

## GELETTERDHEIDSONTWIKKELING BY GRAAD R- LEERDERS: 'n GEVALLESTUDIE

Hannie Menkveld en Anél Pepler  
Universiteit van Stellenbosch

---

*This article describes a research project aimed at developing a theoretically based literacy programme for Grade R learners which would give them an understanding of the concept of writing and introduce them to the symbols of writing in an informal and enjoyable manner. The literature review focuses on three approaches to literacy, namely the holistic approach, the phonics approach and the balanced approach. The empirical investigation in this study consists of a case study of a Grade R class. An intervention programme introduced letter-sound correspondence within a balanced approach, which was directly linked to the existing Literacy Curriculum for Grade R. The research process is described and the findings are briefly presented: two sets of guidelines are recommended, one for the specific case and the other for other groups of Grade R learners following a balanced literacy programme based on the Revised National Curriculum Statement. The generally positive research results give evidence of the effectiveness of the programme.*

*In hierdie artikel word 'n navorsingsprojek beskryf wat gemik is op die ontwikkeling van 'n teoreties-gefundeerde geletterdheidsprogram vir Graad R-leerders wat ontwerp is om jong leerders toe te rus om die konsepte van skrif te verstaan en skrifsimbole op informele en genotvolle wyse te leer ken. Die literatuuroorsig fokus op drie benaderings tot geletterdheid, die holistiese benadering, die fonetiese benadering en die gebalanseerde benadering. Die gevallestudie behels die implementering van 'n intervensieprogram met 'n groep Graad R-leerders volgens 'n gebalanseerde aanbiedingswyse met letter-klankkorrespondering as fokus en sluit direk aan by die bestaande Geletterdheidskurrikulum wat tans in Graad R gevolg word. Die navorsingsproses word beskryf en die bevindinge word kortliks bespreek: twee stelle aanbevelings word voorgestel, een vir die spesifieke geval en een vir ander groepe Graad R-leerders wat 'n gestruktureerde program volgens die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring volg. Die effektiwiteit van die geletterdheids-program blyk uit die oorwegend positiewe navorsingsresultate.*

### INLEIDING

In Suid-Afrika is die geletterdheidsvermoëns van leerders in die Grondslagfase in verskeie studies ondersoek. Die Chisholm-kurrikulumverslag (2000) spreek byvoorbeeld die kommer uit dat leerders oor die algemeen aan die einde van Graad 3 nie behoorlik kan lees nie. Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV, 2002:6) gee dus hoë prioriteit aan taalontwikkeling, veral in die Grondslagfase, 'n fase waarin kinders leer lees en skryf. Hoe geletterdheid op hierdie stadium onderrig behoort te word, bly egter 'n kernvraag. Dit kan

geargumenteer word dat om lees en skryf tot sy reg te laat kom, dit krities belangrik is dat onderwysers van Graad R, die inleidende jaar van die Grondslagfase, voldoende kennis het van geletterdheidsontwikkeling en ook van die manier waarop jong kinders sin maak van die geskrewe taal waardeur hulle omring word. 'n Geletterdheidsprogram vir Graad R wat aantoon hoe om hierdie twee komponente te integreer en toe te pas, is noodsaaklik.

Op grond van dié behoefte is navorsing, in die vorm van 'n gevallestudie, onderneem om die geletterdheidsontwikkeling van Graad R-leerders te beskryf en om riglyne daar te stel om geletterdheids onderrig in Graad R te bevorder. Die empiriese navorsing is gebaseer op die belangrikste bevindings uit die literatuur, soos dit hieronder kortliks uiteengesit is.

## TAAL EN GELETTERDHEID

Die sukses van lees, as komponent van geletterdheid, word sterk beïnvloed deur die omvang van die taalvaardigheid waaroor die leerder beskik (De Witt & Booysen, 1995). Dit beteken dat die basis van lees en skryf gegrond is in kinders se vroeë pogings om te kommunikeer en betekenis te verkry.

### *Ontwikkellende geletterdheid (Emergent literacy)*

Ontwikkellende geletterdheid is 'n proses waaraan kinders aktief deelneem en is gegrond in die sosiale verhoudings van hulle onmiddellike omgewing. 'n Omgewing wat ontwikkelende geletterdheid ondersteun, word gekenmerk aan ryk, interpersoonlike ervarings, geskrewe materiaal en hoë positiewe insette deur ouers en ander. Ontwikkellende geletterdheid is 'n natuurlike reaksie op 'n doelgerigte geletterde omgewing (Pressley & Woloshyn, 1995; Bouwer, 2004). Kinders wat grootword in 'n wêreld waar hulle omring is deur skrif, is dus van kleinsaf bewus van geskrewe taal en ontwikkel konsepte in verband met skrif en lees vanaf 'n baie jong ouderdom. Volgens Feeney, Christensen & Moravick (1996) toon kinders wat blootstelling aan en ervaringe met geskrewe taal gekry het, 'n eiesoortige progressiewe lees- en skryfgedrag (wat die konvensionele geletterdheid voorafgaan) wat reeds tydens die voorskoolse jare waargeneem word; sommige kinders begin selfs te lees en te skryf sonder om daarin onderrig te word.

Raban (1997: 24) vestig ook die aandag daarop dat kinders van skrif leer deur interaksie met skrif. Deur self te skryf leer kinders dat skrif 'n boodskap dra wat hulle en ander kan verstaan. Hulle ontwikkel hul eie skrif (invented writing) volgens die klanke wat hulle met letters kan assosieer (dus 'n wederkerige verbintenis tussen fonemiese bewustheid en ontwikkelende skrif), deur hulle 'spel' en deur eksperimentering met klanke en letters.

Geletterdheid behoort dus nie gesien te word as die verwerwing van 'n reeks leesvaardighede nie, maar as 'n dinamiese, aaneenlopende proses, wat begin lank voordat daar met formele onderrig begin word (Raban, 1997: 22). Die inisiatief kom van die individu, die omgewing en die mate van ondersteuning wat op allerlei vlakke verkry word. Veral die ondersteuning vanuit die ouerhuis en die voorbeeld van die ouers as rolmodelle is baie belangrik. Hier gaan dit onder andere oor ouers en grootouers wat op gereelde basis stories voorlees, kinders wat prentebouke 'lees', die bewusmaking van omgewingskrif deur bv na verkeerstekens en produkname te verwys, gereelde besoeke aan die biblioteek en ouers se beloning as kinders omgewingskrif kan ontsyfer.

