

# Taalbewussyn as komponent van geletterdheidsvaardigheid: 'n ondersoek na narratiefvaardigheidontwikkeling by Graad 3-leerders

Irene Brand en Christine Anthonissen

---

Irene Brand, postdoktorale navorsingsgenoot,  
Departement Algemene Taalwetenskap, Universiteit Stellenbosch  
Christine Anthonissen, professor emerita,  
Departement Algemene Taalwetenskap, Universiteit Stellenbosch

---

## *Opsomming*

Daar word wyd verwys na ondergemiddelde prestasie van jong leerders in geletterdheidsontwikkeling in Suid-Afrikaanse skole (Donald en Condy 2005; Klop 2011; Marais 2012). Terselfdertyd word toegewyd aandag gegee aan moontlike verklarings vir die betreklik lae sukseskoers in die ontwikkeling van kinders se lees- en skryfvaardighede, asook aan moontlike ingrypings wat sukseservaring in vroeë geletterdheidsontwikkeling sal verbeter (Pretorius en Machet 2004; Olivier, Anthonissen en Southwood 2010; Murray, De Pascalis e.a. 2016). Hierdie artikel verwys na 'n studie wat uitgevoer is in Graad 3-klaskamers in twee landelike laerskole in Wes-Kaap waar spesifiek aandag gegee is aan die begrip *taalbewussyn* en hoe dit in leerders se narratiefontwikkeling waargeneem word. 'n Buitekurrikulêre program, 'n sogenaamde narratiefverrykingsprogram, is ontwikkel en oor 'n periode van ses maande in die taalonderrigperiode as stimulasie en vir diagnostiese doeleindes vir leerders aangebied. Ons kom tot die gevolgtrekking dat aandag aan taalbewussyn by leerders, binne skoolverband en spesifiek met aanmoediging van verhalende lees-, vertel- en skryfwerk, 'n geleentheid bied om geletterdheidsontwikkeling binne skoolverband te bevorder.

**Trefwoorde:** geletterdheidsontwikkeling; Graad 3-KABV; kleinboekies; narratiefvaardigheid; Niestandaardafrikaans; taalbewussyn; vroeë geletterdheid

**Abstract****Language awareness as a component of literacy: investigating narrative skills development of grade 3 learners**

The study on which this article is based was motivated by existing information on the discontinuity between home literacy practices and school literacy expectations of learners who typically speak a local variety of their mother tongue which, in various ways, is different from the standardised language of learning and teaching (LoLT). In this particular case the study refers to Afrikaans as a home language and language in education. The main concern is that these learners typically perform below par in standardised South African literacy tests such as the Annual National Assessment (ANA) and the Systemic Evaluation Test. They show slower achievement of literacy milestones, higher school drop-out rates and less achievement of access to higher-learning opportunities (Lahire 1995; Siegel 2007).

A considerable amount of scholarly attention has recently been dedicated to such apparent underperformance of young learners in literacy development assessment in South African schools (Donald and Condy 2005; Klop 2011; Marais 2012). A number of different instruments for the measurement of oral and writing skills have been discussed and evaluated; attention has also been given to possible explanations for the relatively low success rate in developing learners' reading and writing skills, as well as to interventions that can improve experiences of success in early literacy development (Pretorius and Mchet 2004; Olivier, Anthonissen and Southwood 2010; Murray, De Pascalis et al. 2016). While assessment of skills is useful in directing teaching and learning practices in classrooms, concerns remain about the rather uneasy connection between learners' resources and curriculum goals.

This article refers to a qualitative study undertaken in grade 3 classrooms in two primary schools in rural Western Cape, where specific attention was given to the concept of language awareness and how it manifests as an underlying (and underutilised) resource in learners' narrative development. Language awareness is an attribute recognised in New Literacy Studies which, according to Street (2003), relates to the fact that literacy is learnt in social contexts and not in isolation of such contexts. James and Garrett (1991) emphasise the fact that the ability to read, write and manipulate language is not merely a neutral, skills-based ability; it is, rather, an ability on which all social and cognitive functions depend. Such a perspective sees language awareness as a mental predisposition that a speaker develops consciously and unconsciously in sensitive response to his/her social and linguistic environment. It enables the speaker to pay attention to how languages work on an abstract and meta-cognitive level. A person who exhibits a good understanding of the rules and conventions of language use, both on a grammatical and on a communicative level, is said to have a well-developed language awareness. This ability extends beyond awareness of a speaker's own first language to include other languages he/she may know.

For this study an extra-curricular programme, a so-called narrative enrichment programme, was developed and used in the first-language (or home language) lessons of three grade 3 classes in two different schools over a period of six months. It was aimed at stimulating and recognising typical features of the creative literacy development of the participating learners that would give information on the current state of their "language awareness". We were interested in how language and communication competencies that learners develop in a home

literacy and pre-literacy environment may be harnessed and utilised in developing educational literacy requirements. One of us gave attention to narrative forms that rely on learners' language awareness, while also observing their ability to manipulate different registers and varieties of Afrikaans (including their own). An additional aim of the enrichment programme was to encourage learners' general appreciation of spoken and written forms of language in narrative and in other everyday uses.

The narrative enrichment programme used during the first data collection term allocated contact time during the school day to the researcher for reading and discussing stories, then giving learners ample opportunity to write and illustrate their own stories in the form of "little books". The use of little books as a means of literacy development was first introduced in the Ortnergasse school in Vienna as part of a programme devised to integrate minority language learners of migrancy background into the German LoLT system, while drawing on the existing language competencies of their home environment (Busch 2011; Pernes 2013). Another project on which this study was modelled is one undertaken among Sami L1 learners in a predominantly Finnish educational environment, where one of the aims was to enhance appreciation of a home language minimally used in school literacy practices (Pietikäinen and Pitkänen-Huhta 2013). The little books learners produced in our study were studied and analysed to gain insight into the learners' understanding and use of the written genre of storytelling and of illustrating them in print. A whole range of other language development features can be observed in the same set of data.

The activities for the enrichment programme in the second data collection term were devised on the basis of specific grammatical, discursive and multimodal features that were found in learners' little books. During this phase, using different kinds of picture cards (see Southwood and Van Dulm 2012 and the Next Up board game, 2013 version), learners' difficulties in three kinds of narrative structuring skills were given specific attention. First, exercises of picture-sequencing tested learners' awareness of the chronology of events and/or causality relations between one story element and a following one. Second, picture-sentence matching exercises were introduced to enhance learners' grasp of the connection between verbal and visual elements of multimodal texts. Third, an exercise called Beginning, Middle and End was used to assess how learners recount the various components of a story presented to them in the form of a set of topically connected pictures, and in a longer narrative that was read to them. In the exercises focusing on learners' ability to reflect on more and less meaningful ways of sequencing narrative elements we drew on work of Labov and Waletzky (1997) and De Fina and Georgakopoulou (2006).

Findings show that learners have a keen appreciation of the spoken form of language in that they listened keenly to the stories. One group showed special enthusiasm for retelling stories that they had heard at home. Another aspect of the programme to which learners responded enthusiastically was the activity of illustrating little books; this they appeared to enjoy more than writing them. Enthusiastic responses of learners are important because learning is much more likely to proceed successfully if learners enjoy the developmental activities. Learners' levels of linguistic awareness regarding genre, register and grammatical aspects such as spelling differed considerably. In their little books they showed varying degrees of dependence on the already familiar genres of fables and fairy tales. Regarding writing conventions, they also showed varying degrees of awareness of, for example, appropriate punctuation. Interesting examples of regional language use which included phonological awareness of the spoken form occurred, as for example in spelling the word "broer" as

“broeg”, reflecting sensitivity to local distribution of the rhotic (uvular fricative [R]), instead of the alveolar trill [r]. There were interesting findings regarding the influence that learners’ life experiences have on their narrative products. The picture sequencing activities reflected learners’ creative use of familiar everyday events and artefacts to make sense of elements unfamiliar to them. Quite a number of instances are recorded in which learners did not recognise particular images (such as a simplified and dated version of a rocket landing on the moon), or did not have access to information underlying a certain picture sequence (such as the development of a butterfly from a chrysalis). The ways in which learners put effort into making meaning of what was presented to them testifies to linguistic awareness that deserves to be recognised and rewarded.

The rich and varied data collected illustrates theoretical positions regarding the different kinds of habitus learners encounter, the ways in which educational systems privilege some linguistic resources above others, the connections between language and identity, and the ways in which new forms of literacy may assist in better facilitating learners’ emerging literacy and the learning that such literacy should facilitate. We find that there is indeed a mismatch in literacy practices of home and school which possibly results in learners’, as well as teachers’, not sufficiently recognising the skills that learners do have. Furthermore, we find evidence that learners’ linguistic creativity which demonstrates the working of their language awareness often goes unrecognised in school language classes. Such findings, we conclude, should be utilised as a basis for developing teaching practices that will assist in developing the kinds of literacies that school curricula typically exact.

**Keywords:** early literacy; Grade 3 CAPS; language awareness; literacy development; little books; narrative skills; non-standard Afrikaans

## 1. Inleiding

Teen die agtergrond van diskontinuiteit wat dikwels aangetref word tussen huistaalpraktyke en skooltaalverwagtinge waar jong leerders in landelike gebiede met Afrikaans as eerste taal grootword, wil ons in hierdie artikel illustreer hoe taalbewussyn as ’n spesifieke element van taalvaardigheid wat verwys na sprekers se sensitiwiteit vir formele en kontekstuele aspekte van taal (volledige bespreking in afdeling 4 hier onder), in geletterdheidspraktyke sigbaar word. Ons gee aandag aan hoe taalbewussyn leerders se betreklik swak prestasie in geletterdheidstoetsing kan help verklaar, asook aan die moontlikheid dat vaardighede wat leerders wél het, nie herken en benut word nie. Die begrip *taalbewussyn* sal toegelig word omdat dit beskou word as belangrik in die ontwikkeling van algemene geletterdheid van leerders en ook in die ontwikkeling van onderrigprogramme en onderrigmateriaal in die eerste paar skooljare. Aandag aan taalbewussyn sou ’n belangrike deel kon uitmaak van die suksesvolle begeleiding van leerders in die vestiging van lees-, skryf- en leerpraktyke. Die artikel wil, met verwysing na ’n studie wat in die Wes-Kaap onderneem is, die waarde aantoon van insluiting van hierdie begrip in die hantering van geletterdheidsontwikkelingsprobleme, spesifiek waar diskontinuiteit tussen huistaal en skooltaal opvallend is. Waar die skooltaal op die oog af dieselfde as die huistaal is, maar plaaslike variantverskille nie in berekening gebring word nie, is dit moontlik dat aandag aan die ontwikkeling van taalbewussyn kan help in die verbetering van vroeë geletterdheidsprogramme vir sg. niestandaardtaalsprekers.<sup>1</sup>

## 2. Konteks

Die studie waarop hierdie artikel gebaseer is (Brand 2015), het 'n aantal opvallende aspekte van taalbewussyn en geletterdheid ondersoek in 'n grootliks eentalige Afrikaanse gemeenskap van jong leerders wat in gestandaardiseerde geletterdheidstoetse tipies minder as die nasionale gemiddeld behaal. In 'n empiriese gevallestudie word die stand van geletterdheid en onderliggende taal- en kommunikasievaardighede van Graad-3 leerders (9-10 jariges) in twee skole van 'n enkele kring deur middel van 'n stimulasieprogram waargeneem en ontleed.

