODE NAAM VIR KLASSEKSIES		
		A	B	
1.	Differensiasie ten opsigte van minder begaafde leerders			
2.	Differensiasie ten opsigte van skrandere/begaafde leerders			
3.	Lofprysing vir vordering van leerders			
4.	Klasorganisasie tydens differensiering-opsigtelike klasgroepering volgens intelligensie/meer homogene groepe			
5.	Onopsigtelike klasverdeling in groepe			
6.	Buigsaam/elastiese onderrig metodes			
7.	Knoop leerinhoud aan konkrete probleme			
8.	Verskillende tipes groepbesprekings			

Tabel 5

2.2	STRUIKELBLOKKE VIR GEDIFFERENSIEERDE INSTRUKSIES/ONDERRIG	KODE NAAM VIR OPVOEDERS		
		1	2	
		KODE NAAM VIR KLASSEKSIES		
		A	B	
1.	Ontoereikende tempo tydens opdraguitvoering			
2.	Oorvol klas			
3.	Onvermoë om leerders te bereik			
4.	Negatiewe ingesteldheid teen minder begaafde leerders			
5.	Groot werklading – administratiewe pligte			
6.	Gebrekkige agtergrond kennis van leerders/vermoëns			
7.	Geen uitdagende opdragte/take aan leerders			

Tabel 6

	BEVORDERENDE KLASKAMER FAKTORE VIR GEDIFFERENSIEERDE INSTRUKSIES/ONDERRIG	KODE NAAM VIR OPVOEDERS		
		1	2	
		KODE NAAM VIR KLASSEKSIES		
		A	B	
1.	Buigsame onderrigmetodes			
2.	“Buddy” stelsel in klas			
3.	Hulp/leerondersteuning van buite vir die skool			
4.	Klustergroep met naburige skole			
5.	Opvoeder bekend met leerders in die klas- vermoëns, agtergrondkennis			
6.	Sensitiwiteit vir leerders wat leerondersteuning benodig - leerstoonisse			
7.	Goeie interaksie tussen opvoeders, leerders en bestuurspan van skool			
8.	Goeie interaksie tussen opvoeders, die ouers en gemeenskap			
9.	Stimulerende leeromgewing in klas			
10.	Doelgerigte lesbeplanning en voorbereiding			

Aanhangsel L

VRAELYS VAN RESPONDENT OPVOEDERS (OOS) VIR FOKUSGROEPONDERHOUD

A. WAARNEMINGSINSTRUMENTE

1. OPVOEDER AKTIWITEIT EN AKTIEWE DEELNAME VAN LEERDERS

- 1.1 Neem waar of die opvoeders aktiewe deelname van leerders tydens lesaanbiedings bevorder.
- 1.2 Neem waar of daar enige struikelblokke is wat aktiewe leerderbetrokkenheid verhoed.
- 1.3 Neem waar of daar aspekte is wat aktiewe leerderbetrokkenheid bevorder.

2. GEDIFFERENSIEERDE INSTRUKSIES/ONDERRIG

- 2.1 Neem waar of die opvoeders voorsiening maak vir gedifferensieerde instruksies en onderrig.
- 2.2 Neem waar of daar faktore in die klaskamers is wat dien as struikelblokke vir die toepassing van gedifferensieerde instruksies/onderrig.
- 2.3 Neem waar of daar klaskamer faktore is wat gedifferensieerde instruksies/onderrig bevorder.

B. ONDERHOUDVOERING: INSTRUMENT

Fokusgroeponderhoud
Onderhoudsvrae met die opvoeders en (OOS) Opvoeder Ondersteuningspan.


1. Wat verstaan u onder die term Inklusiewe Uitkomsgebaseerde Opvoedingstelsel?
2. Wat is die algemeenste probleme en uitdagings met die implementering van 'n Inklusiewe Uitkomsgebaseerde Opvoedingstelsel?
3. Hoe bevorder UGO lees en leervaardighede, ten opsigte van kennis, waardes en vaardighede wat leerders benodig?
4. Watter tipe leerstoornisse ondervind die leerders in hierdie skool?
5. Watter leerondersteuning strukture is in plek by die skool om die leerstoornisse aan te spreek?
6. Wat is die hoof rolspelers in die hoërskool se ingesteldheid in die bevordering van leesvaardighede?
7. Hoe kan die OOS bydra tot die verbetering en bevordering van veral lees en leervaardigheid?
8. Hoe is die ouerbetrokkenheid in skoolaktiwiteite/ondersteuning?
9. Watter intervensie strategieë word toegepas vir leerders met leerstoornisse?
10. Watter onderrigbenaderings gebruik die opvoeders in die bevordering van 'n inklusiewe onderrigbenadering

Aanhangsel J

ANALISE VAN SPESIFIEKE LEESFOUTE BEGAAN TYDENS DIE TOEPASSING VAN DIE LEESTOETS (VERSLAG)

NAAM: _____ **GRAAD:** _____ **DATUM:** _____

Swak frasering (woord-vir-woord-lees)	Klank begin van woorde	Klank hele woorde	Letter- vervanging	Woord- vervanging	Ignoreer leestekens	Invoeging van woorde	Foutiewe uitspraak	Weiering om 'n woord te lees	Herhaling van woord



UNIVERSITY of the WESTERN CAPE