

Leesbegripprobleme van niemoedertaalsprekers in Afrikaanshuistaalklasse: moontlike oplossingstrategieë

Maylene Basson en Michael le Cordeur

Maylene Basson en Michael le Cordeur, Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit Stellenbosch

Opsomming

Die Grondwet van Suid-Afrika, asook die Taal-in-Onderwysbeleid (TiOB), verskaf gelyke status aan die 11 amptelike tale in Suid-Afrika. Ouers voer dus hulle demokratiese reg uit deur hulle kinders in Afrikaans- of Engelsmediumskole te plaas, omdat hulle van mening is dat die vermoë om Engels of Afrikaans magtig te wees tot beter geleenthede in die toekoms sal lei. Gevolglik het onderwysers toenemend te kampe met leerders uit diverse agtergronde wat nie die taal van onderrig en leer magtig is nie. Dit lei tot unieke uitdagings in die klaskamer. Hierdie artikel beskryf 'n navorsingstudie wat onderneem is om die professioneleontwikkelingsbehoefte van onderwysers met betrekking tot die bevordering van die leesbegrip van niemoedertaalsprekers in Afrikaanshuistaalklasse te ondersoek. Gebaseer op die data wat gegenereer is, is 'n professioneleontwikkelingsprogram ontwerp en geïmplementeer. Hierdie studie het 'n gemengde navorsingsbenadering gevolg. Empiriese data is gegenereer deur middel van kwantitatiewe data (geslote vraelyste) en kwalitatiewe data (oop vraelyste, onderwysersjoernale, klaskamerwaarnemings asook onderhoude met onderwysers). Aangesien hierdie studie navorsing oor die professionele ontwikkeling van onderwysers behels, is 'n teoretiese raamwerk wat hulle voortgesette professionele ontwikkeling en groei in ag neem, oorweeg soos beskryf deur Shulman (1987:9). Gesprekke voor die aanvang van die studie dui daarop dat die meerderheid deelnemers geen professionele ontwikkeling ondergaan het aangaande die bevordering van lees- en leesbegripstrategieë van niemoedertaalsprekers in hulle Afrikaanshuistaalklasse nie, en die meerderheid respondente het aangedui dat hulle nie leesbegripstrategieë eksplisiet onderrig nie. Bevindinge van die studie dui daarop dat die professioneleontwikkelingsprogram 'n positiewe invloed op die opvoedkundige inhoudskennis van die deelnemende onderwysers rakende leesmodelle en -strategieë sowel as leesbegripstrategieë gehad het. Eweneens het die professioneleontwikkelingsprogram gelei tot die verhoogde implementering van leesbegripstrategieë in hulle klasse. Voorts dui die resultate daarop dat aksienavorsing moontlik 'n bydrae kon lewer tot die effektiewe toepassing van lees- en leesbegripstrategieë in die deelnemende onderwysers se klasse. Die studie, die bevindinge en aanbevelings kan as verwysing dien wanneer professionele ontwikkeling van onderwysers beplan word, veral wat

betref die bevordering van onderwysers se opvoedkundige inhoudskennis aangaande lees- en leesbegripstrategieë van niemoedertaalsprekers.

Trefwoorde: Afrikaanshuistaalklasse; leesbegripstrategieë; niemoedertaalsprekers; professionele ontwikkeling; Taal-in-Onderwysbeleid

Abstract

Possible solutions to reading comprehension problems of non-mother-tongue speakers in Afrikaans Home Language classes

The Constitution of South Africa and the Language in Education Policy (LiEP) promulgated in 1998 both recognise the equal status of 11 official languages in South Africa. The aim of the LiEP is to ensure meaningful access to education for all learners. Parents of non-mother-tongue speaking children exercise their democratic right by enrolling their children in Afrikaans- or English-medium schools, because they believe education in Afrikaans- or English-medium will give them an advantage in the future. Consequently, teachers in South Africa are challenged by the presence of diverse languages and cultures in their classes, which poses unique challenges in the classroom.

Epistemological issues relevant to teaching pedagogies are not emphasised sufficiently during in-service teacher training. The ability of teachers to develop new knowledge as well as thinking about and finding new solutions has therefore been inhibited. It is important that teachers realise the implications that epistemological issues have for reading comprehension skills. This includes the education of non-mother-tongue speakers in Afrikaans Home Language classes. Teacher development has not incorporated knowledge of the relationship between language and cognition, or strategies for promoting reading comprehension in a non-mother-tongue environment.