Taal is die medium waardeur gemeenskappe hul waardesisteme, geskiedenis, sienings en identiteit kommunikeer (Le Cordeur 2010:79). Deur taal word kennis verwerf en sosiale mobiliteit bewerkstellig. Formele skoolonderrig en die aanleer van vaardighede wat sosiale ontwikkeling meebring, berus nie net op gesproke taal nie, maar ook op die geskrewe vorm. Geletterdheid en geletterdheidsontwikkeling is dus belangrike aspekte van leer wat tydens die vroeë fase van skoling aandag moet kry. Unesco (2004:13) omskryf geletterdheid as “die vermoë om deur middel van prent- en geskrewe materiaal in verskeie kontekste spesifieke begripshandelinge te bemeester, nl. identifikasie, begrip, interpretasie, skepping, kommunikasie en berekening.”<sup>2</sup> Die ontwikkeling van geletterdheid sluit volgens hierdie definisie die breë ontwikkeling van leerders op kognitiewe, emosionele en sosiale vlak in. Dit verklaar waarom faktore wat ander fasette van 'n persoon se lewe raak, ook geletterdheidsontwikkeling sal beïnvloed, selfs as dit hoofsaaklik akademies, sosiaal of ekonomies van aard is.

Ons gee spesifiek aandag aan hoe 'n gekose groep Graad 3-leerders hulle taalbewussyn, as 'n instrument in geletterdheidsontwikkeling, bewustelik en onbewustelik demonstreer en gebruik. Omdat soveel jong leerders laer geletterdheidsvaardighede verwerf as wat die verwagte vlak in nasionale toetse ('n onderdeel van formele onderrig) is, wou ons meer inligting hê oor watter soort taalvaardighede hulle in ander kontekste as voorgeskrywe kurrikulumwerk toon. Die huidige kurrikulum word beskryf met die term KABV<sup>3</sup> (Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring). In hierdie studie word KABV geraadpleeg om vas te stel wat in die formele skoolkonteks van leerders verwag word. Ons het beoog om dan die moontlike korrelasie (of nie) tussen leerders se alledaagse leefwêreld en hulle geletterdheidsontwikkeling, te herken. Met dié doelstelling om taalbewussyn soos dit in huistaalgebruik en skooltaalgebruik sigbaar word te ondersoek, is daar met twee skole in dieselfde distrik en kring gewerk. Ter wille van anonimiteit word na hierdie skole verwys as Skool A en Skool B.

### 2.1 Meting van geletterdheidsontwikkeling

Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) het tot 2014 twee toetse gebruik om die bereiking van 'n stel geletterdheidsaanwysers in skole regoor die land te peil, naamlik (1) die Jaarlikse Nasionale Asseseringstoetse (ANA) en (2) 'n Sistemiese Evalueringstoets (SET)<sup>4</sup>. Die ANA's is om verskeie redes wat wyd bespreek is (Spaull 2014; Nicolson 2015; Nsele 2015) in 2015 afgeskaf, maar was nog in gebruik tydens die data-insamelingstydperk van hierdie studie.

Die eerste ANA-toets is deur die Nasionale Departement van Onderwys opgestel, en alle aktiwiteite wat daarmee verband hou, is aan die toesig van elke skool se onderwysers

toevertrou. Die assessering van leerders het tussen September en Oktober van elke jaar plaasgevind. Grade 1 tot 6 en Graad 9 het in 2013 hierdie toetse afgelê. Tabel 1.1 hier onder gee die nasionale uitslae van 2012 en 2013 persentasiegewys vir Huistaal vir alle Graad 1- en Graad 3-leerders. Hierdie uitslae toon aan hoe die prestasie van leerders in grade 1 en 2 landswyd met 2% elk verbeter het vanaf 2012 tot 2013, maar vir dieselfde tydperk het die prestasie van Graad 3-leerders nasionaal met 1% afgeneem. As die aantal leerders wat die toets afgelê het, in ag geneem word, is die verskil nie beduidend nie. Wat wel beduidend (en kommerwekkend) is, is dat by alle groepe 'n slaagsyfer van tussen 50% en 60% behaal is. Vir vroeë geletterdheidsontwikkeling is dit betreklik laag, dus dui dit daarop dat buitengewoon baie leerders dwarsoor die land in 'n meer of mindere mate probleme met geletterdheidsontwikkeling ervaar.

**Tabel 1.1. Nasionale ANA-uitslae, gemiddelde slaagsyfer per jaargroep vir 2012 en 2013**

Grade	Huistaal 2012	Huistaal 2013
1	58	60
2	55	57
3	52	51

Om die prestasies vir spesifieke omgewings meer betekenisvol te maak, ontvang elke skool 'n spesiale verslag wat onder andere 'n vergelyking tref tussen die betrokke skool se uitslae en die nasionale gemiddeld sowel as die distriks- en kringgemiddeld. Die uitslae vir Skole A en B, wat aan hierdie studie deelgeneem het, word in tabel 1.2 hier onder opgesom:

**Tabel 1.2. ANA-uitslae vir skole in vergelyking met nasionale en provinsiale prestasies**

	2011 Geletterdheid	2012 Taal	2013 Taal	Afrikaans Huistaal
<b>Nasionaal</b>	35	52	50,8	
<b>WKOD</b>	43	57,1	49,9	48,75
<b>Kring</b>				53,63
<b>Skool A</b>				58,24
<b>Skool B</b>				66,37

In 2013 was die Graad 3-slaagsyfer vir Huistaal in Skool A 58,24% en in Skool B 66,37%. Dit dui daarop dat gemiddeld meer as 37% van die leerders in die twee skole nie aan die nodige slaagvereistes voldoen nie. Die slaagsyfer vir Afrikaans Huistaal in die kring vir dieselfde toets in dieselfde jaar was 53,63%. Dus het albei skole hoër slaagsyfers as die ander skole in die kring behaal. Hulle het ook beter gevaar in vergelyking met die Wes-Kaap in sy geheel, wat 'n slaagsyfer van 48,75% gehad het.

Die tweede stel toetse, die SET, behels provinsiale diagnostiese toetse (Western Cape Education Department 2014) wat deur die WKOD vir Wes-Kaapse skole saamgestel word. Departementele amptenare van buite die skole behartig die toesig oor en die nasien van die toetse. Hierdie instrument toets taalvaardigheid sowel as syfervaardigheid. 'n Opsomming van die uitslae word deur die WKOD aan elke skool gestuur.

Tabel 1.3 hier onder bevat persentasiegewys 'n opsomming van die Graad 3-slaagsyfer vir die SET vir beide Skole A en B sowel as elke skool se Graad 3-gemiddelde persentasie. Dit wys ook die kring- en provinsiale slaagsyfers vir 2011–13. Omdat hierdie toetse net in die Wes-Kaap afgelê word, is daar nie nasionale uitslae waarteen elke skool se uitslae gemeet kan word nie.

**Tabel 1.3. Opsomming: Graad 3 Sistemiese Evaluering in Skool A and Skool B 2013**

	Skool A			Skool B		
	2011	2012	2013	2011	2012	2013
<b>Skool se slaagsyfer in persent</b>	17,5	31,9	29,2	22,2	60,0	77,5
<b>Gemiddelde persentasie van skool</b>	31,2	37,0	38,1	30,7	56,8	58,4
<b>Kringslaag-syfer</b>	28,2	37,7	37,0	28,2	37,7	38,1
<b>Kring-gemiddeld</b>	37,8	42,7	43,1	37,8	42,7	43,1
<b>Provinsiale slaagsyfer</b>	30,4	38,9	37	30,4	38,9	37

In 2012 en 2013 het Skool B 'n SET-slaagsyfer aansienlik bo dié van Skool A en die wyer kring behaal. Die syfers, saamgevat in tabel 1.3, wys ook 'n aansienlike styging in geletterdheids- en taalprestasie van 2011 tot 2013 by Skool B. Skool A se uitslae is meer wisselvallig, met 'n lae slaagsyfer van 17,5% in 2011 vergeleke met die kring se slaagsyfer van 28,2% in dieselfde jaar. Ten spyte van die algehele verbetering in 2012 en 2013 was hulle slaagsyfer nog steeds laer as dié van die kring.

Die twee verskillende klasse van Skool A se uitslae word afsonderlik in tabel 1.4 aangedui. Die SET-slaagsyfers wys dat Graad 3A konsekwent hoër resultate as Graad 3B behaal het, met 25,9% teenoor 10,0% in 2011, 36,0% teenoor 27,3% in 2012 en 32,0% teenoor 26,1% in 2013.

**Tabel 1.4. Vergelyking tussen Skool A Graad 3A en 3B se SET-uitslae**

	2011	2012	2013
<b>Graad 3A</b>	25,9	36,0	32,0
<b>Graad 3B</b>	10,0	27,3	26,1

Die SET-uitslae vir 2013 word nie net per skool en per graad verskaf nie, maar word ook in agt kategorieë verdeel sodat elke skool 'n aanduiding van die prestasieverspreiding van die leerders kan kry, soos in tabel 1.5 hier onder:

**Tabel 1.5. Resultate per kategorie vir SET 2013 (persentasie leerders binne elke kategorie aangedui)**

Kategorieë	0-19%	20-29%	30-39%	40-49%	50-59%	60-69%	70-79%	80-100%
<b>Skool A (%)</b>	14,6	27,1	20,8	8,3	18,8	2,1	8,3	
<b>Skool B (%)</b>	5,0	5,0	7,5	5,0	17,5	37,5	17,5	5,0
<b>Totaal</b>	19,6	32,1	28,3	13,3	36,3	39,6	25,8	5,0

Die totale toon dat die grootste groep leerders in Skool A in die prestasiekategorie 20–29% val en in Skool B in die kategorie 60–69%. Ten spyte van die algeheel beter prestasie van Skool B, is dit duidelik dat die grootste getal leerders in die twee skole nie volgens verwagte standaard presteer nie; intendeel, in die geheel het in beide skole gemiddeld 47,6% van die leerders 'n prestasiegemiddeld van laer as 50%. Dit is sorgwekkend, ook as dit saam met die ANA-uitslae gelees word, omdat huistaalvaardighede in vroeë geletterdheid 'n sleutel is tot kognitiewe ontwikkeling, wat ten grondslag lê van leervaardighede (Nelson 1996; Liao, Liu, Hsu, Chang, Change en Cheng 2014; Larson en Marsh 2015).

### 3. Doelstellings van die studie

Hierdie was nie 'n vergelykende studie tussen die deelnemende skole nie. Met die deelname van twee sosio-ekonomies eenderse plattelandse skole is die databasis vergroot om te kon beoordeel wat gebeur as aandag van die meting van gestandaardiseerde geletterdheidsvaardighede verskuif na ander moontlike aanwysers van geletterdheid, soos ook vervat in die term *Nuwe Geletterdheidstudies* (New Literacy Studies) (Gee 1999; Street 2003). Een van die vrae was of gevestigde onderrigbeginsels in hierdie skole, naamlik dat onderrig moet vertrek van en aansluit by wat leerders reeds weet, “vergeet” word (ook in die kurrikulum). Ons het in hierdie studie narratiewe verryking aangebied om aan te sluit by assessering en ontwikkeling van geletterdheidsvaardighede wat reeds in die bestaande kurrikulum aangebied word. Die studie het, bykomend tot die verskaffing van data oor taalbewussyn, 'n sigbare praktiese effek gehad: leerders se entoesiasme en deelname aan 'n wyer verskeidenheid van geletterdheidspraktyke wat in die gewone skoolleerplan ingepas word, was opvallend. Die veronderstelling waarmee gewerk is, is dat gesproke en geskrewe verhale, ook uit leerders se alledaagse ervaring en met gepaste visuele stimulasie in die vorm van illustrasies by geskrewe teks (Murray e.a. 2016), leerders kan help om by 'n andersins reeds vreemde akademiese omgewing aan te pas. Daar is gebou op vorige studies wat geletterdheidsagterstand en moontlike verklarings vir die verspreidheid daarvan ondersoek het, asook voorstelle gemaak het vir programme wat op verskeie vlakke aangewend kan word om leerders vroeër beter te help vorder (Willenberg 2004; Klop 2011; Olivier e.a. 2010). Verder was daar 'n bewuste nievoorskriftelike benadering ten opsigte van die gebruik van huistaalvariante wat moontlik andersins binne die kurrikulum as ontoereikend gereken sou word. Hier was die veronderstelling dat 'n voorskriftelike benadering wat die standaardvorme aanmoedig op 'n manier wat die leerders se huistaal en gemeenskapsvorme as ontoereikend beoordeel, 'n hindernis tot meer algemene leerontwikkeling kan wees.