Die realiteit in Suid-Afrika is egter dat baie van die leerders wat skool toe kom nie die voorreg gehad het om in 'n taalryke (gesproke en geskrewe taal) omgewing groot te word nie. In baie ouerhuise is die ouers en grootouers self nie geletterd nie of is daar, as gevolg van armoede nie geld om boeke en tydskrifte te bekom nie. Die resultaat is dat kinders nie rolmodelle het nie en slegs minimaal aan omgewingskrif blootgestel word. Dit beteken dat daar 'n baie groot verantwoordelikheid op die Graad R-onderwyser rus om 'n beduidende rol te speel in die skepping van so 'n taalryke omgewing en deur die wyse waarop geletterdheidsontwikkeling hanteer word.

Hier volg 'n kort uiteensetting van die bekendste benaderings tot leesonderrig.

## **BENADERINGS TOT LEESONDERRIG**

In die literatuur word veral twee hoofbenaderings tot leesonderrig gepropageer, naamlik die holistiese benadering en die fonetiese benadering. Die aanhangers van hierdie benaderings opponeer mekaar dikwels omdat beide partye van mening is dat die benadering wat hulle aanhang die mees geskikte een is vir veral aanvangsleesonderrig.

Hieronder word eerstens enkele sterk punte en leemtes van beide benaderings genoem en daarna word die belangrikste kenmerke van die gebalanseerde benadering wat die onderbou vir die geletterdheidsontwikkeling van die Graad R-leerders gevorm het (die intervensie), beskryf.

### *Die holistiese benadering (whole language)*

Die holistiese benadering het ontwikkel uit die besef dat geletterdheid nie net 'n kognitiewe vaardigheid is nie, maar dat geletterdheid eerder gesien moet word as 'n komplekse sosiopsigologiese aktiwiteit waar opvoeding, sosiale interaksie, ervaringe en omgewing 'n belangrike rol speel. Dit laat kinders begryp dat kommunikasie 'n proses is waarin luister, praat, skrifsimbole en lees met mekaar verband hou. Tydens onderrig kan die komponente van taal (wat leesonderrig insluit) dus nie apart hanteer word nie, maar moet as 'n geheel benader word (Morrow, 1993; Thompson, 1997; Pressley, 1998).

Moustafa en Maldonado-Colon (1999:449) beweer: 'Children who have not yet learned to read have difficulty in analyzing spoken words into phonemes.' Volgens hulle stem navorsers saam dat kinders hul eerste woorde holisties herken en dat beginnerlesers beter in konteks lees en beter begrip het van bekende taal.

'n Voordeel van die holistiese benadering is juis dat konteks as die hoofstrategie beskou word om onbekende woorde te identifiseer deurdat die leser aangemoedig word om na die eerste letter te kyk en dan te raai wat die woord sê, of om die vreemde woord oor te slaan en dan met behulp van ander inligting uit te vind wat die woord sê. Die fokus is op die verkryging van begrip en nie op die verkryging van vaardighede nie; gevolglik word akkuraatheid eerder as 'n nuwe produk gesien (Goodman, 1997:6).

Die gebruik van die konteks asook die voorafkennis van die kind word beskryf as bo-na-onder-prosessering ('top-down processing'). Vir leesonderrig kan dit beteken dat die onderrig met die bespreking van die storie se tema begin. Die storieboek se illustrasies en buiteblad

word bespreek en die boek word voorgelees. Die leerders lees en herlees die storie deur gebruik te maak van gesamentlike lees totdat die leerders die teks en die afsonderlike woorde ken. Kinders se reeds bestaande kennis van die wêreld, die storie in sy geheel, die illustrasies en die voorkoms van die boek en die buiteblad ondersteun die leesproses (Riley, 1999: x).

Een van die belangrikste nadele van die holistiese benadering is dat klanke laaste aangeleer word of selfs nooit eksplisiet aandag kry nie. Sodoende word onder-na-bo-prosesserings ('bottom-up processing') afgeskeep. Vir leerders met 'n leerstyl wat aanklank sal vind by die fonologiese benadering kan dit impliseer dat hulle moeilik die meer meganiese woord- en klankaanpaktegnieke sal bemeester.

#### *Die fonologiese benadering (phonics)*

Ondersteuners van die fonologiese benadering beklemtoon die verband tussen die klanke in gesproke woorde en die skrif op die gedrukte bladsy. Volgens hulle ontwikkel die visuele aspekte van skrif (ortografiese prosesserings) en die identifisering van die klanke in gesproke taal (fonologiese prosesserings) langs mekaar en ondersteun hulle mekaar. Kinders wat die vaardigheid ontwikkel het om letters en groepe letters in skrif te identifiseer, verstaan grafeem-foneemkorrespondering. Die fokus van die fonologiese benadering is dus die onder-na-bo-proses ('bottom-up process') waarvolgens kinders se ouditiewe diskriminasie van woorde eers ontwikkel word, daarna word hulle bewus gemaak van die visuele vorm van die klank en dan volg die herkenning van die letters in woorde (Riley, 1999: xi).

Volgens Adams (1990:130) is dit krities belangrik dat jong kinders in staat moet wees om individuele letters akkuraat te herken voordat onderrig in woordherkenning begin. Die assosiasie tussen een letter en 'n ander letter word versterk wanneer albei strategieë, dit wil sê letter- en woordherkenning, gelyktydig aktief is. Om onderrig in fonologiese bewustheid meer effektief te maak, kan grafeem-foneemkorrespondering (letter-klankkorrespondering) betrek word om woorde te dekodeer en te spel.