This article reports on a study which investigated and addressed the professional development needs of teachers to improve their pedagogies regarding the reading comprehension of non-mother-tongue speakers in Afrikaans-medium classes. A professional development programme was designed and implemented based on collected data. The investigation was undertaken against the background of the poor overall achievement of pupils in the national systemic evaluations and international assessment studies, which is currently a cause of great concern. Teachers have indicated that they feel frustrated and overwhelmed, because they do not have adequate knowledge to support non-mother-tongue speakers in their classes. Therefore, they have expressed the need for professional development to assist them to improve their pedagogical content knowledge (PCK) in this regard.

One of the learning theories underpinning the National Curriculum Statement (NCS) is socio-constructivism. Implications of socio-constructivism for teachers are that they should not only provide an environment within which pupils can discover and explore on their own, but that the teachers should also consider themselves to be active participants with their pupils by learning from them, giving information, reminders and encouragement. However, the continued dichotomising of teacher-centred and learner-centred pedagogies is not helpful for improving the quality of teaching, because teachers continue to practise both approaches.

Teacher trainers should therefore keep this in mind when planning professional development activities. This should take place through discussion, problem-solving, exploration of different reading and comprehension strategies and their implementation. This enables teachers to construct their own knowledge, establishing them as independent learners.

Action research as part of a mixed-method approach was the chosen design for this study. Empirical data was generated by two cycles of this action research study. In this way, research questions could be explored without the constraints of using only one research method.

During the first cycle the problems that lead to the poor performance of non-mother-tongue speakers in primary schools in South Africa were investigated. This investigation included a literature review of the status of literacy in South Africa, the causes of poor comprehension skills of non-mother-tongue speakers, and the processes of reading and reading comprehension. This was followed by a questionnaire to gather quantitative and qualitative data on the professional development needs of in-service teachers. Data gathered from the literature study as well as the questionnaires was used to design a professional development programme to expand the existing pedagogical repertoire of in-service teachers so that they are better able to support the reading comprehension of non-mother-tongue speakers in their Intermediate Phase Afrikaans classes.

During cycle two a professional development programme was implemented to address the identified professional development needs of the teachers, which included the following: understanding action research, practising reflective thinking, deepening their knowledge of the process of reading by discussing the different reading models and their respective advantages and disadvantages, reading strategies, reading comprehension strategies, and lastly strategies to enhance vocabulary.

After completing this programme the teachers implemented the new pedagogies in their classes. The participating teachers recorded their experiences in journals, which produced valuable qualitative data regarding the classroom implementation process. Furthermore, classroom observations were conducted by the researchers to determine whether the teachers were able to implement the pedagogies acquired during the professional development sessions. Additional data was obtained by conducting semi-structured interviews. The qualitative data was coded and grouped into categories by using the research questions, questionnaires, interview schedules and observation schedules as guidelines. Data collected from these data sources was analysed and discussed and then compared in what is called side-by-side comparison. Quantitative data was analysed by the Centre for Statistical Analysis (CSA) of the University of Stellenbosch by using the McNemar Chi-square test as well as the mixed-model repeated measures “analysis of variance” (ANOVAs).

Findings before commencement of the professional development programme indicated that the majority of the respondents had received no professional development on reading models and reading strategies, nor on comprehension strategies to enhance the reading and comprehension skills of the non-mother-tongue speakers in their Afrikaans-medium classes. Furthermore, 84% of the respondents indicated that they do not explicitly teach comprehension strategies.

The study indicated that the professional development programme may have had a positive influence on the PCK of the participating teachers regarding reading models and strategies as well as comprehension strategies. Similarly, the programme may have resulted in increased implementation of these strategies in their classes, as indicated by the 92% of participants who explicitly taught comprehension strategies after the conclusion of the professional development programme. The results show that the participants' implementation of action research may have contributed to effective application of reading and reading comprehension strategies.

The responsibility to ensure that pre- and in-service teachers receive professional development, which should include the appropriate methodologies and strategies to adequately support the literacy skills of non-mother-tongue speakers, lies with universities and the Department of Basic Education. The study, its findings and recommendations can therefore be used as a resource for the development of training programmes to improve teacher PCK regarding the enhancement of the reading comprehension of non-mother-tongue speakers.