### 4. Taalbewussyn as sleutelbegrip

In geletterdheidsontwikkeling word dikwels verwys na taalbewussyn (*language awareness*) as “explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use” (Garrett en James 2000:330). Dit is 'n belangrike intuïtiewe soort kennis wat herkenbaar is by mense met gevorderde geletterdheidsvaardigheid. Volgens Carter (2003:64) behels taalbewussyn 'n verhoogde bewussyn van en sensitiwiteit vir die vorme en funksies van taal. Sodanige taalbewussyn verwys na die bewuste aandag wat 'n spreker gee aan die manier waarop taal in die skep van



betekenis aangewend word, asook in die manier waarop taal identiteite en verhoudinge bepaal. Verwant aan taalbewussyn, is die bewussyn van taal in geletterdheid: dit is die bewuste rig van aandag aan die aard en die waarde van die geskrewe of gedrukte woord en hoe mense aan geletterdheidspraktyke deelneem.

*Taalbewussyn* word gedefinieer as 'n kognitiewe ingesteldheid (*mental attitude*) wat voorkom by 'n spreker wat die vermoë het om spesifiek en bewustelik aandag te gee aan hoe tale op 'n abstrakte en metakognitiewe vlak funksioneer. 'n Persoon wat geïnteresseerd is in dieper begrip van die sogenaamde onbewuste kennis van taal/tale word gereken as een met 'n goedontwikkelde taalbewussyn (Bolitho, Carter, Hughes, Ivanic, Masuhara en Tomlinson 2003:251). Sodanige bewussyn van reëls en konvensies van taal het nie net op 'n spreker se eie eerste taal (T1) betrekking nie, maar ook op ander (tweede of vreemde) tale wat hy/sy mag ken. Volgens Bolitho e.a. (2003:252) het 'n taalbewussynsbenadering tot onderrig en onderwys ontstaan in reaksie op oordrag van taalkennis wat van bo (*top down*) voorgeskryf word. So verwys Street (2003) met sy sogenaamde outonomiemodel afwysend na die voorskriftelike metode van onderrig wat die aanname handhaaf dat taal in onderrig as 'n netjies verpakte stuk kundigheid oorgedra kan word. Kognitiewe en intellektuele kennis van taal (metataalvaardigheid) kan egter nie geskei word van die praktiese aanwending van taal nie. Om 'n taal te ken, beteken nie dat 'n mens dit effektief in elke moontlike konteks kan gebruik nie. Ingesteldheid op taalbewussyn beteken dat die onderwyser/opvoeder bewus is van leerders se ontluikende ontwikkeling van taalvaardigheid binne die verskillende soorte sosiale kontekste waarin hulle lewens afspeel. Dit fokus dus op sosiale en pragmatiese kennis van taal wat in Nuwe Geletterdheid-studies as belangrik beskou word.

James en Garrett (1991) benadruk die uitgangspunt van die sogenaamde *Ideological Model of Literacy*: dat om te lees, skryf en taal te manipuleer nie bloot 'n neutrale, vaardigheidsgebaseerde vermoë is nie, maar dat dit 'n vermoë is wat sterk steun op nietalige sosiale en kognitiewe vaardighede. In die koestering van taalbewussyn meen Bolitho e.a. (2003:254) dat 'n induktiewe onderrigbenadering gevolg behoort te word. Soos grammatiese vaardighede en spelling, glo hulle dat ook taalbewussyn gestimuleer, gevoed en ontwikkel kan word, enersyds deur direkte onderrig, maar veral ook deurdat leerders gehelp word om dit self te ontdek. Die onderwyser is dan 'n gids en 'n fasiliteerder.

Binne die skoolopset verwys taalbewussyn na die taalkennis en taalgebruikskennis van leerders, en na hoe hulle redelik-verwagte geletterdheidsdoelstellings verstaan. Sulke doelstellings sluit in die bewuste en onbewuste kennis van watter taalvorme, en ook registers en genres, binne bepaalde taalgebruikskonteks gepas is. Taalbewussyn by leerders sal onder andere blyk uit 'n waardering van hulle eerste taal, sowel as ander tale, as sosiale en kommunikatiewe instrumente. Ravid en Tolchinsky (2002:422) verwys in hierdie verband na die vermoë van leerders om hulle eie talige identiteit, meer bepaald hulle dialektiese of sosiolektiese identiteit te behou terwyl hulle leer om in die standaardvariant van die taal aan skoolgebaseerde aktiwiteite deel te neem. Hulle glo dat hierdie soort taalvaardigheid goed ontwikkel word slegs as leerders sowel as onderwysers die bestaande taalhulpbronne wat leerders tot hulle beskikking het, benut.

## 5. Metodologie: 'n narratiewe verrykingsprogram

Alhoewel hierdie empiriese studie met 'n betreklik groot aantal respondente gewerk het, is die aantal deelnemers nie verteenwoordigend van die hele Graad 3-Afrikaans Huistaalpopulasie in die Wes-Kaap nie. Verder is die data ingesamel met instrumente wat spesifiek 'n kwalitatiewe eerder as kwantitatiewe ontleding pas. Gegee die moontlike onderbreking wat navorsingsaktiwiteite in die gewone skoolprogram bring, kon hierdie studie nie etnometodologies onderneem word nie. Nogtans bevat die stimulasieprogram en waarneming van resultate elemente van die etnometodologie. Die navorsingmodel wat gebruik is, was dus een wat gedeeltelik eksperimenteel inligting voortbring het: dit was eksperimenteel in die navolging van 'n model wat elders (met name in Oostenryk en in Finland) gebruik is om verskillende aspekte van leerders se geletterdheidsvaardigheid en taalbewussyn deur middel van teksontleding te kon blootlê.

Data is tydens die tweede en derde skoolkwartaal (April tot September) van 2013 ingesamel. 'n Groep van 90 leerders uit twee skole in dieselfde distrik in die Wes-Kaap het deelgeneem.<sup>5</sup> Gedurende die eerste data-insamelingskwartaal is die voorlees en vertel van verhale gebruik as stimulasie vir 'n skryfprogram waarin die leerders "kleinboekies" wat hulle eie skryf- en illustrasiewerk bevat, sou produseer. Vir 'n tydperk van vier weke by elke skool, met vier dae per week waarin daar twee tot twee en 'n halfuur kontaktyd per dag was, is leerders aan talle verhale<sup>6</sup> blootgestel, aangemoedig om te luister en te lees en ook om hulle eie stories te skryf.

Hierdie deel van die program en die uitkomst daarvan word in afdeling 7.1 vollediger beskryf. Bykomende data is deur middel van klankopnames van leessessies en kleingroepessies, veldnotas, waarneming en vraelyste<sup>7</sup> (sien Addendum A) ingesamel. Tweedetaalleerders<sup>8</sup> van Afrikaans is ingesluit in die program, maar hulle boekies is vir ontledingsdoeleindes uitgesluit, aangesien die fokus op T1-leerders se taal- en geletterdheidsvaardighede was.

Die tweede data-insamelingskwartaal is gestruktureer om spesifieke brandpunte wat in die vorige kwartaal se leerderbydraes voorgekom het, in ag te neem. Dit het behels dat naas die voortsetting van narratiefaktiwiteite, bykomende taalbewussynsaktiwiteite ontwikkel en aangebied is. Om 'n meer hanteerbare volume data wat meer gedetailleerde inligting kon bied, te verseker, is 'n kleiner groep van 31 leerders uit die groot groep van 90 geselekteer vir spesiale projekte tydens die kontaktyd. Die deelnemers aan hierdie tweede deel van die program was diegene wat in die eerste ronde met die skryf van hulle kleinboekies spesifieke soorte geletterdheidsagterstande getoon het. Klankopnames is tydens kontakssessies met hierdie leerders gemaak en aanvullende veldnotas het die verloop van die projek verder gedokumenteer.

Die aktiwiteite wat in die tweede deel van die verrykingsprogram aangebied is, het gestrek oor 'n periode van drie weke, met twee kontakture per dag, vier dae per week, waarin ongeveer 20–30 minute per leerder moontlik was. Die huistaalperiode is deur die klasonderwyseres aangebied; gekose leerders is een-een onttrek vir elkeen van die kontakssessies. Hierdie deel van die program is ontwerp na aanleiding van die skryfwerk wat die leerders tevore gelewer het; dit het bestaan uit die gebruik van drie verskillende soorte prentkaartaktiwiteite wat spesiaal drie soorte geletterdheidsvaardighede moes "toets" en op 'n bewuste manier help ontwikkel. Hierdie aktiwiteite word in afdeling 6.2 vollediger beskryf.

Ons gee, in wat volg, kortliks die agtergrond tot hierdie gebruik van kleinboekies in geletterdheidsontwikkeling en die bestudering van taalbewussyn. Die narratiewe verrykingsprogram wat vir hierdie studie ontwikkel is, is geskoei op soortgelyke programme wat gevolg is met jong leerders wat binne ander kontekste ook spesiale skryfvaardigheidsontwikkeling ontvang het. Die program is spesifiek geïnspireer deur projekte wat in twee afsonderlike laerskole geloods is: een in die Weense middestad met 'n betreklik groot inname van migrantekinders wie se Duits-as-onderrigtaal-vaardighede beperk was, en 'n ander in 'n plattelandse Samisprekende gemeenskap in die afgeleë noorde van Finland, waar met 'n spesiale moedertaalontwikkelingsprogram begin is om die gebruik van Fins as onderrigtaal aan te vul (Pitkänen-Huhta en Pietikäinen 2014).

In hierdie programme het leerders wat T1-sprekers van 'n ander taal as die taal van onderrig was, 'n deel van hulle vroeë leerervaring in hulle T1 te ontvang. Dit is gedoen met behulp van 'n tutor wat die leerders se T1 wel geken het. Verskillende soorte geletterdheidsoefeninge is aangebied waarin leerders toegelaat is om enige taal wat hulle magtig was, te gebruik. Één van hierdie oefeninge wat met groot sukses gebruik is, was die skryf van "kleinboekies" waarin narratiefvaardighede en bykomende illustrasies so ontwikkel het dat leerders se werk in kleinboekieformaat met behulp van 'n gewone kantoordrukker geproduseer kon word. In die Ortnergasse skool in Wenen,<sup>9</sup> soos opgeteken deur Pernes (2013) en Busch (2011), is die program gebruik om leerders se selfvertroue in hulle leerproses te ontwikkel en om skryfvaardighede in hulle T1 te gebruik om sodoende bewussyn van hulle eie taal sowel as ander tale te skep. Uiteindelik het hierdie leerders ook die dominante taal van hulle omgewing binne 'n betreklik veilige ruimte begin aanleer. In die geval van die Samisprekende kinders het die program leerders tuisgemaak met die gedagte dat hulle T1 ook 'n waardevolle skryftaal kan wees, en dat deur vertaling die grense tussen sprekers van verskillende tale oorkom kan word (Pitkänen-Huhta en Pietikäinen 2014; Pietikäinen en Pietkänen-Hutha 2013). Leerders se taalbewussyn is dus ontwikkel om die waarde van tweetaligheid en veeltaligheid tuis te bring en die minderheidstale nie bloot as 'n hindernis in die leerproses te beleef nie (Busch 2011).

Die kleinboekieprojek is in die Ortnergasseskool<sup>10</sup> deur Christian Schreger as 'n kreatieweskryfwerkprojek ontwikkel. Dit het behels dat leerders put uit hulle alledaagse en singewende ervarings in die skryf van klein verhale. Hulle is aangemoedig om enige tyd te skryf – tydens afgebakende tye, of buite lestye. Leerders en onderwyser werk saam in die publiseer van die boekies: rekenaars, woordverwerkerprogramme en 'n drukker is in die klaskamer beskikbaar sodat 'n kleinboekie soos dit geskryf word, ook uitgegee kan word.