Die belangrikste leemte in die fonologiese benadering is die sterk fokus op klanke ten koste van betekenis. Lees word dikwels gedefinieer as 'meaning making', iets wat nie in die fonologiese benadering tot sy reg kom nie, want ten spyte daarvan dat ondersteuners dit beklemtoon dat klanke 'oorleer' moet word om nie die aandag van hoër-orde-denkprosesse af te trek tydens leesonderrig nie, gebeur dit in die praktyk heel selde (Lundberg, Frost & Petersen, 1988; Griffith & Olsen, 1992; Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh & Shanahan, 2001).

Die fonologiese benadering maak, net soos die holistiese benadering, ook nie genoeg voorsiening vir individuele leerders se leer- en leesstyle nie.

#### *'n Gebalanseerde of interaktiewe benadering*

Aangesien sowel die holistiese en fonologiese benaderings tot leesonderrig sowel sterk punte as leemtes het, het navorsers met verloop van tyd probeer om die sterk punte uit beide die holistiese en fonologiese benaderings te kombineer tot meer positiewe en effektiewe benaderings tot leesonderrig. Een van hierdie benaderings is die gebalanseerde of interaktiewe benadering. Graves (1998: 16) som die doel van hierdie benadering soos volg op: 'The purpose of creating balanced programs is to provide students with the best positive

experiences for becoming competent and eager readers, it goes beyond a simple concept of balancing instruction across a number of dimensions'. Strickland (1996: 32) beklemtoon 'n aanvullende perspektief, nl dat 'n gebalanseerde of interaktiewe benadering balans behels tussen die ontwikkeling van vaardighede en die bevordering van begrip, direkte en indirekte onderrig en die gee van aandag aan inhoud en proses. 'n Gebalanseerde of interaktiewe onderrigbenadering ten opsigte van die ontwikkelingsproses van geletterdheid dui dus op die inkorporering van die fonologiese benadering binne die holistiese benadering.

'n Gebalanseerde benadering tot leesonderrig neem nie net balans tussen leerinhoud en metode in ag nie, maar ook die affektiewe en kognitiewe ontwikkeling van elke individuele leerder.

Die implementering van die gebalanseerde benadering word saamgevat in wat Villaume & Bradham (2003) *die groot uitdaging* noem, naamlik die vasstelling van hoe klanke onderrig behoort te word sodat die leerders se belangstelling in woorde geprikkel word, leer verhaas word en 'n liefde vir lees gekweek word.

## GELETTERDHEIDSONTWIKKELING IN GRAAD R

Sekere kenmerke van die gebalanseerde benadering is by uitstek geskik om as riglyne vir die geletterdheidsprogram in Graad R te dien. Dit gaan veral oor die ontwikkeling van fonologiese bewustheid en sy subvaardighede, asook letterklankkorrespondering. Aangesien fonologiese bewustheid beskou word as die beste voorspeller van sukses in vroeë leesvermoëns, selfs beter as IK, en 'n noodsaaklike voorvereiste is vir sukses om te leer lees, beveel verskeie navorsers aan dat fonologiese bewustheid saam met letterklankkorrespondering ontwikkel moet word voordat daar met die formele aanvangsleesonderrig in Graad 1 begin word (Griffith & Olson 1992: 522, Ehri e.a., 2001: 255).

In Graad R word die geletterdheidsprogram, dws die voorbereidingsprogram vir aanvangsleesonderrig in Graad 1, binne konteks geplaas deur middel van die gebruik van stories, rympies en liedjies en ander multisensoriese aktiwiteite. Buitespel, wat liggaamsbeweging insluit, en die speel met konkrete aparate wat versigtig gekies is, vorm ook deel van 'n gebalanseerde en geïntegreerde geletterdheidsprogram (O'Connor, Jenkins & Slocum, 1995: 215; Thompson, 1997: 12; Yopp & Yopp, 2000).

Om eendag suksesvolle lesers te kan wees moet die leerders in Graad R reeds van soveel as moontlik aanwysingsisteme voorsien word. Indien hierdie soort ondersteuning nie plaasvind nie, bestaan die gevaar dat probleme met uitgebreide lees, die hantering van inligting uit handboeke vir ander leerareas, sowel as beduidende spelprobleme later kan ontwikkel (Department for Education and Employment, 1999).

Hierdie eienskappe van 'n gebalanseerde benadering tot die geletterdheidsprogram in Graad R, word ook in die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV) (2002) wat in 2004 in gebruik gestel is, geïmpliseer. Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring vir Tale (2002:11, 12) stel dit duidelik dat 'n gebalanseerde benadering tot geletterdheidsontwikkeling gevolg moet word.

In die HNKV (2002) word verskillende vlakke van taalgebruik wat by jong leerders aangetref word, bespreek. Die skrywers stel dit ook dat die leerders wat tot Graad R toegelaat word se bestaande kennis en gebruik van taal in ag geneem en gerespekteer moet word. Geletterheidsontwikkeling is 'n geleidelike proses en subvaardighede soos ouditiewe en visuele onderskeiding, asook klein en groot motoriese vaardighede hoef nie in plek te wees voordat 'n leerder begin lees en skryf nie, maar kan gedurende 'n kind se vroeë leerervaringe (insluitend Graad R) ontwikkel word. Die gebalanseerde benadering begin met die leerders se vormende geletterdheid, die lees van regte boeke, skryf vir werklike doeleindes en aandag gee aan klanke.

Onderwysers behoort die leerders te help om tegnieke en strategieë te ontdek wat hulle help om die 'kode' van skrif te ontsluit en wat sal bydra tot die bereiking van die leeruitkomst van die Leerarea : Tale, vir Graad R volgens die HNKV (2002: 16-22).

In die HNKV word dit beklemtoon dat formele leesonderrig wat tiperend is van Graad 1, ontoepaslik is vir Graad R. Teale en Sulzby (1991:5) stel dit so: 'We cannot shove the first grade program down a notch or two in kindergarten and expect it to work. Traditional, formal reading instruction, typical of first grade is simply inappropriate for young children.' Die tyd van vryspel, waar verbeelding, nabootsing, interaksie, simboliese verryking en vrye, kreatiewe gebruik van taal voorkom, is 'n belangrike basis vir geletterdheid en kan aan bande gelê word as daar op vroeë leesvaardighede in Graad R gekonsentreer word (Machado, 1990; Strickland & Morrow, 1991).