Keywords: Afrikaans Home Language classes; Language in Education Policy (LIEP); non-mother-tongue speakers; professional development; reading comprehension strategies

1. Inleiding

Hierdie studie het ontstaan weens interaksie van die navorsers met onderwysers in die Stellenbosch-Franschhoek-omgewing wat Afrikaans as huistaal aan niemoedertaalsprekers in graad 4 onderrig. Onderwysers in hierdie gebied het te kampe met toenemende getalle niemoedertaalsprekers in hulle klasse wat dit moeilik vind om hulle volle potensiaal te verwesenlik omdat hulle nie oor die taalvaardighede beskik om met begrip te lees nie. Onderwysers het aangedui dat hulle behoefte het aan professionele ontwikkeling sodat hulle die geletterdheidsontwikkeling van die niemoedertaalsprekers in hulle Afrikaanshuistaalklasse effektief kan ondersteun.

Voorts het navorsingstudies bevind dat Suid-Afrikaners met sogenaamde inheemse tale as huistaal verkies om hulle kinders in Engelse of Afrikaanse skole in te skryf weens die opvatting dat dit tot beter studie- en werkgeleenthede sal lei (De Wet en Wolhuter 2009:364; Hooijer en Fourie 2009:137; Kaiser, Reynecke en Uys 2010:53; Manyike en Lemmer 2014:254). Ouers besef egter nie die nadelige gevolge van niemoedertaalonderrig op die sielkundige, sosiale en kognitiewe ontwikkeling van hulle kinders nie (Scheepers 2006:6; Hooijer en Fourie 2009:138). Hulle het bevind dat leesbegrippele in die tweede taal die gevolg van onder meer taalagterstande kan wees. Die opvoedkundige inhoudskennis van onderwysers ten opsigte van die ontwikkeling van lees- en leesbegripstrategieë van niemoedertaalsprekers moet dus verbeter word.

Die geletterdheidsagterstande van niemoedertaalsprekers kan die uitslae van sistemiese toetse soos die Jaarlikse Nasionale Asseseringstoetse (ANA)¹ beïnvloed. Wanneer die diagnostiese verslag van die Minister van Basiese Onderwys oor die ANA (DvBO 2013:77) bestudeer word, kan die volgende probleemgebiede by die totale leerderskorps geïdentifiseer word: beperkte begrip van gebeure in 'n storie; die onvermoë om 'n storie te ontled en op te som

asook om die les wat uit die die storie voortspruit te identifiseer. Voorts verklaar die 2014-verslag dat leerders nie leidrade uit die teks kan gebruik om die betekenis van woorde af te lei of om leesstrategieë te gebruik om 'n teks op te som nie (DvBO 2015:58). Op internasionale vlak het Suid-Afrika ook kommerwekkend gevaar, soos blyk uit die uitslae van pre-PIRLS² wat in 2011 afgeneem is. Uitslae was ver benede die internasionale gemiddelde. Slegs 6% graad 4- en 4% graad 5-leerders in Suid-Afrika kon op 'n gevorderde vlak lees (Howie, Van Staden, Tshele, Dowse en Zimmerman 2011:xvi). Leerders het veral leesbegripiteme wat hoë-orde-denke vereis, problematies ervaar (Howie e.a. 2011:45). Skole verkeer dus onder toenemende druk van die Departement van Basiese Onderwys asook die Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD) om hulle geletterdheidsuitslae te verbeter. Om hierdie rede is hierdie navorsingstudie onderneem.

2. Navorsingsprobleem

Volgens Le Cordeur (2012:142) word epistemologiese aangeleenthede wat die onderrig van pedagogiek behels, nie genoegsaam beklemtoon tydens indiensopleiding van onderwysers nie. Die vermoë van onderwysers om nuwe kennis te ontwikkel en nuwe oplossings te vind is derhalwe beperk. Voorts is dit belangrik dat onderwysers die implikasies wat epistemologiese vraagstukke vir die onderrig van leesbegripstrategieë inhou, beseft. Dit sluit die onderrig van niemoedertaalsprekers in Afrikaanshuistaalklasse in. Professionele ontwikkeling van onderwysers het nie opleiding in die verwantskap tussen taal en denke of strategieë om leesbegrip in 'n niemoedertaalomgewing te verbeter, ingesluit nie (Theron en Nel 2005:224; Nel en Müller 2010:648). 'n Studie deur Pretorius en Klapwijk (2016:16) het bevind dat onderwysstudente in Suid-Afrika nie die nodige opleiding in lees- of leesbegripstrategieë ontvang nie. Hulle beveel dus aan dat onderwysers opleiding moet ondergaan oor die eksplisiete onderrig en modellering van leesbegripstrategieë.