Alhoewel die inhoud van die boekie die leerder se keuse is, is die formaat vas. Die boekie is A6-grootte, het tussen 8 en 12 bladsye, en 'n kartonbuiteblad. Die titel sowel as die naam van die skrywer word op die voorblad aangebring, terwyl die skrywer se foto, publikasiebesonderhede en die kopieregteken op die agterblad kom. Die boekie volg die normale prenteboekformaat waar woorde en illustrasies mekaar ondersteun om 'n storie aan die leser oor te dra. Hierdie "Kleine Bücher"-projek in Oostenryk is bedryf in 'n multigraad-, meertalige klaskamer met leerders wat Koerdis, Pandjabi, Hindi, Turks en selfs Afrikaans as T1 praat. Soos reeds genoem, is hierdie leerders kinders van migrante wat Duits nie ten volle magtig is nie. Leerhulpmiddels soos woordeboeke en ensiklopedieë is tot hulle beskikking, en hulp van betrokke ouers, ander leerders en onderwysers word deurlopend toegelaat.

Vir die navorsing in 'n oorwegend Afrikaanse gemeenskap is die kleinboekieprojek gebruik in 'n leeromgewing met kinders wat 'n niestandaardvariant van Afrikaans praat, maar terselfdertyd geletterdheidsvaardighede in die standaardvorm moet ontwikkel. Die metodologie wat in die Oostenrykse en Finse projekte gebruik is, is as gepas vir ons studie gereken, aangesien daardie navorsers ook met jong leerders gewerk het wie se taalbewussyn – soos dié in hierdie studie – dikwels beter ontwikkel is as die spesifieke taalvaardigheid wat in die klaskamer verwag word. Die Afrikaanstalige Graad 3-leerders is toegelaat, en selfs aangemoedig, om te skryf soos hulle praat.<sup>11</sup> Terugvoer aan die leerders is gedoen deur standaard geskrewe konvensies agterna by te voeg. Daarmee is woordeskat en spelling bygebring sonder om direk voorskriftelik en inhiberend te wees. Die leerders het vrye keuse met betrekking tot die inhoud van hulle stories gehad: die fokus was op hulle belangstellings en alledaagse lewenservaringe as basis vir verhalende skryfwerk.

## **6. Instrumente vir nagaan van taalbewussyn**

### **6.1 Kleinboekies**

In hierdie navorsing was die skryf van kleinboekies aanvullend tot die inhoud van die bestaande kurrikulum en nie deel van die gereelde lees- en skryfontwikkelingsprogram van die leerders nie.

Leerders is tydens geskeduleerde leestyd aan verskeie nuwe verhale blootgestel. Ek<sup>12</sup> het, as een van die navorsers (Brand 2015), 'n storie voorgelees, en hulle daarna tyd gegee om hulle eie te skryf. Aangesien die verrykingsprogram nie deel van 'n remediërende of terapeutiese ingryping was nie, was daar nie 'n voor- of natoets om moontlike ontwikkeling te monitor nie. Die studie is só ontwerp dat dit gemaklik by leerders se alledaagse ervarings sou aansluit, om sodoende die spontaneïteit wat die projek vereis te behou.

Oor die verloop van vier weke is daar vier verhale in Skool A<sup>13</sup> en ses verhale in Skool B<sup>14</sup> voorgelees. Omdat Skool A twee Graad 3-klasse gehad het, is die verhale wat by die een groep gelees is, by die tweede herhaal.

Die produksieproses vir elke geïllustreerde boekie het langer geneem as wat verwag is, onder andere vanweë minder gevorderde tegnologie vir die uitdruk en bind van die werk. Ten spyte daarvan dat leerders nie aangejaag is om hulle boekies klaar te skryf nie, was daar steeds genoeg tyd vir elke leerder om twee boekies te skryf.<sup>15</sup>

Die eerste twee weke is aan die lees van stories gewy, sowel as die skryf van hulle eie werk. Dit was gou duidelik dat die meerderheid leerders nie sonder riglyne goed gevorderd het nie, dus is spesifieke temas, soos verhale oor hulleself en hulle families, voorgestel. Die doel was om leerders soveel kreatiewe ruimte as moontlik te bied en dus ook geleentheid vir ons om die soort taalbewussyn wat leerders het, te peil. Ek (Brand) was onvoorbereid op hoe min vorige blootstelling leerders aan “storieboeke” gehad het, sodanig dat hulle die prosesse van skryf en in druk uitgee nie onmiddellik kon konseptualiseer nie. Die voorstel dat jy 'n skrywer kan wees met 'n boek wat in die regte formaat gepubliseer word, het nie dadelik die verbeelding aangegryp nie. Dit het meegebring dat hulle die aktiwiteit nie goed genoeg begryp het om die oorgang van luister na stories tot die skryf daarvan goed te hanteer nie.

Terugskouend kon die opdrag met meer voorafbeplanning beter hanteer gewees het; die bestek van een kwartaal was te kort vir die omvang van die taak soos dit aanvanklik voorsien is. Nógans het daar, soos uit die aanbieding van bevindinge sal blyk, baie waardevolle inligting uit die projek na vore gekom.

Vir die tweede boekie in die volgende fase van die skryfoefeninge het leerders die geleentheid gehad om stories van die huis af te bring wat deur familieledere vertel of voorgelees is. Skool A se leerders het met baie entoesiasme hierop gereageer. In Skool B was die reaksie egter anders: leerders het nie tydens die vertelsessie stories wat hulle by die huis sou gehoor het, vertel nie. Net een leerder het 'n storie geskryf wat haar ouma haar vertel het. Hulle geesdrif was wel duidelik uit die aantal kere wat hulle gevra het dat *Die bakker se kat* (Aiken 1983:75) wéér gelees moes word. Al die leerders het nog steeds die geleentheid gehad om stories van die huis of van hulle eie keuse te skryf. Skool B se leerders wat tematies leiding nodig gehad het, is na aanleiding van hulle deelname met *Die bakker se kat* aangemoedig om oor enige dier te skryf.

Die deurlopende tema vir die eerste boekie het, uit 'n navorsingsoogpunt, die voordeel gehad dat leerders se skryf- en taalvaardighede goed op vergelykbare manier ontleed kon word, en dat hulle werk dus volgens hulle gedemonstreerde vlakke van geskrewe geletterdheid gekategoriseer kon word.

Die produksie van die boekies in netjies gebonde vorm het ongeveer twee weke per stel boekies geneem. Voor leerders aan die tweede boekie in die reeks begin werk het, het hulle die eerste boekie in sy gepubliseerde formaat terugontvang. Dit was bedoel om te demonstreer wat as eindproduk moontlik is, en moes dus ook as inspirasie vir die tweede boekie dien.

Microsoft Office Publisher 2010 is gebruik om die boekies te formateer en te druk. 'n Templaat is geskep waarop die A6-grootte-boekies verwerk kon word. Voorafgesnyde A6-boekies is aan leerders verskaf waarop elkeen hulle stories kon skryf en terselfdertyd die formaat van die uiteindelige produk in gedagte kon hou. In die geheel het elke boekie ses bladsye gehad: drie vir skryf en drie vir illustrasies. Figuur 1 hier onder is 'n voorbeeld van 'n bladsy uit een van die boekies.

Aan die einde van die data-insamelingstyperk is onderwysers voorsien van die nodige papier en skryfbehoeftes om aan leerders die geleentheid te bied om aan te hou skryf as hulle sou wou. Die leerders is dienooreenkomstig versoek om aan te hou "stories skryf" as hulle die program geniet het. Die werk wat so na afloop van die data-insamelingsperiode geskep is, het 'n indruk gegee van hoeveel geesdrif die projek by leerders ontwikkel het. Aan die einde van die tweede skoolkwartaal het twee leerders van Skool A bykomende boekies geskryf. Die geleentheid om voort te gaan hiermee, is steeds in die tweede data-insamelingskwartaal (dus skoolkwartaal drie) gebied.



**Figuur 1. Kleinboekie**

Die narratiewe verrykingsprogram is nie met rigiede lesplanne ontwikkel nie, aangesien een van die doelstellings was om leerders betreklik ongestruktureerd te laat werk. Alhoewel KABV 'n sekere aantal ure per week vir elkeen van die leerareas voorskryf, en meer bepaald agt uur per week vir huistaalontwikkeling, staan dit skole vry om die ure op die mees gepaste wyse vir hulle spesifieke konteks te organiseer. Die verrykingsprogram met die kinders is in oorleg met die betrokke onderwysers gedoen.

Om anonimiteit te verseker is daar aan elkeen van die boekies 'n unieke kode toegeken op grond waarvan ons steeds die verwysing na die presiese opdrag kan terugherlei. Van daar teksverwysings soos [A1-3-1 ZN] wat aandui watter werkstuk of leerder die bron of skrywer van 'n bepaalde aanhaling is.

## 6.2 Prentkaarte

Na die kategorisering en 'n oorsigtelike ontleding van die kleinboekies wat in die eerste deel van die verrykingsprogram gelewer is, is daar drie probleemareas in leerders se narratiefvaardighede geïdentifiseer wat geïnterpreteer is as iets wat waarskynlik met gereelde blootstelling aan verrykte geletterdheidspraktyke verbeter kon word. Leerders uit al twee skole het tydens die skryf van die stories onsekerheid getoon met die volgende drie eienskappe van vroeë geletterdheid:

- Prentangskikking volgens chronologiese volgorde
- Pas van sinne by prente
- Luisterherkenning van 'n narratiewe tydlyn.

In die ontwikkeling van die volgende kwartaal se program is gewerk met die aanname dat bogenoemde aspekte van lees- en skryfvaardigheid meestal met gereelde blootstelling aan verrykte geletterdheidspraktyke intuïtief ontwikkel word. Met behulp van prente en prentverhale is spesifiek aandag hieraan gegee met leerders wat in die skryf van kleinboekies daarmee gesukkel het. Buiten die moontlike nadenke en remediëring wat hierdie aktiwiteite kon stimuleer, het dit geleentheid gegee om aspekte van taalbewussyn by die betrokke leerders waar te neem.

Soos reeds aangedui, het ons in die tweede deel van die program met 'n kleiner groep leerders uit elke skool gewerk. Die deelnemers is gekies op grond van die beoordeling van

die boekies wat hulle tydens die tweede kwartaal geskryf het. 'n Aantal basiese kriteria is gebruik om die boekies volgens 'n Lickert-skaal in vyf groepe te kategoriseer, met 5 as die hoogste gradering en 1 as die laagste. Die kriteria vir kategorisering is gebaseer op kenmerke van die storieboekgenre, wat ingesluit het: outeur se aandag aan 'n titelblad; 'n gepaste titel; ordening van links na regs in skrif; en chronologie wat bewussyn van lineêre ordening vertoon. Leerders wie se werk met 'n 3 of 4 gemerk is, is in die volgende deel van die program ingesluit.<sup>16</sup>

Die volgende deel van die verrykingsprogram het uit drie afsonderlike aktiwiteite bestaan. In die eerste moes leerders individueel prente wat 'n reeks opeenvolgende gebeure uitbeeld, in die regte volgorde rangskik. In die tweede het hulle prente en sinne by mekaar gepas sodat 'n geskommelde versameling sinne in chronologies sinvolle orde die storie vertel. In die derde oefening, genaamd Begin, Middel en Einde (BME), het leerders geluister na die voorlees van 'n verhaal wat nie vooraf aan hulle bekend was nie. Daarna is elkeen gevra om drie prentjies te teken: een wat aan die begin van die storie kom, een wat in die middel kom en een wat aan die einde kom.