Vir die suksesvolle implementering van die gebalanseerde benadering in die algemeen, maar vir Graad R in die besonder, moet die lesse toepaslik wees vir die ontwikkelingsvlak van die leerders (HNKV). Die leerders moet die inhoud kan verstaan en dit in sy spel of in werklike situasies kan gebruik. Onderrig moet in konteks geskied. Die besprekings kan aan die hand van 'n tema gedoen word, of stories kan gebruik word (Campbell, 2002).

Fonologiese bewusheid, een van die hoofelemente van 'n gebalanseerde benadering, kan bevorder word deur alliterasie, want alliterasie help die leerder om klanke en letters ouditief en visueel te herken, byvoorbeeld *Sarel slang slaap en slaap*. Verder kan rym gebruik word vir ouditiewe ontwikkeling en vir die toepassing en gebruik van reeds bekende letters (Yopp & Yopp, 2000). Vir letterklankkorrespondering word slegs klanke wat ouditief in woorde herken word se letters bekendgestel. Letterklankonderrig begin dus by die maklike ouditief-herkenbare letters (klanke), byvoorbeeld /s/, /m/, /r/ en /v/. Letters wat verwarring kan veroorsaak soos **b**, **d**, **p**, **g**, word nie direk na mekaar hanteer nie. Bekendstellings word nie in alfabetiese volgorde gedoen nie (Ayres, 1995).

Feeney e.a. (1996) voel sterk daarvoor dat dit wat die leerders ouditief sê, visueel vasgelê moet word. Daarom benodig die onderwyseres 'n skryfbord en pen sodat sy die woorde wat die leerders maak onmiddellik kan neerskryf sodat die leerder kan sien dit wat gesê word, kan ook geskryf word.

Liggaamlike beweging word ook as krities-belangrik beskou vir die jong kind se geletterheidsontwikkeling. Daarom moet daar genoeg spasie in die klas wees sodat leerders kan rondbeweeg tydens die lesse. Multisensoriese aktiwiteite, soos aksieliedjies of die uitbeeld van stories, moet ook soveel as moontlik geïnkorporeer word (Seefeldt & Barbour, 1994).

Bowen al moet die onderwyseres probeer sorg dat die leerders die les geniet. As hulle die les geniet, sal maksimale leer in 'n positiewe gesindheid plaasvind (De Witt & Booyen, 1995).

Met hierdie inligting as uitgangspunt is die geletterdheidsontwikkelingsprogram vir gebruik tydens die intervensie ontwikkel. Die lesse wat letterklankkorrespondering bekend gestel het, sluit aan by die bestaande Geletterdheidskurrikulum wat alreeds in Graad R toegepas word. Die Graad R-onderwyseres, wat tydens die intervensie die gebalanseerde benadering vir geletterdheidsontwikkeling in haar klas toegepas het, is bygestaan deur twee ander waarnemers. Die navorsingsproses word hieronder kortliks beskryf.

## **DIE GEVALLESTUDIE**

### *Navorsingsontwerp*

'n Gevallestudie wat terselfdertyd ondersoekend, verkennend, kontekstueel en prosesgeoriënteerd is, was by uitstek geskik vir die ondersoek na die ontwikkeling van die geletterdheidsproses by Graad R-leerders. Aangesien die aard van die ondersoek ontdekkend en verkennend was en die interaksies en gedrag van die Graad R-leerders deeglik waargeneem en bestudeer moes word, is die ondersoek beperk tot een klasgroep.

Die klasgroep wat gekies is, vorm deel van 'n preprimêre skool in 'n voorstad van Kaapstad met gemiddelde tot bo-gemiddelde sosio-ekonomiese omstandighede. Die skool is 'n gevestigde skool wat by die Wes-Kaapse Onderwysdepartement geregistreer is. Daar is vyf preprimêre klasse by die skool: vier klasse se onderrigmedium is Afrikaans en een klas s'n is Engels. Een van die Afrikaanse klasse is vir die intervensieprogram gebruik. Die ongeveer 30 leerders in die klas was almal Afrikaanssprekend. Hulle het uit blanke en bruin gemeenskappe gekom en het slegs die demografie van 'n gemiddelde tot bogemiddelde inkomstegroep weerspieël en nie die van die uiterstes, dws die hoogste en laagste inkomstegroepe nie. Alle leerders was sesjarige leerders wat die daaropvolgende jaar skoolpligtig was. Die onderwyseres is 'n opgeleide preprimêre onderwyseres met 25 jaar ervaring.

### *Die aard van die intervensie*

Eerstens is die belangrikste kenmerke van Graad R-leerders se geletterdheidsontwikkeling uit die literatuurstudie (soos hierbo bespreek) gebruik om 'n teoretiese raamwerk te ontwerp. Daarna is die raamwerk as uitgangspunt vir die ontwerp van die intervensieprogram gebruik. Die program het die belangrikheid van die foneembenadering en dekodering binne 'n gebalanseerde aanbiedingswyse beklemtoon. Die hoofokus van die navorsing tydens die intervensieprogram was om data te genereer oor die onderwyseres se ervarings en die leerders se leerproses. Hierdie data is hoofsaaklik deur die noukeurige waarneming van die leerders se ervarings en gedrag deur die drie waarnemers verkry.