Miyazaki (2015:2) stel dit dat onderrig wat op konstruktivisme en sosiokonstruktivisme gebaseer is, baie meer kompleks is as die direkte oordra van kennis. Konstruktivisme en sosiokonstruktivisme se effektiwiteit berus byna uitsluitlik op die kennis en vaardighede van die betrokke onderwysers (Barron en Darling-Hammond 2010).

'n Indiensopleidingsprogram in die Stellenbosch-omgewing waar onderwysers deur een van die navorsers in die gebalanseerde leesbenadering opgelei is, het waardevolle data opgelewer. Die gebalanseerde leesbenadering is gebaseer op die interaktiewe leesmodel en verleen gelyke status aan lees en skryf (Pressley 1998:181; Botha e.a. 2009:28). Tydens opvolgklasbesoeke was dit opmerklik dat die onderwysers probleme ervaar het om die nuutverworwe opvoedkundige kennis toe te pas. Indien onderwysers nie die pedagogiek waarop hierdie leerteorieë gefundeer is, verstaan nie, gaan veranderinge in die wyse waarop hulle klasgee, slegs oppervlakkig wees. Dit is dus noodsaaklik dat onderwysstudente en diensdoenende onderwysers toegerus word met die nodige opvoedkundige inhoudskennis om geletterdheidsuitdagings in hulle klasse die hoof te bied (Nel 2010:150; Nel en Müller 2010:648; Pretorius en Klapwijk 2016:16).

In hierdie artikel word 'n professioneleontwikkelingsprogram beskryf wat ontwikkel en toegepas is om die opvoedkundige inhoudskennis van diensdoenende onderwysers te

ontwikkel sodat hulle beter in staat is om die leesbegrip van die niemoedertaalsprekers in hulle Afrikaanshuistaalklasse te ondersteun.

3. Teoretiese raamwerk

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

Vygotsky se sosiaalkonstruktivistiese teorie postuleer dat kognitiewe ontwikkeling deur middel van taal, kultuur en sosiale interaksies plaasvind (Vygotsky 1978). Daar word geargumenteer dat leerders hoër vlakke van denke kan ontwikkel deur sosiale interaksies wat deur middel van taal gefasiliteer word (Amendum 2014:350). Dit impliseer dat leerders blootgestel moet word aan effektiewe sosiale interaksies asook outentieke geletterdheidsaktiwiteite (Au 1998:300). Leerders beskik egter nie altyd oor die vaardighede om aan effektiewe sosiale interaksies deel te neem nie. Onderwysers behoort leerders in hierdie verband te begelei (Louis 2009:20).

Vygotsky het drie konsepte geïdentifiseer wat deur onderwysers begryp en toegepas moet word, naamlik *sone van proksimale ontwikkeling*, *ondersteuning*³ en *sielkundige gereedskap* (Woolfolk 2010:47).

Sone van proksimale ontwikkeling verwys na die vordering wat die onderwyser maak met behulp van sy/haar onderrigvaardighede vanaf die aanvang van die professionele-ontwikkelingsprogram totdat sy/haar onderrigvaardighede beduidend ontwikkel het na afloop van die program. *Ondersteuning* geskied hoofsaaklik deur middel van taal (Woolfolk 2010:50). Die onderwysers wat aan die program deelgeneem het, onderrig niemoedertaalsprekers, dus is hulle geleer om hulle interaksies met leerders aan te pas om beter begrip te bewerkstellig. *Ondersteuningstegnieke* wat in hierdie verband gebruik is, is herhaling van woorde, illustrasies, liggaamstaal en gesigsuitdrukings (Cumming-Potvin). *Sielkundige gereedskap* soos formules, simbole, kaarte, wetenskaplike metodes en gesproke taal is tydens opleidingsessies met mekaar gedeel deur middel van sosiale interaksies, want slegs dan word 'n meer komplekse en volledige begrip van die wêreld ontwikkel (Louis 2009:20).