Die prentstelle wat in die eerste twee oefeninge gebruik is – Prente-rangskikking (PR) en Sinne-en-prente-rangskikking (SPR) – is hoofsaaklik uit 'n bestaande bordspeletjie met die naam Next Up<sup>17</sup> geneem. Next Up is deur Smile Educational Toys ontwikkel. Ander prentmateriaal is geneem uit spraakterapeutiese oefeninge wat privaat besit word, of wat ontwikkel is vir die deurlopende REALt-navorsingsprojek (Southwood en Van Dulm 2012). REALt beoog om “bewys-gesentreerde taaltherapeutiese materiaal te verskaf wat linguisties, kultureel en visueel vir kindersprekers van Afrikaans en Engels” in Suid-Afrika geskik is (Nel 2015:79). Die visuele materiaal wat in hierdie projek se data-insameling gebruik is, is aangebied omdat dit reeds as ouderdomsgemas getoets is. Soos met die Weense en Finse studies wat visuele stimulasie gebruik het, is die spesifieke navorsingsveld en soorte navorsingsvrae wat bogenoemde navorsers ondersoek het,<sup>18</sup> verskillend van hierdie studie s'n.

Figure 2 en 3 is onderskeidelik voorbeelde van die PR- en SPR-aktiwiteite.



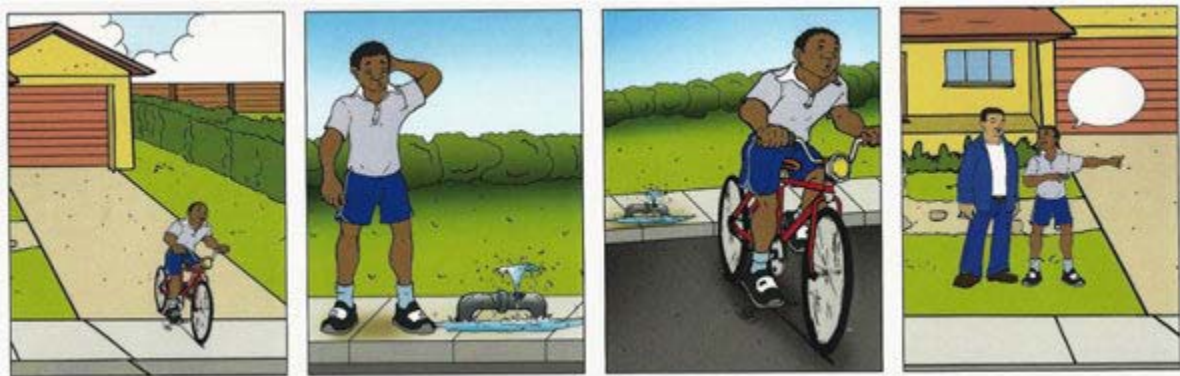
**Figuur 2. Prent-rangskikking**

Die prente in figuur 2, wat 'n reënsiklus voorstel, is geskommel en aan die deelnemers voorgelê sodat hulle dit kon orden. Van leerders is dus verwag om 'n betekenisvolle storie

daaruit te maak. Elke leerder kon werk met soveel prentstelle as wat hy/sy in die beskikbare tyd kon behartig. Hulle is nie openlik onder tydsdruk geplaas nie, aangesien die oefening bedoel was om hulle geleentheid te gee om sin te maak van die stel prente, nie om teen die tyd te werk nie. Die tydsgrens is wel gestel op tussen 20 en 30 minute per individuele sessie, om genoeg tyd binne die toegelate navorsingskontak toe te laat.

Die prosedure was dat elke leerder gevra is om te help om 'n paar kaarte in volgorde te pak. Hulle het begin met stelle wat twee kaarte elk bevat en is gevra om te kies watter een eerste kom. Daarna is die moeilikheidsgraad verhoog deurdat stelle van drie en vier aangebied is, en indien die tyd dit toegelaat het, ook stelle van vyf prente elk.

Vir elke prentstel was daar 'n voorafbepaalde konvensionele volgorde. Indien die leerder se ordening verskil het van hierdie standaardorde is hulle gevra om hulle volgorde te verduidelik. Sulke verduidelikings is spesifiek gevra wanneer die betrokke prentstel iets uitgebeeld het wat binne die leerders se verwysingsraamwerk behoort te val, maar wat hulle nie in die standaardorde kon plaas nie. Die bogenoemde prentstel van die reënsiklus is so 'n geval, aangesien die skole in 'n boerderygemeenskap geleë is waar ervaring van natuursiklusse dus deel van die alledaagse bestaan is. Benewens sulke "bekende" prentstelle is daar ook stelle wat stories oor vuurpyle en ski-avonture uitgebeeld het, wat heel waarskynlik buite leerders se ervaringsraamwerk val en dus aanspraak gemaak het op óf wat hulle tweedehands deur boeke of televisie sou leer ken het, óf hulle verbeelding.



**Figuur 3. Sinne-en-prente-rangskikking (SPR)**

1. John het besluit om met sy fiets te gaan ry.
2. Langs die pad sien hy 'n gebarste pyp.
3. Hy het toe dadelik terug gery om iemand te vertel.
4. Hy sien meneer Martin in sy tuin en sê: "Kom gou, Oom. Daar het 'n pyp gebars."

Die prente in figuur 3, wat die verhaal wat die teks vertel, uitbeeld, is 'n voorbeeld van die SPR-aktiwiteit. Vir hierdie aktiwiteit is die prentstelle nie geskommel nie; 'n reeks sinne is bygegee wat leerders by die ooreenstemmende prente moes pas. Weer eens was daar 'n moeilikheidsgraad wat gewissel het van stelle met drie prente tot stelle met vyf prente.



Party van die prentstelle van die PR-aktiwiteit is ook vir die SPR-aktiwiteit gebruik, met bykomende sinne. Vir hierdie stelle is leerders gevra om net die sinne by die prente te pas. So is die sinne hier onder verskaf om by figuur 2 te pas:

1. Lank, lank gelede was dit baie droog.
2. Toe het dit begin reën.
3. Na die storm het die reënboog uitgekome.
4. Toe het dit mooi groen geword.

Deur vir die SPR-aktiwiteit prente te kry wat alreeds georden was, kon leerders konsentreer op die teks-tot-illustrasie-verbintenis eerder as die chronologie/logiese opeenvolging.

Waar leerders eers die prente moes rangskik en dan die sinne pas, is hulle vooraf gevra om hulle eie weergawe van die gebeure te vertel, en daarna te kyk of hulle die sinne daarby kan pas. Die bestaande teks het in sommige gevalle die leerders gehelp om die chronologie van hulle storie te verbeter. Die tweede oefening het insig gegee daarin of leerders se rangskikkingsvaardigheid na afloop van die vorige PR-aktiwiteit verbeter het. Waar die leerders se weergawe van gebeure anders was as wat die vooraf uitgewerkte teks dit gehad het, maar hulle vertelling tóg gepas was, is dit as gepas aangeteken. Sodoende is die leerders se unieke weergawes van prentverhale nie sonder meer as “verkeerd” gekenmerk nie en het hulle weergawe sy narratiewe waarde behou. Die bedoeling was steeds om deur hierdie oefening kenmerke van toenemende taalbewussyn te kan herken.



**Figuur 4. Begin, Middelen en Einde (BME)**

Figuur 4 is 'n voorbeeld van 'n leerder se BME-aktiwiteit. Hierdie aktiwiteit is gebaseer op die boek *Maar hy't dan meer as ek!* (Roehle 2012) Die drie prentjies moes onderskeidelik 'n gebeurtenis uit die begin, middel en einde van die boek voorstel. Die oefening moes nie soseer geheue toets nie, maar eerder of hulle die chronologie van gebeure in die verhaal kon

herken en dit kon weergee. Die visuele medium van die aktiwiteit is gekies omdat dit op Graad 3-vlak nog makliker is om gebeure visueel voor te stel as om dit op geskrewe wyse weer te gee, en taalbewussyn ook uit so 'n weergawe afgelei kan word. Leerders wat bykomende sinne wou skryf, is natuurlik toegelaat om dit te doen. Baie van die leerders het 'n kombinasie van prente en sinne gekies, wat nie verbasend was nie, aangesien dit die formaat van die kleinboekies gevolg het. In die voorbeeld hier bo het die leerder begrip van die opdrag gewys deur die betrokke prentjies as “Middel” en “Einde” te etiketteer. Verder het sy ook 'n sin by een van die prentjies gevoeg.

Deur middel van veldnotas en klankopnames is rekord gehou van die leerders se deelname aan en ingesteldheid teenoor die projek, om ook dááruit tekens van ontluikende taalbewussyn af te lees. Die boekies en aktiwiteite is op 'n individuele basis beoordeel om elke leerder se taalbewussyn en praktyke wat dáárop steun, te kan herken en aanteken. Waarneming van leerders se deelname, hulle vlak van betrokkenheid in geletterdheidspraktyke, betrokkenheid in die lees- en skryfaktiwiteite sowel as spesifieke interessante soorte taalgebruik, soos in die aanbied en herkenning van sinonieme, woordspelings, en fonologiese variante, is as eienskappe van taalbewussyn aangeteken. Ons het aandag gegee aan hoe die verskillende oefeninge van die narratiewe program by individuele leerders verskillende vlakke van taalbewussyn gedemonstreer het, en ook aan hoe dit met verloop van die twee kwartale by elkeen ontwikkel het.

## 7. Resultate – Illustrasies van taalbewussyn

Die voorbereiding en skryf van kleinboekies het 'n verskeidenheid voorbeelde van leerders se taalbewussyn opgelewer. Ter toeligting word enkele interessante voorbeelde uitgelig vir bespreking.

Die eerste twee voorbeelde val onder die groter tema van streektaalgebruik. Tydens transkribering van die kleinboekiedata is 'n korpus van die leerders se taalgebruik met die Wordsmith-sagteware saamgestel. Die data kon dus gekodeer word om die spesifieke voorkoms van interessante vorme soos dit in die volledige stel versprei is, presies na te gaan. So kon variante skryf- en spelvorme nagegaan word, asook die invoeging en weglating van woorde of woorddele wat 'n volsin andersins as “ongrammatikaal” of gewoon 'n “skryffout” sou merk, en spesifieke streektaalvorme wat algemeen in die taalgebruik van die gemeenskap voorkom. Die bespreking hier onder lig enkele taal- en diskoers-/narratiefverskynsels uit wat met behulp van die korpus geïdentifiseer is en leerders se taalbewussyn kan demonstreer.

### 7.1 Letter- en klankverhouding

Graad 3-leerders behoort, volgens verskeie studies wat realistiese geletterdheidsteikens ondersoek (Mullis, Kennedy, Martin en Sainsbury 2004; Pretorius, Jackson, McKay, Murray en Spaul 2016), reeds 'n redelike bewussyn te hê van skryfkonvensies en die manier waarop letters klanke verteenwoordig. In heelwat van hierdie studie se data het spelvorme voorgekom wat hierdie soort bewussyn op 'n interessante manier gedemonstreer het: enkele leerders uit albei skole het in sekere woorde die letter *r* met die letter *g* vervang. So het die woord *varkie* in geskrewe vorm as *vagkie* voorgekom (B-2-2 CLJ), en woorde soos *kar* en *broer* het respektiewelik *kag* en *broeg*<sup>19</sup> geword (A1-3-1 RR). As in gedagte gehou word dat

die sg. *bry-r* 'n baie algemene uitspraakvariant in hierdie omgewing is, is dit onmiddellik verstaanbaar. Die /r/ word dan as [x]/[R] uitgespreek – /kar/ word dus as [kax] gerealiseer. Aangesien die [x]-klank in Afrikaanse ortografie as *g* geskryf word, is dit nie verbasend dat leerders wat spreektaal as riglyn vir skryftaal aanvaar, dan die [x]-klank met 'n [g] voorstel nie. Hulle toon daarmee 'n hoë vlak van fonetiese geletterdheid en 'n duidelike bewussyn van hoe klanke in geskrewe taal voorgestel word. Die “spelfout” is dus een wat juis die soort bewussyn waarop skryfvaardigheid gebaseer word, vertoon.