Die intervensieprogram in die gekose graad R-klas is tussen Mei en Oktober toegepas omdat dit verkieslik was dat leerders eers later in die Graad-R jaar deur middel van informele onderrig sistematies aan letters blootgestel sou kan word. Die intervensie het uit die aanbieding en waarneming van daaglikse lesse bestaan met die fokus op letterklankkorrespondering. Een letter op 'n keer is in drie tot vyf opeenvolgende lesse hanteer. Elke les het uit drie dele bestaan: 'n besprekingskring met die hele klas op die mat; individuele werk by minstens vier

leerstasies en terselfdertyd kleingroepwerk (4 tot 6 leerders vir 3 tot 5 minute) op die mat. Verskillende letters en klanke is afsonderlik behandel, bv *s*, *k*, *t*, *v* en *ee*, *aa*, *oo*. Vir elke letter is 'n ander tema gekies en die betrokke lesse is op verskillende maniere in konteks geplaas. 'n Voorbeeld: Vir die letter *s* is daar tydens die besprekingskring oor slange gepraat en 'n slangstorie is vertel met baie alliterasie soos *Sarel slang steek sy tong uit. Sarel slang sê s.s.s.s*. Die leerders kon ook sien hoe die onderwyseres die letter voor hulle skryf. By die leerstasies moes die leerders slange uit deeg maak, 'n werkvel invul deur al die slange te soek en in te kleur (voorground-agterground-herkenning), 'n sirkel (slang) uitknip en ten slotte verf. Terselfdertyd het die onderwyseres een groep op 'n keer op die mat geneem en vasleggingswerk oor *s* gedoen: die storie is weer vertel, maar nou is die betrokke *s*-woorde op flitskaarte en in 'n verskeidenheid tekste aan die leerders gewys. Die leerders is ook aangemoedig om die betrokke letter of woorde in advertensies, pamflette en prentboeke te soek.

Die leermateriaal van die letters wat reeds behandel is, is op die mure geplak. So ook die leerders se werk. Ook dit is vir vaslegging gebruik. Vrywillige 'lees' en 'skryf' van die bekende letters en woorde is voortdurend aangemoedig.

### *Navorsingsmetode*

Die kern van die navorsing was die generering en interpretering van data. Daarvoor is daar verskillende metodes gebruik. Die eerste metode was deelnemende waarneming. Hierdie deelnemende waarneming het tydens die hele intervensie plaasgevind en is deur die klasonderwyseres, die navorser en 'n onafhanklike waarnemer gedoen. Hulle bevindings is afsonderlik gedokumenteer en word in 3 verskillende siklusse of fases bespreek: siklus 1 gaan oor die klasonderwyseres se waarneming, siklus 2 oor dié van die navorser en siklus 3 oor dié van die onafhanklike waarnemer. Hierdie indeling in siklusse of fases was 'n organisatoriese reëling, eerstens omdat die navorser nie, soos die onderwyseres, by elke les teenwoordig kon wees nie en tweedens omdat die onafhanklike waarnemer vanweë ander verpligtinge eers later by die proses kon aansluit.

Data is direk in die klaskamer verkry deurdat al drie betrokkenes hulle waarneming aldaar gedoen het. Die waarnemers het tydens, of in die geval van die onderwyser, na elke dag se les (waarnemingsessie) volledige aantekeninge (veldnotas) gemaak. Die waarneming is dus doelgerig en gestruktureerd gedoen, en daar is voortdurend gepoog om die leerders se natuurlike omgewing so min as moontlik te ontwig.

Die tweede metode om data te genereer was onderhoude wat in drie fases gevoer is, met gepaardgaande vraelyste in twee gevalle. Fase een het bestaan uit 'n informele gesprek na elke les met die klasonderwyseres. Hierdie gesprekke was daarop gerig om presiese inligting van 'n sekere situasie te kry en is vasgelê in 'n vraelys wat die onderhoude gerig het. Daar is ook afsonderlik met die onafhanklike waarnemer gesels.

Die volgende fase van onderhoudvoering was 'n gesamentlike semi-gestruktureerde onderhoud met die klasonderwyseres en die onafhanklike waarnemer, waartydens spesifiek op die teoretiese raamwerk gefokus is. Albei het ook afsonderlik 'n vraelys voltooi. Aantekeninge is tydens die gesprekke gemaak en refleksie is gedoen.



Laastens is 'n groeponderhoud met die Graad 1-onderwyseresse van die leerders wat aan die intervensie blootgestel was, gevoer. Hierdie gesprekke is op band opgeneem vir latere transkribering.

Die waarneming van al drie waarnemers is gerig deur die volgende aspekte/kategorieë van die teoretiese raamwerk wat op grond van die literatuurondersoek geskep is:

- Toepaslikheid: Die leerders moet die inhoud kan verstaan en dit in hulle spel of werklike situasies kan gebruik. Benewens die bekende deeg-, fantasie-, en sandspel, behoort letterspeletjies, die naskryf en herkenning van letters in sy naam, in en op boeke, in omgewingskrif en in die groot skrif van koerante en tydskrifte by die lesse inkorporeer te word.
- Stories as onderrigmetode: Veral die gebruik van kort stories wat aksie, emosie, humor en 'n gelukkige einde insluit, word aanbeveel om 'n letter effektief bekend te stel. Aanvullend tot die stories, of as alternatief, kan die gewone temabesprekings ook gebruik word om 'n letter binne konteks te plaas. Een voorwaarde is dat die onderwerpe wat gekies word, gebaseer is op die belangstellings van die leerders, byvoorbeeld *spele en aktiwiteite waarvan hulle kennis het en waarvan hulle hou, soos ek, my huis, troeteldiere, speelgoed en my omgewing*.
- Die aard van die onderrig: Alle onderrig moet informeel wees. Die aanvanklike onderrig geskied in groot groepe en die nuutverworwe kennis word toegepas in aktiwiteite by die verskillende leerstasies. Vaslegging geskied in klein groepies. Die lesse (grootgroep) moet kort wees (10-15 minute). Tydens die toepassingsaktiwiteite by die leerstasies beweeg leerders rond, gesels met mekaar en is aktief besig.
- Die gebruik van leerondersteuningsmateriaal: Dit is uiters belangrik dat konkrete apparaat, prenteboeke en skryfapparaat tydens die lesse gebruik word. As letters bekendgestel word, moet die hoof- en kleinletters gelyktydig vertoon word. Letterkaarte met die korrekte skryfwyse moet prominent in die klas vertoon word sodat die leerder dit op eie inisiatief kan gebruik. Die onderwyseres benodig 'n skryfbord en pen sodat sy die woorde wat die leerder maak onmiddellik kan neerskryf.
- Tydsbesteding/tydsduur: Die lesse moet kort wees, want van die leerders moet nie verwag word om langer as 20 minute stil te sit nie; dit is teen hul aktiewe aard en hulle kort konsentrasievermoë.
- Liggaamlike beweging: Lesaanbiedings moet minstens 'n keuse uit die volgende insluit: 'n liedjie, dansie, rympe met bewegings, hande klap en voete stamp. Op so 'n manier word daar ook vir multisensoriese ervarings voorsiening gemaak.
- 'n Gebalanseerde en geïntegreerde benadering: Aangesien 'n gebalanseerde en geïntegreerde benadering aanbeveel word, moet die lesse se inhoude ingewerk word by die res van die dag se aktiwiteite, byvoorbeeld die liedjie word herhaal tydens musiek, die bewegings gekoppel aan die letter word buite gedoen, 'n eie rympe oor die betrokke letter word gemaak of 'n storie oor die letter word vertel.