## 7.2 *Besitsaanduiding: hom pa; hom broer*

'n Frase wat ook in drie leerders se boekies voorgekom het, is een wat die manlike besitlike voornaamwoord *sy* vervang met *hom*. In plaas van byvoorbeeld *sy pa* is *hom pa* gebruik. Dit is nie 'n onbekende spreektaalvariant nie, en word moontlik verklaar deur die homonimie van die manlike besitsvorm *sy* en die vroulike derdepersoonssubjekvorm *sy*. Sprekers hou dus vir manlike vorme by vorme wat nie anders as manlik geïnterpreteer kan word nie. Hoewel jong sprekers selde so besin oor vorme wat hulle met taalverwerwing aanleer, is die gebruik van hierdie vorm, hoewel “niestandaard”, binne die omgewing 'n algemene variant. In die data word *hom* wel net in kollokasie met *pa* gebruik, maar met meer data en skryfwerk oor ander temas sou ander kollokasies soos in “Hy soek hom boektas” waarskynlik ook voorgekom het. Interessant is wel dat leerders van albei skole in ander gevalle die besitlike voornaamwoorde konvensioneel gebruik, wat aantoon dat sowel die streektaalvariant as die standaardtaalvariant by leerders in gebruik is, soos (1) hier onder illustreer.

(1) ... my Pa se ouers se naam is Cariem<sup>20</sup> en **hom pa** se naam is Chris. (B-3-1 AT)

Dieselfde leerder het die manlike besitlike voornaamwoord *sy* in haar ander boek op die konvensionele manier gebruik toe *sy* na 'n wolf se poot as *sy poot* en nie as *hom poot* nie, verwys het (B-5-2 AT). In (1) toon *sy* ook die konvensionele gebruik van die eerste persoon besitlike voornaamwoord *my* in *my pa* en later ook *my ma* en *my ouma* en *oupa*.

(2) ... En toe gewys vir **hom pa** sy skoene is gebreek. (B-2-1 JHB)

In die brondokument van (2) het die leerder *sy pa* in 'n aanvangsposisie van 'n sin gebruik, nl. “Sy pa het gesê ouky<sup>21</sup> ek sal dit koop” (B-2-1 JHB). Die gebruik van *hom pa* soos in (2) mag dalk aan die posisie van die frase in die sin toegeskryf word, maar moet ook binne die groter talige konteks beoordeel word. Daar is byvoorbeeld 'n ander *sy*-frase baie na aan die *hom pa*, naamlik die frase *sy skoene*. Die gebruik van die twee verskillende vorme is tipies van baie soortgelyke “onstabiliteit” wat voorkom by ontwikkelende taalvorme, soos in vroeë stadia van eerste- of tweedetaalverwerwing.

(3) En die ander varkie het na **hom broer** toe gehartloop. (B-3-2 NZ)

Hierdie leerder is ook daartoe in staat om 'n eerste persoon voornaamwoord in die besitlike posisie reg te gebruik soos in die sin “Die een varkie het gesê ek gaan **my huis** van strooi bou.” In haar ander boek gebruik *sy* eerder as *hom* (soos hier bo) in die volgende sin: “Sy naam is Roxy” (B-3-1 NZ).

Dit is duidelik dat die leerders beide vorme, soos in *sy broer* en *hom broer*, verstaan en gebruik. Dit kan geles word as 'n normaalontwikkelende taalaanleerverskynsel wat met die

intuïtiewe ontwikkeling van taalbewussyn moontlik sal stabiliseer, sodat net één vorm behoue bly. Dit is egter ook moontlik dat die streekgebonde *hom*-gebruik as variant vir syin hulle spreektaal behou sal word. Taalbewussyn is 'n eienskap wat die herkenning van sulke variante ondersteun, en later vermyding of aanvaarding van die variasie onderlê. Dat hierdie spesifieke gebruik 'n wisselvorm is wat tipiese streeksgebruik is, is ook uit volwassenes van die omgewing se gesproke taal duidelik.

### 7.3 Verbeeldingryke hantering van onbekende materiaal

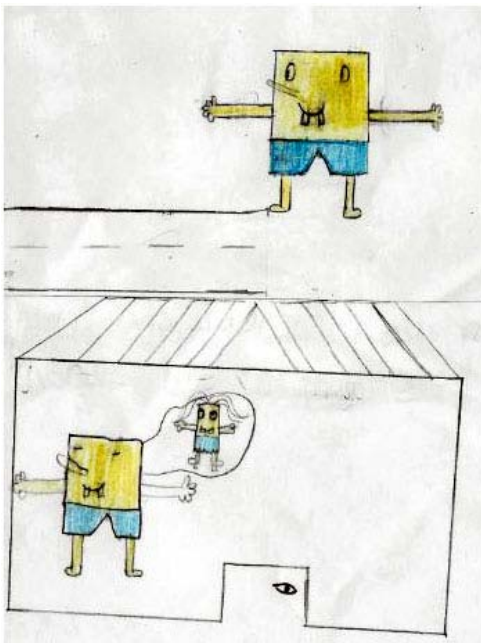
Die twee volgende voorbeelde wys hoe leerders hulle bestaande verwysingsraamwerk gebruik om sin te maak van materiaal wat hulle nie tevore teëgekomp het nie. Taalbewussyn word hier gedemonstreer as 'n vermoë om taal kreatief aan te wend as instrument in singewing. Die eerste voorbeeld (4) kom uit die kleinboekiedata en die tweede (5) uit die PR-aktiwiteit.

Twee leerders uit Skool A het saamgewerk aan 'n storie wat hulle *Die kaasman* genoem het. Dit word in (4) gegee soos hulle dit bewoord het, met een van hulle illustrasies daarby

- (4) Die kaas man.  
Een dag was daar 'n kaas man.  
Hy het nie 'n meisie gehat nie.  
Daar was 'n kaas man.  
Hy het in 'n pynapel gewoon.  
Hy het by 'n hotel gewerk.  
Toe het hy vir Petrick geontmoet.

(A2-4-2 MMJR)

Figuur 5 is die outeurs se illustrasie van die hoofkarakter.



**Figuur 5. Kaasman**

Die leerders het duidelik in die verhaal self sowel as in die illustrasie verwys na die bekende TV-program *SpongeBob Squarepants*, 'n Amerikaanse animasieprogram wat deur 'n mariene bioloog geskryf is en waarskynlik meer interessante vlakke van betekenis dra as wat die deursnee kyker sonder meer daaruit sal haal. Torres (2017) verwys na die reeks as 'n kinderprogram wat postmoderne temas aansny "to grapple with some of the core issues of a theoretical and cultural movement". Sy noem ook dat die sogenaamde metanarratiewe en selfrefleksie wat deel uitmaak van die reeks se gewildheid uitmaak, selde direk deur kinders herken word. Nietemin, kinders haal wel heelwat daaruit en geniet die programme kennelik sodanig dat hierdie twee leerders besluit het om hulle weergawe van een van die episodes in storieformaat op te skryf. Die Afrikaanse benaming wat hulle aan die hoofkarakter gee, wys dat hulle onbekend is met die konsep van 'n spons en die herkoms van seesponse. Alhoewel heel party van die gegewens in die oorspronklike Engelse program steun op kennis van die soort seelewe waarin sponse voorkom, was dit nie genoeg om hulle te help met herkenning van die karakter as 'n spons eerder as 'n stuk kaas nie. Die kreatiewe vermoë van die leerders blyk dan uit hulle verbintenis van die geanimeerde vorm met iets waarmee hulle wél bekend was: 'n blok kaas. Die rekonstruksie van SpongeBob as Kaasman toon aan hoe leerders kennisgaping vul deur terug te gryp na wat binne hulle leefwêreld goed sin maak. 'n Oefening soos hierdie bied die geleentheid om binne die klaskamer die visuele ooreenkomste tussen seesponse en die stereotiepe beelde van kaas te herken, maar dan ook gesprek oor seesponse te begin.

Figuur 6 wys die prentestel wat die storie *Die Vuurpyl en die Maan* uitbeeld. Dit is, in kinderkunsformaat, 'n uitbeelding van die reis van 'n vuurpyl van die lansering tot by die maanlanding. Vir leerders wat tevore aan (i) fiktiewe uitbeeldings van ruimtetuie uit 'n preruimtereistydperk en (ii) die geskiedenis van onlangse ruimtevaart blootgestel is, sou hierdie speelse weergawe betekenisvol gewees het. Die leerders uit gemeenskappe waarbinne die twee skole van hierdie projek geleë is, sou waarskynlik net in heel uitsonderlike omstandighede sulke blootstelling gehad het. Diegene wat ruimtevaart deur televisieprogramme ken, sou 'n baie ander voorstelling van 'n ruimteskip of vuurpyl gehad het, in terme van vorm en kleur. Van daar dat party leerders die prentverhaal nie kon interpreteer nie, of 'n kreatiewe nuwe interpretasie daaraan toegeken het. Twee leerders het die maanoppervlak in die derde en vierde prentkaarte as skulpe (A2-PSM-JA) of sand (B-PSM-CM) beskryf. Dit is 'n volgende illustrasie van die vermoë van die leerders om aan onbekende beelde betekenis toe te ken in terme van wat wel aan hulle bekend is.



**Figuur 6. Die Vuurpyl en die Maan**

Die leerder wat die maanoppervlak as skulpe beskryf het, het die vuurpyl as 'n kasteel beskryf. Sy het elke prentjie afsonderlik beskryf, soos volg:

- (5) Daar is die kasteel (kaart 1).
  - Daar is die kasteel weer (kaart 2).
  - Daar is die kasteel alleen, en hier is die aardbol (kaart 3)
  - en daar is die kasteel op die skulpe (kaart 4).

Die leerder het vier sekondes lank gehuiwer voor sy haar laaste sin voltooi het, omdat sy eers moes besin oor wat sy sien, en moes nadink oor hoe sy dit kon beskryf. 'n Nuwe kyk na die prentkaartreeks wys 'n baie vars manier van kyk na betreklik geïkoneerde beelde – iets wat moontlik is net as die leerder nie met reeds gevestigde beelde na die illustrasies kyk nie. Hierdie nuwe narratief vir 'n “ou verhaal” toon besonder goeie taalbewussyn daarin dat sy haar verbeelding kon aanwend, dit goed kon verwoord en 'n oortuigende uiteensetting kon gee.

Die taalbewussyn van die leerders wie se werk hier aangehaal is, sou as besonder goed en beslis gepas vir hulle ouderdom gereken kon word. 'n Standaardkurrikulumbeoordeling van hierdie reaksies sou moontlik een wees wat leerders wil korrigeer sonder om krediet te gee vir die manier waarop bestaande kennis in die taalgebruik aangewend is. Vir ons is hierdie voorbeelde egter sprekend van 'n soort taalbewussyn wat in die klaskamer herken en beloon moet word. Dit is redelik om van die onderwyser te verwag om aanvullende onderrig te gee wat by sodanige bewussyn aansluit. In hulle bekendstelling van die sogenaamde standaard wat op die lange duur binne die skoolleerplan verwag word, sowel as in woordeskatautbreiding en kennisontwikkeling, kan die onderwysers die taalbewussyn van leerders benut. Hulle kan veral help met die uitbou van sodanige taalbewussyn deur eksplisiet uit te brei op taal- en narratiefkennis wat leerders implisiet weergee.

## **8. Opsomming en bevindinge**

Die hoofdoel van die studie was om deur middel van 'n narratiewe verrykingsprogram insig te verwerf in spesifieke aspekte van die taalbewussyn van 9–10-jarige Afrikaans-T1-sprekers. Aandag is spesiaal gerig op hulle kennis en gebruik van die plaaslike taalvariante binne skoolverband, sowel as aan narratiefpraktyke, registers vir die skryf van kreatiewe werk, en hoe hulle in hulle taalgebruik blyke gee van hulle vermoë om nuwe idees op die basis van voorafkennis te artikuleer.

Die data verwys na 'n konteks waarin die huistaal 'n ander variant verteenwoordig as wat die kurrikulum (en die onderrigtaal) aanbied. Die deelnemers kom uit 'n konteks waar die Graad 3's tipies laer presteer as wat die verwagting in nasionaal gestandaardiseerde geletterdheidstoetse is. Die narratiewe verrykingsprogram kon lig werp op bepaalde aspekte van hul huistaalgeletterdheidspraktyke, en op hoe hierdie praktyke moontlik verskil van wat tipies in die skoolkonteks van hulle verwag word. Die studie het taal-in-narratief as teken van leerders se taalbewussyn ondersoek soos dit gedemonstreer is in aktiwiteite wat die plaaslike variant van Afrikaans erken en toelaat. Daar is onder andere gekyk na hulle bewussyn van verskillende modusse (gesproke/geskrewe/gepubliseerde tekste), verskillende genres en registers. Leerders se bewussyn van verskillende konvensies in verskillende kontekste is

waargeneem, en moontlik in die proses ook gestimuleer en ontwikkel. Die leerders se waardering van die gesproke en geskrewe taal, spesifiek in verhale, was sentraal tot die aktiwiteite waaraan hulle blootgestel is.

Daar is oorsigtelik verwys na die spesifieke deelnemers se ANA- en SET-uitslae en hoe dit op provinsiale en nasionale vlak vergelyk het. Uit die oorsig kon afgelei word dat daar sekere leerders is wat goed presteer, maar dat die oorgrote meerderheid leerders onder die verwagte peil presteer.

Die voorbeelde uit die data is bespreek ter illustrasie van geselekteerde elemente van taalbewussyn. Onder meer het daaruit geblyk dat leerders dikwels 'n onverwagte en ondergewaardeerde vindingrykheid het in hulle reaksies op onbekende illustratiewe materiaal.

Op grond van die bevindinge kan sekere aanbevelings gemaak word vir verdere navorsing en vir meer toepaslike opvoedkundige praktyke. Die mees voor die hand liggende moontlikhede word hier onder bespreek.

Leerders het buitengewoon entoesiastiese waardering vir die mondelinge vertel van stories, nie net dié wat tydens die navorsing aan hulle voorgelees is nie, maar ook dié wat hulle vir mekaar voor die skryf van die tweede boekie vertel het. Die geesdrif wat hierdie leerders getoon het, kan benut word as vertrekpunt in die bestudering van toekomstige aktiwiteite waarin leerders gesproke stories in geskrewe stories omskakel. 'n Verdere navorsingsvoorstel sou wees dat die huidige program uitgebrei word deur 'n verskeidenheid van ander genres daarby in te sluit.

Leerders het opvallende waardering getoon vir die kunsgebaseerde, visuele deel van die tekste wat deel uitmaak van die skryfproses. Diegene wat met die skryfwerk gesukkel het, het meer selfvertroue tydens die illustrasieproses getoon. In gevalle waar leerders nie die gepaste peil van skryfvaardigheid toon wat die leerplan verwag nie, kan hulle visuele vermoëns ingespan word as 'n middel tot verbetering van die skryfproses.

## **9. Opvoedkundige aanbevelings**

Die studie het, ten spyte van 'n beperkte aantal deelnemers, resultate gelewer wat vir onderwysers en onderwyspraktyke waarde kan inhou. Hierdie voorstelle is gerig nie net op die onderwysers van die betrokke leerders nie, maar ook op onderwysers wat elders in soortgelyke kontekste werk.

Soos genoem, verskaf mondelinge verhale groot plesier. Kennis van die kinderverhaalgenre en leerders se voorkeur daarvoor kan meer direk gebruik word in die proses om hulle skryfvaardighede aan te leer. Die navorsing oor taalbewussyn toon dat mondelinge stories suksesvol tot geskrewe stories kan lei; leerders se entoesiasme vir een medium kan gebruik word in die ontwikkeling van die ander. Uit 'n emosionele perspektief vind leerders dit minder intimiderend om stories te skryf as hulle dit tevore vertel het.

Leerders se waardering van die visuele, dus ook van eie illustrasie, bied die moontlikheid om brûe te bou tussen leerders se bestaande vaardighede en die vaardighede wat onderwysers wil ontwikkel. Kuns is 'n medium wat baie beskrywende taalgebruik ontlok, wat nuttig is in die ontwikkeling van narratiewe. Kuns kan dus benut word om mondelinge storievertelvermoëns te ontwikkel en vas te lê om sodoende ook taalbewussyn te bevorder.

Alhoewel die studie in 'n betreklik beperkte tyd en met 'n groep leerders in slegs een uit baie landelike onderwysgemeenskappe uitgevoer is, het dit steeds waardevolle insigte opgelewer. Met meer tyd en fasiliteite beskikbaar, en met spesifieke aandag aan die ontwikkeling van taalbewussyn by leerders, is die potensiaal vir benutting van kreatiewe skryf- en illustrasiegeleenthede in basiese geletterdheidsontwikkeling baie goed. Die narratiewe verrykingsprogram wat hier gebruik is, het getoon dat leerders meer taalhulpbronne tot hulle beskikking het as wat in die gewone loop van onderrig gebruik word. Streektaalvorme, aandag aan kreatiewe en eiesoortige interpretasies, en waardering van lewenservaringe moet met meer toewyding as hulpbronne ondersoek word sodat hulle met meer sukses in die formele-onderrigkonteks geïnkorporeer kan word. Die herkenning van verskillende taalvorme, ook van hulle eie taalvariant, kan leerders help met respek vir en doelgerigte gebruik van hulle eie taalinsigte en artikulasievermoë. Dit kan dan die basis vorm vir die aanleer van die soort standaardtaalverwagtinge wat mettertyd deur die skoolkurrikulum aan hulle gestel word. Wanneer leerders die bruikbaarheid van hulle T1 ontwikkel, het hulle 'n sterker basis om enige ander taalpraktyke te bou, ook waar taal in algemene kognitiewe en leerontwikkeling gebruik word.

## Bibliografie

Blackledge, A. en A. Creese (reds.). 2014. *Heteroglossia as practice and pedagogy*. New York: Springer.

Bolitho, R., R. Carter, R. Hughes, R. Ivanič, H. Masuhara en B. Tomlinson. 2003. Ten questions about language awareness. *ELT journal*, 57(3):251–9.

Brand, I. 2015. A narrative enrichment programme in literacy development of Afrikaans speaking Grade 3 learners in monolingual rural schools. Ongepubliseerde PhD-proefskrif, Universiteit Stellenbosch.

Busch, B. 2011. Building on heteroglossia and heterogeneity: The experience of a multilingual classroom. 3rd International Conference on Language, Education and Diversity (22–25 November). Auckland, Nieu-Seeland.

—. 2014. Building on heteroglossia and heterogeneity: The experience of a multilingual classroom. In Blackledge en Creese (reds.) 2014.

Byram, M. en A. Hu (reds.). 2000. *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. 2de uitgawe. Londen: Routledge.

Carter, R. 2003. Key concepts in ELT: Language awareness. *ELT Journal*, 57(1):64–5.



- De Fina, A. en A. Georgakopoulou. 2008. Analysing narratives as practices. *Qualitative Research*, 8(3):379–87.
- Donald, D. en J. Condy. 2006. Ten years of literacy development in South Africa: An outcomes evaluation. *Africa Education Review*, 2(1):3–15.
- Garrett, P. en C. James 2000. Language awareness. In Byram en Hu (reds.) 2000.
- Gee, James. 1999, The New Literacy Studies and the “Social Turn”. Opinion Paper. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442118.pdf> (11 April 2017 geraadpleeg).
- Helot, C., R. Sneddon en N. Daly (reds.). 2014. *Children's literature in multilingual classrooms*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- James, C. en P. Garrett. 1991. *Language awareness in the classroom*. Londen: Longman.
- Klop, D. 2011. The relationship between narrative skills and reading comprehension: When mainstream learners show signs of specific language impairment. Ongepubliseerde PhD-proefskrif, Universiteit Stellenbosch.
- Labov, W. en J. Waletzky. 1997. Narrative Analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4):3–38.
- Lahire, B. 1995. *Tableaux de familles*. Parys: Gallimard Le Seuil.
- Larson, J. en J. Marsh. 2015. *Making literacy real: Theories and practices for learning and teaching*. New York, Thousand Oaks, CA.: Sage.
- Le Cordeur, M. 2010. The struggling reader: Identifying and addressing reading problems successfully at an early stage. *Per Linguam*, 26(2):77–89.
- Liao, S., J. Liu, C. Hsu, M. Chang, T. Chang en H. Cheng. 2014. Cognitive development in children with language impairment, and correlation between language and intelligence development in kindergarten children with developmental delay. *Journal of Child Neurology*, 30(1):42–7.
- Marais, S.G.E. 2012. Die bevordering van vroegtydige geletterdheid deur middel van multimedia as voorbereiding vir aanvangslees om leesvermoë, -begrip en -vlotheid te verseker. Ongepubliseerde MA-verhandeling, Universiteit Stellenbosch.
- Meyer, L. en H. Offen. 1983. *Vertel my 'n dierestorie*. Pretoria: J.P. van der Walt.
- Mullis, V.S., A.M. Kennedy, M.O. Martin en M. Sainsbury. 2004. PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications. Chestnut Hill, MA.: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. [http://resep.sun.ac.za/wp-content/uploads/2016/05/RESEPP\\_Zenex-Teaching-ReadingWriting\\_Email.pdf](http://resep.sun.ac.za/wp-content/uploads/2016/05/RESEPP_Zenex-Teaching-ReadingWriting_Email.pdf) (7 Junie 2017 geraadpleeg).

Murray, L., L. De Pascalis, M. Tomlinson, Z. Vally, H. Dadomo, B. MacLachlan, C. Woodward en P.J. Cooper. 2016. Randomized controlled trial of a book-sharing intervention in a deprived South African community: Effects on carer-infant interactions, and their relation to infant cognitive and socio-emotional outcome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(12):1370–9.

Nel, J.H. 2015. The comprehension and production of later developing language constructions by Afrikaans-, English- and isiXhosa-speaking Grade 1 learners. Ongepubliseerde PhD-proefskrif, Universiteit Stellenbosch.

Nelson, K. 1996. *Language in cognitive development. Emergence of the mediated mind*. Cambridge, VK, New York, Kaapstad: Cambridge University Press.

Next Up Bordspel: die mees onlangse weergawe van die spel Next Up is beskikbaar by: <https://www.toys4you.co.za/catalogue/smile-education/literacy/next-up-jk-2041> (21 Junie 2017 geraadpleeg).

Nicolson, G. 2015. Annual national assessments: A challenging test. *Daily Maverick*, 23 September. <https://www.dailymaverick.co.za/article/2015-09-23-annual-national-assessments-a-challenging-test/#.WOz526JUVfc> (11 April 2017 geraadpleeg).

Nsele, S. 2015. ANA tests postponed, Department leaves schools in the dark. *News24. The Witness*, 16 September 2015. <http://www.news24.com/SouthAfrica/News/ANA-tests-postponedEducaiton-Department-leaves-Schools-in-the-dark-20150911> (28 Maart 2017 geraadpleeg).

Olivier, A.-M., C. Anthonissen en F. Southwood. 2010. Investigating literacy development among non-mother tongue English speaking learners with English as medium of instruction. *South African Journal of Communication Disorders (SAJCD)*, 57:58–65.

Pernes, S. 2013. Die große Freiheit kleiner Bücher. Ongepubliseerde PhD-proefskrif, Universiteit Wene, Oostenryk.

Pietikäinen, S. en A. Pitkänen-Huhta. 2013. Multimodal literacy practices in the indigenous Sami classroom: Children navigating in a complex multilingual setting. *Journal of Language, Identity and Education*, 12(4):230–47.