- Genot en suksesbeleving: Maksimale leer sal slegs plaasvind as leerders die lesse geniet en sukses ervaar.
- 'n Positiewe klaskameromgewing: 'n Positiewe klaskameromgewing, wat genot en suksesbeleving stimuleer, kan geskep word deur die regte keuse en hoeveelheid meubels, bv diegrootte en helder kleure wat die Graad R-leerder aanspreek; genoeg geskikte leer materiaal in leeshoekies, speelhoekies en skryfhoekies; plek vir die opsit van prente en ander leermiddels wat in die lesse gebruik is. Die klas moet nie te vol wees nie, anders word die leerders oorgestimuleer en is daar geen of min plek vir die bewegingsaktiwiteite. Die omgewing moet ook gedurig herrangskik word om stimulasie te verseker.

Die resultate van die waarneming, onderhoude en vraelyste is vir elkeen van hierdie aspekte deur elke waarnemer individueel geassesseer. Vir die waarneming het elke waarnemer slegs aangedui of die waarneming van elke aspek of kategorie positief of negatief ervaar is.

### Navorsingsresultate

Die data wat dmv observasie vir die verskillende kategorieë gegeneer is, word in die onderstaande tabel uiteengesit:

Kategorieë	Siklus 1 Onderwyseres	Siklus 2 Navorsers	Siklus 3 Onafhanklike waarnemer
Toepaslikheid (van die aktiwiteite vir die aanleer van die letter - lesuitkoms)	<b>P</b>	<b>P</b>	<b>P</b>
Geskiktheid van stories as onderrigmetode	<b>P</b>	<b>P</b>	<b>P</b>
Onderrig – Informeel	-	<b>N</b>	<b>N</b>
Onderrig – Grootgroep	<b>P</b>	<b>P</b>	<b>P</b>
Onderrig – Kleingroep	<b>N / P</b>	<b>P</b>	<b>P</b>
Keuse en gebruik van leerondersteunings-materiaal	<b>P</b>	<b>P / N</b>	<b>P / N</b>
Tydsbesteding/tyds-duur	-	<b>N</b>	<b>N</b>
Liggaamlike Beleving	-	<b>P / N</b>	<b>N</b>
Integrasie (algemeen)	-	-	-
Genot en Sukseservaring	<b>P</b>	<b>P</b>	<b>P</b>
Klaskameromgewing	-	<b>N</b>	-
<b>Sleutel</b>			
	P Positief ervaar deur die waarnemer(s), dws die betrokke aspek word as suksesvol beskou op grond van die data wat gegeneer is		
	N Negatief ervaar deur die waarnemer(s), dws die betrokke aspek word nie as suksesvol beskou op grond van die data wat gegeneer is nie		
	- Is/Kon nie waargeneem word deur die waarnemer(s) nie		

**Tabel 1: Interpretasie van data deur die drie waarnemers**

Die toepaslikheid was positief omdat die leerders die inhoud kon verstaan en dit kon oordra na ander situasies. Hulle het letterspeletjies gespeel en letters en klanke nageskryf en in boeke en koerante herken.

Die storienvorm as onderrigmetode is eweneens as positief ervaar. 'n Verskeidenheid selfgeskrewe stories en rympies wat ruim gebruik gemaak het van die letter/klank wat onder bespreking is, is gebruik. Die leerders kon met die temas identifiseer en gevolglik het dit aanklank gevind by hulle.

Die aard van die onderrig (informeel, grootgroep en kleingroep) is sowel positief as negatief ervaar deur al drie waarnemers. Volgens die navorser en die onafhanklike waarnemer het die informele onderrig soms geneig om te formeel te word of is afgerammel. Die kleingroep onderrig was vir die onderwyseres 'n nuwe aanpassing en sy het dit aanvanklik negatief ervaar, maar soos sy en die leerders aan die nuwe werkswyse gewoond geraak het, het sy dit steeds meer positief gevind en as 'n belangrike hulpmiddel benut. Dit was vir haar veral belangrik ten opsigte van individuele begeleiding en assessering. Die hantering van die klein groepies het dikwels ook te veel tyd in beslag geneem, iets wat nie die bedoeling was nie.

Alhoewel die navorser, wat die nodige leerondersteuningsmateriaal voorsien het, en die onafhanklike waarnemer soms gevoel het dat die onderwyseres die materiaal beter kon benut het, is die keuse en benutting van die leerondersteuningsmateriaal oorwegend as positief ervaar. Benewens die storie en prente, is daar pamflette, letter- en woordkaartjies en konkrete voorwerpe, wat by die betrokke storie en letter/klank gepas het, gebruik. Vir die leerders was dit 'n nuwe soort uitdaging wat genot verskaf het.

Die tydsbesteding en tydsduur van die lesse is deur die navorser en die onafhanklike waarnemer hoofsaaklik as negatief ervaar. Die algemene gevoel was dat die lesse soms te lank was omdat die onderwyseres onbewustelik inhoude herhaal het as sy op die inhoude in plaas van die leerders se begrip gefokus het. Dit lyk nie asof die onderwyseres dieselfde beswaar gehad het nie, want sy het geen waarneming daarvoor op skrif gestel nie.

'n Ander tekortkoming was dat liggaamlike belewinge en multi-sensoriese ervarings tot 'n groter mate by die lesse ingesluit moes gewees het sodat leerders taal ook deur middel van hulle liggame kon beleef.