Pitkänen-Huhta, A. en S. Pietikäinen. 2014. From a school task to community effort: Children as authors of multilingual picture books in an endangered language context. In Helot e.a. (reds.) 2104.

Pretorius, E.J., M. Jackson, V. McKay, S. Murray en N. Spaul. 2016. Teaching reading (and writing) in the foundation phase. A concept note. [http://resep.sun.ac.za/wp-content/uploads/2016/05/RESEPP\\_Zenex-Teaching-ReadingWriting\\_Email.pdf](http://resep.sun.ac.za/wp-content/uploads/2016/05/RESEPP_Zenex-Teaching-ReadingWriting_Email.pdf) (7 Junie 2017 geraadpleeg).

Pretorius, E.J. en M.P. Machet. 2004. Literacy and disadvantage: Learners' achievements in the early primary school years. *Africa Education Review*, 1(1):128–46.

Ravid, D. en L. Tolchinsky. 2002. Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language*, 29(2002):417–47.

Schreger, C. 2010. *PROJEKT: Kleine Bücher*.  
<http://ortnergasse.webonaut.com/m2/projekte/pdf/kb.pdf> (21 Junie 2017 geraadpleeg).

Siegel, J. 2006. Language ideologies and the education of speakers of marginalized language varieties: Adopting a critical awareness approach. *Linguistics and Education*, 17:157–74.

Southwood, F. en O. van Dulm. 2012. *Receptive and expressive activities in language therapy*. Johannesburg: JvR Psychometrics.

Spaull, N. 2014. Assessment results don't add up. *Mail & Guardian*, 12 Desember.  
<https://mg.co.za/article/2014-12-12-assessment-results-dont-add-up> (11 April 2017 geraadpleeg).

Street, B. 2003. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2):77–90.

Torres, L. 2017. On the postmodern ethos of "Spongebob Squarepants". *NYULOCAL*, 21 Maart 2017. <https://nyulocal.com/on-the-postmodern-ethos-of-spongebob-squarepants-6b18ff09bd82#.zcvpcwdlm> (29 Maart 2017 geraadpleeg).

Unesco. 2004. Plurality of literacy and its implications for policy and practices.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf> (24 April 2017 geraadpleeg).

Western Cape Education Department. 2012. WCED Education Districts in brief.  
<https://wcedonline.westerncape.gov.za/branchIDC/Districts/briefly.html> (4 Junie 2014 geraadpleeg).

Willenberg, I.A. 2004. Getting set for reading in the Rainbow Nation: Emergent literacy skills and literacy environments of children in South Africa. Ongepubliseerde PhD-proefskrif, Harvard Universiteit.

### **Verhale wat voorgelees is:**

Aiken, Joan. 1983. Die bakker se kat. In Meyer en Offen 1983.

Corrin, Stephen. 1983. Die gommedraai-boom. In Meyer en Offen 1983.

De Villiers, Leon en Emily Bornoff. 2010a. Die bome luister. In *Maroelaboomstories*. Pretoria: LAPA uitgewers.

—. 2010b. Die olifantneste. In *Maroelaboomstories*. Pretoria: LAPA uitgewers.

Esopus. 1983. Die leeu en die muis. In Meyer en Offen 1983.

–. 1983b. Plaasmuis en Stadmuise. In Meyer en Offen 1983.

Grimm-broers. 1983. Die musikante van Bremen. In Meyer en Offen 1983.

Mahy, Margaret. 1983. Die leeu in die tuin. In Meyer en Offen 1983.

Roche, S. 2012. *Maar hy't dan meer as ek*. Pretoria: Fantasi Boeke.

## Addendum A

### Vraelys aan leerders oor geletterdheidspraktyke

1. Hou jy van lees? / Do you like reading?
2. Hoekom? / Why?
3. Hou jy van skryf? / Do you like writing?
4. Hoekom? / Why?
5. Lees julle stories by die huis? / Do you read stories at home?
6. Noem vir my watter stories julle by die huis lees. / Name the stories you read at home.
7. Lees julle koerante en/of tydskrifte by die huis? / Do you read newspapers and/or magazines at home?
8. Noem vir my watter koerante en tydskrifte julle by die huis lees? / Name which magazines and newspapers you read.
9. Vertel jou familie vir mekaar en vir jou stories? / Do your family members tell each other, and you, stories?
10. Is daar 'n biblioteek naby jou huis of op die plaas waar jy bly? / Is there a library near your house or on the farm where you live?
11. Is jy 'n lid van die biblioteek? / Are you a member of the library?
12. Watter tipe boekies het hulle daar? / What kinds of books do they have at the library?
13. Is daar baie Afrikaanse boekies in die biblioteek? / Are there lots of Afrikaans books in the library?
14. Het jy gehou daarvan om jou boekie te skryf? / Did you like writing your little book?
15. Sal jy dit weer wil doen? / Would you like to do it again?
16. Waaroor sal jy nog wil stories skryf? / What will you write about next?

## Eindnotas

<sup>1</sup> Die skrywers is daarvan bewus dat die term *standaardtaal* in baie omstandighede omstrede is vanweë die arbitrêre aard daarvan en die historiese inrig van hiërargieë wat die standaard as verkieslik en die sprekers daarvan as mense met meer aansien konstrueer. Die term word dus meestal vermy, maar moet steeds in ag geneem word omdat die skryfkonvensies wat skole verwag, nog dikwels deur die “standaard” bepaal word.

<sup>2</sup> Oorspronklike uit Engels vertaal deur die skrywers.

<sup>3</sup> Curriculum and Assessment Policy Statement.

<sup>4</sup> SET is nie 'n amptelike akroniem vir Sistemiese Evalueringstoets nie, maar word gebruik vir makliker verwysing.

<sup>5</sup> Ons het op 25 September 2012 van die WKOD toestemming ontvang om hierdie navorsing by die betrokke twee skole te doen (Verwysingsnr. 20120925). Hierdie toestemming het ingehou dat die skoolhoofde ook instem, en dat die betrokke onderwysers asook die ouers van leerders toestemmingvorme teken. Alle dokumentasie is verder in September 2012 aan die Navorsingsetiekkomitee van die Universiteit Stellenbosch voorgelê, wat die vereiste etiese klaring toegestaan het.

<sup>6</sup> Die verhale wat voorgelees is, was Afrikaanse publikasies wat geskik is vir kinders in die ouderdomsgroep 8–10 jaar. Leerders wat die teikenleesvlak vir Graad 3 bemeester het, sou die verhale ook self kon geles het, maar daar is spesifiek besluit dat dit voorgelees sou word. Gespreksdeelname van die groep is daarna toegelaat.

<sup>7</sup> Die vraelyste is aan leerders gegee ten einde agtergrondinligting in te win. Die fokus was op hulle geletterdheidspraktyke by die huis, byvoorbeeld watter boeke/koerante/tydskrifte hulle lees, wie lees, of hulle saam lees, ens.

<sup>8</sup> Die Suid-Afrikaanse skoolleerplanne gebruik die terme *huistaal* en *addisionele taal* om verskillende soorte dubbelsinnigheid uit te skakel. In hierdie teks hou ons egter by die terminologie wat wyer in akademiese literatuur gebruik word, om te onderskei tussen eerste taal (ook soms moedertaal of huistaal genoem) en tweede taal (enige ander tale as die eerste taal wat 'n spreker ken of aanleer).

<sup>9</sup> Vir meer inligting oor navorsing oor en met die kleinboekies in Oostenryk sien: [http://ortnergasse.webonaut.com/m2/projekte/pdf/slon\\_en.pdf](http://ortnergasse.webonaut.com/m2/projekte/pdf/slon_en.pdf)

<sup>10</sup> Inligting oor die oorspronklike klasprojek en die variasies daarvan kan hier gevind word: <http://ortnergasse.webonaut.com/m2/projekte/index.html>.

<sup>11</sup> Rakende die gebruik van verskillende variante van Afrikaans in die onderwys word leerders in sekondêre onderwys, en spesifiek in die skooleindeksamen, toegelaat om vraestelle van nietalige aard, byvoorbeeld geskiedenis en biologie, in hulle eie variant van Afrikaans te beantwoord en nie vir enige gebruik van die variant gepenaliseer nie. Wanneer hulle taalvraestelle soos Afrikaans of Engels beantwoord, word standaardtaalvereistes egter gestel. Leerders wat 'n streektaalvariant as eerste taal het, moet dus ook standaardnorme, veral betreffende skryfkonvensies, baasraak. (Persoonlike korrespondensie met onderwyseres, Afrikaans Huistaal, Gr. 12, Hoërskool Dirkie Uys, Moorreesburg, 2015.)

<sup>12</sup> Tensy anders vermeld, verwys 'ek' altyd na die eerste skrywer (Brand).

<sup>13</sup> Lys van stories geles in Skool A: *Leeu en muis*, *Gommedraaiboom*, *Die olifantneste*, *Die bome luister* en stories wat leerders van die huis af gebring het. (Volledige verwysing in Bibliografie).

<sup>14</sup> Lys van stories geles in Skool B: *Leeu en muis*, *Gommedraaiboom*, *Die bakker se kat*, *Die musikante van Bremen*, *Daar is 'n leeu in die tuin*, *Stadmuis en Plaasmuis*. (Volledige verwysing in Bibliografie.)

<sup>15</sup> Enkele leerders het met hulle deelname in die eerste navorsingskwartaal werk gelewer wat, na my waarneming (Brand 2015), sodanig agterstand getoon het dat hulle waarskynlik buitengewone onderwys nodig het. Nogtans is hulle ingesluit by die verrykingsprogram, maar om te verseker dat die werk wat ontleed is, wel verteenwoordigend van die betrokke ouderdomsgroep is, is werk van leerders wat nie sinvol kon reageer nie (en andersins ook as kinders met spesiale behoeftes herken is), vir die doeleindes van die ontleding uit die proefneming uitgehaal.

<sup>16</sup> Die leerders wat nie gesukkel het met die spesifieke probleem wat in die tweede fase hanteer is nie, is om verstaanbare redes hier uitgesluit, alhoewel hulle steeds aangemoedig is om voort te gaan met eie skryfwerk, en party dit inderdaad ook gedoen het. Leerders wat besonder swak skryfwerk in hulle kleinboekies gelewer het, wie se werk dus met 'n 2 gemerk is, is ook nie hierby ingesluit nie. Dit was enersyds omdat ons met hanteerbare getalle vir die toegelate tyd moes werk, en andersyds omdat geoordeel is dat – gegee die beperkte omvang van die studie – die effens beter skrywers meer sou baat by die tweede deel van die verrykingsprogram. Die verwagting was dat met so 'n keuse ons ryker data sou kry wat minder waarskynlik gekontamineer is deur geletterdheidsprobleme wat saamhang met ander oorsake as wat met gewone stimulasie ondervang kon word. Vergelyk ook die oorweging vir uitsluiting in nota 14 hierbo.

<sup>17</sup> 'n Nuwe weergawe van die speletjie kan by hierdie skakel besigtig word:  
<https://www.toys4you.co.za/catalogue/smile-education/literacy/next-up-jk-2041>

<sup>18</sup> Hierdie prentkaarte is onder andere benut binne 'n studie wat instrumente ontwikkel vir die betroubare herkenning van spesifieke taalgestremdheid onder jong dialeksprekende kinders. Die betrokke studieveld was psigolinguïstiek en kliniese taalwetenskap.

<sup>19</sup> Dit is hoe die leerder dit geskryf het – wys wel dat hy bewus is van die spellingkonvensies – in vroeë taal-/geletterdheidsontwikkeling is dit baie algemeen dat die “regte” vorme soms met die “ontwikkende” vorme afgewissel word.

<sup>20</sup> Skuilname word deurlopend gebruik om deelnemers se identiteit te beskerm.

<sup>21</sup> In hierdie materiaal word die leerders se skryfvorme sonder korrigering aangebied.