Aangesien die onderwyseres waarskynlik nie gewoond was aan die werkswyse nie, is integrasie nie spesifiek in die intervensieprogram toegepas nie, ten spyte daarvan dat dit 'n noodsaaklike komponent van vroeëkindontwikkeling is wat in die dagprogram geïmplementeer moet word om spontane leer dwarsdeur die dag te laat plaasvind.

Die genot en sukseservaring van die intervensieprogram is as positiewe aspekte deur al drie waarnemers geïdentifiseer. Dit was uit hulle reaksie duidelik dat die leerders die lesse geniet het en baie trots was op hulle nuutverworwe kennis. In sekere gevalle het oordrag plaasgevind na ander kontekste, by leerders wat 'n letter of klank wat reeds hanteer is in ander woorde gesien of gehoor het. Dit het sukseservaring in sulke gevalle baie positief beïnvloed.

Ten opsigte van die klaskameromgewing het die navorser en die onafhanklike waarnemer hulle kommer uitgespreek oor die oorvol klaslokaal. Die beknopte boek- en skryfarea was 'n beperkende faktor in die stimulering van die lees- en skryfaktiwiteit. Die omgewingskrif was te veel en te verwarrend. Hierdie klaskameromgewing het waarskynlik die genot en sukseservaring wat eie inisiatief by leerders om te 'lees' sou kon bevorder het, soms negatief beïnvloed.

Oor die algemeen was die program geslaagd. Dié Graad R-leerders het die nodige vaardighede ontwikkel om hulle letterkennis met genot toe te pas. Die Graad 1-onderwysers by wie hierdie leerders die daaropvolgende jaar in die klas was, was nie daarvan bewus watter van hul Graad-1 leerders in Graad-R aan die intervensie program deelgeneem het nie. (Slegs 2 leerders van die 130 Graad 1-leerders het nie Graad R-onderderrig gehad nie.) Eers na ses weke is die verdeling in leesgroepe gedoen. Die 31 leerders wat as Graad 1-leerders aan die program blootgestel was, is almal in die sterkste groepe geplaas (9 leerders in klas 1, 9 in klas 2, 6 in klas 3 en 7 in klas 4). Alhoewel hulle almal in die sterkste groep vir lees geplaas is, is hulle nie almal in die sterkste groep vir wiskunde nie. Dit het in die onderhoude met die Graad 1-onderwysers ook geblyk dat hierdie leerders almal entoesiasties en ywerig aan lees deelgeneem het en hul kennis, van bv letterklankkorrespondensie, wou graag demonstreer.

## BEVINDINGS

Die bevindings word in twee groepe aangebied, eerstens dié wat dui op die leemtes in die intervensieprogram en wat veral vir die betrokke onderwyseres as wenke ter verbetering van haar geletterdheidsprogram kan dien, en tweedens daardie bevindings wat die resultaat is van die kruisvalidasie van die data wat deur die drie waarnemers gegeneer is en die resultate van die groepsonderhoud wat met die Graad 1-onderwyseresse van die betrokke leerders gevoer is. (Vir 'n volledige bespreking van die bevindings sien Pepler (2003).) Laasgenoemde kan as aanbevelings dien vir graad R-onderwyseresse wat 'n gestruktureerde program volgens die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring volg.

### *Wenke ten opsigte van die spesifieke geval*

- Kleingroeponderrig en die benutting van leerstasies vir die toepassing van die inhoud behoort meer aandag te kry om beter leer te laat plaasvind.
- Meer aandag moet aan liggaamlike beweging, multi-sensoriese ervarings, interaksie en spel gegee te word om beter leer by die leerders te bewerkstellig.
- Die program kan meer gebalanseerd gemaak word deur meer doelbewuste integrasie in te sluit.

### *Aanbevelings vir Graad R-klasse wat 'n gestruktureerde program volgens die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring volg*

Daar word aanbeveel dat 'n geletterdheidsprogram wat fonologiese bewustheid en letterklankkorrespondering binne 'n raamwerk inkorporeer aangebied word. Die beste manier om dit te doen is deur fonemiese bewustheid aan letterklankkorrespondering te koppel aangesien kennis van klanke en letters voordelig is vir leerders se lees- en spelvermoëns. Die proses

begin voor leesonderrig (laasgenoemde behoort eers in Graad 1 te begin), maar ook onafhanklik daarvan. Prominente aandag word aan die leerwyses van die Graad R-leerder gegee deur verskillende leerwyses te inkorporeer by die bekendstelling van die alfabetiese sisteem (letters).

Die volgende breë wenke kan in gedagte gehou word:

- Tydens die hele leerproses moet die vestiging van genot en positiewe gevoelens jeens boeke, lees en skryf vooropgestel word, aangesien dit in hierdie stadium krities belangrik is. 'n Stimulerende, maar nie oorvol nie, klaskameromgewing sal hiertoe bydra.
- Leerders wat reeds in Graad R individuele verskille vanweë hul agtergronde en ervarings toon, benodig in Graad R reeds individuele begeleiding en ondersteuning.
- Onderrig behoort in groot groepe plaas te vind, met die toepassing van die leerinhoud in klein groepe en by verskillende leerstasies.
- Liggaamlike belewinge, multi-sensoriese ervarings, interaksie en spel word beskou as krities-belangrike komponente om leer by die jong kind te bewerkstellig.
- Integrasie, die informele benadering en die gebruik van stories en konkrete apparaat moet steeds in Graad R-onderrig ingesluit word. Dit word onder andere bereik deur 'n gebalanseerde program wat alle taalaspekte, naamlik luister, praat, lees en skryf, hanteer.
- Die tweede helfte van die Graad R-jaar is geskik om die leerders bloot te stel aan letters. Hierdie lesse behoort 'n ander aanslag te hê as die Graad 1-lesse en ook nie Graad 1 vooruit te loop nie, want dit sal die genot van Graad 1 verminder.

## SLOTSOM

Dis veral belangrik dat daar doelbewus aandag gegee sal word aan geletterdheidsontwikkeling in die SA opset met sy groot verskeidenheid leerders vanuit verskillende agtergronde. Terwyl baie leerders uit huise kom waar taal, lees en skryf deel vorm van die natuurlike omgewing is daar baie ander wat 'n uiters verskaalde taalagtergrond het en min of geen geleentheid gehad het om hulle geletterdheid te ontwikkel nie. Selfs leerders uit middelklasgesinne is dikwels nie genoegsaam voorbereid om te leer lees nie. Die uitdaging vir Graad R-leerkrigte is om geletterdheidsontwikkeling op so 'n manier te hanteer dat leerders in Graad 1 die lees- en skryfproses met entoesiasme aanpak.

## BRONNELYS

ADAMS, MJ. 1990. *Beginning to read*. Cambridge: MIT Press.

AYERS, LR. 1995. The efficacy of three training conditions on phonological awareness of kindergarten children and the longitudinal effect of each on later reading acquisition. IRA

- Outstanding Dissertation Award for 1994-95. *Reading Research Quarterly*, 30(4): 604-606.
- BOUWER, C. 2004. Reading and writing. In I Eloff & L Ebersöhn (Eds.) *Keys to educational psychology*. Cape Town: University of Cape Town Press: 83-118.
- CAMPBELL, R. 2002. Reading in the early years. (2<sup>nd</sup> ed.). Buckingham: Open University Press.
- CHISHOLM, L. 2000 *A South African curriculum for the twenty first century: Report of the review committee on Curriculum 2005*. Pretoria: Department of National Education.
- DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 2002. *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring, Beleidsdokument: Oorsig*. Pretoria: Departement van Onderwys.
- DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 2002. *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Leerarea Tale: Graad R-9*. Pretoria: Departement van Onderwys.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT. 1999. *The National Literacy Strategy: Phonics. (NLS b)*. Standards and effectiveness unit, Sanctuary Building, London.
- DE WITT, MW & MI BOOYSEN. 1995. *Die klein kind in fokus*. Pretoria: Acacia Books.
- EHRI, LC, SR NUNES, DM WILLOWS, BV SCHUSTER, Z YAGHOUB-ZADEH & T SHANAHAN. 2001. Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36 (3): 250-287.
- FABER, R & C VAN STADEN. 1997. *The year before school: A year of learning*. Johannesburg: Heinemann.
- FEENEY, S, D CHRISTENSEN & E MORAVICK. 1996. *Who am I in the lives of children?* (5<sup>th</sup> ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Inc.
- GOODMAN, KS. 1997. The Reading Process. In Edwards, V & Corson, D. (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education: Literacy (Vol.2)*. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers: 1-7.
- GRAVES, MF. 1998. Beyond balance. *Reading Today*, October/November: 16.
- GRIFFITH, PL & MW OLSON. 1992. Phonemic awareness helps beginning readers break the code. *The Reading Teacher*, 45 (7): 516-523.
- GUNNING, TG. 1996. *Creating reading instruction for all children*. (2<sup>nd</sup> ed.). Massachusetts: Allyn & Bacon.

- LUNDBERG, I, J FROST & O PETERSEN. 1988. Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23 (3): 263-285.
- MACHADO, JM. 1990. *Early childhood experiences in language arts. Emerging literacy.* (4<sup>th</sup> ed.). Delmar Publishers, Inc.
- MORROW, LM. 1993. *Literacy development in the early years: Helping children read and write.* (2<sup>nd</sup> ed.). Needham Heights: Allyn & Bacon.
- MOUSTAFA, M AND MALDONADO-COLON, E. 1999. Whole to parts phonic instruction: Building on what children know to help them to know more. *Reading Teacher*, 52(5): 448-456.
- O'CONNOR, RE, JR JENKINS & TA SLOCUM. 1995. Transfer among phonological tasks in kindergarten: Essential instructional content. *Journal of Educational Psychology*, 87 (2): 202-217.
- PEPLER, A. Die ontwikkeling van 'n geletterdheidsprogram vir Graad-R leerders. Ongepubliseerde PhD-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.
- PRESSLEY, M. 1998. *Reading instruction that works: The case for balanced teaching.* New York: The Guilford Press.
- PRESSLEY, M & V WOLOSHYN. 1995. *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance.* (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge, Massachusetts: Brookline Books.
- RABAN, B. 1997. Reading skills: Emergent literacy. In Edwards, V & Corson D (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education: Literacy (Vol. 2).* Amsterdam: Kluwer Academic Publishers: 19-26.
- RILEY, J. 1999. *Teaching reading at Key Stage 1 and before.* Cheltenham: Stanley Thornes Ltd.
- SEEFELDT, C & N BARBOUR. 1994. *Early childhood education. An introduction.* USA: MacMillen College Publishing Company.
- SNOW, CE, MS BURNS & P GRIFFIN. (Eds.). 2001. Process of learning to read. In: *Preventing reading difficulties in young children.* (6<sup>th</sup> ed.). Washington DC: National Academic Press.
- STRICKLAND, DS & LM MORROW (Eds.). 1991. *Emerging literacy: Young children learn to read and write* (5<sup>th</sup> ed.). Delaware: International Reading Association: 1-15.
- STRICKLAND, DS. 1996. In search of balance: Restructuring our literacy programs. *Reading Today*, 14 (2): 32.

- TEALE, WH & E SULZBY. 1991. Emergent literacy: New perspectives. In Strickland DS & LM Morrow (Eds.). *Emerging literacy: Young children learn to read and write* (5<sup>th</sup> ed.). Delaware: International Reading Association: 1-15.
- THOMPSON, GB. 1997. The teaching of reading. In Edwards, V & Corson D (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education: Literacy (Vol. 2)*. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers: 9-17.
- VILLAUME, SK & EG BRADHAM. 2003. Phonics instruction: Beyond the debate. *The Reading Teacher*, 56 (5): 478-482.
- WEAVER, C. 2002. Reading process and practice. Portsmouth, NH: Heinemann.
- WHITEBREAD, D. 1997. *Teaching and learning in the early years*. Trowbridge, Wiltshire: Redwood Books.
- YOPP, HK & RH YOPP. 2000. Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher*, 54 (2): 130-143.

**Biografiese Nota**

*Drr Hannie Menkveld en Anél Pepler is beide verbonde aan die Departement Didaktiek, Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Stellenbosch. E-pos: hmenk@sun.ac.za*