Onderwysers moet begryp hoe leer gekonstrueer word, dus moet die impak van konstruktivistiese benaderings op geletterdheidspraktyke in hulle klasse gedemonstreer word tydens professionele ontwikkelingsessies (Al-Weher 2004:170). Voorts moet onderwysers daarvan bewus gemaak word dat lees nie bloot 'n meganiese proses is nie, maar ook interpretasie insluit. Soos met alle intellektuele vaardighede, vind internalisering geleidelik plaas (Sutherland 1992:47). Dit is dus belangrik dat onderwysers deur hulle eie sones van proksimale ontwikkeling vorder deur gesprekke met kollegas en ondersteuningspersoneel te voer oor die gebruik van die effektiëste geletterdheidsstrategieë in hulle klasse (Macdonald

en Pinheiro 2012:92). Geleentheid vir sulke gesprekke is geskep tydens die professionele-ontwikkelingsessies wat in hierdie artikel beskryf word.

Die doel van hierdie professioneleontwikkelingsprogram was dus om te verseker dat onderwysers wat niemoedertaalsprekers onderrig, die belangrikheid van konstruktivisme begryp en dit op geletterdheidspraktyke in hulle klasse toepas.

4. Navorsingsvraag

Die volgende navorsingsvraag het die studie gerig: Tot watter mate sal professionele ontwikkeling die opvoedkundige inhoudskennis van Afrikaanse huistaalonderwysers wat niemoedertaalsprekers onderrig, verbeter?

Die subvrae wat hieruit voortvloei, is die volgende:

- Tot watter mate sal 'n professioneleontwikkelingsprogram bydra tot die opvoedkundige inhoudskennis van Afrikaans Intermediêre Fase-onderwysers wat niemoedertaalsprekers onderrig?
- Hoe kan 'n toename in opvoedkundige inhoudskennis van Intermediêre Fase-onderwysers 'n bydrae lewer ten opsigte van die verbetering van leesbegripvaardighede van niemoedertaalsprekers in Afrikaanshuistaalklasse?
- Wat is die leerervarings van Intermediêre Fase-geletterdheidsonderwysers wanneer hulle die geleentheid gebied word om leesbegripstrategieë deur middel van aksienavorsing te verken?

5. Literatuurstudie

5.1 Oorsake van swak geletterdheidsvaardighede van niemoedertaalsprekers

5.1.1 Die Taal-in-Onderwysbeleid (TiOB)

Daar is oor die algemeen tevredenheid met die nuwe TiOB van die Republiek van Suid-Afrika (Le Cordeur 2011), onder meer omdat aanbeveel word dat moedertaalonderrig tot graad 6 uitgebrei moet word – iets wat navorsers soos Heugh (2006) en Alexander (2011) al baie lank bepleit. 'n Ander belangrike aanpassing is dat 'n eerste addisionele taal vanaf graad 1 bygevoeg word. Die nuwe TiOB streef daarna om die leerder se huistaal in die skool te bevorder, sowel as om te verseker dat leerders 'n eerste addisionele taal aanleer (Le Cordeur 2011).

Taylor en Vinjevold (1999:87) het in 'n studie bevind dat die implementering van die TiOB nie in aanmerking neem dat nege van Suid-Afrika se elf amptelike inheemse tale nie voldoende ontwikkel is vir akademiese doeleindes nie. Gevolglik het ouers geen ander keuse as om hul kinders in Afrikaans of Engels te laat onderrig nie. Voorts bied die meeste skole steeds moedertaalonderrig aan tot graad 3, waarna daar na Engels oorgeskakel word. Alexander (2011) en Le Cordeur (2012:9) voer aan dat huidige taalbeleide Engels en

Afrikaans steeds bevoordeel ondanks versekerings van die Suid-Afrikaanse regering dat die 11 amptelike tale gelyke status geniet. Manyike en Lemmer (2014:256) beveel aan dat taalonderrigprogramme deur navorsing gerig word sodat voornemende en diensdoenende onderwysers professioneel ontwikkel kan word. Die implementering van hierdie programme moet voortdurend gemonitor en evalueer word om hulle effektiwiteit te bepaal.

5.1.2 Sosio-ekonomiese status

'n Groot aantal leerders uit huishoudings met 'n lae inkomste toon agterstande in woordeskat en taalgebruik wat hulle opvoedkundige geleenthede reeds voor skooltoetredende benadeel (Pollard-Durodola, Gonzalez, Simmons, Kwok, Taylor, Davis, Kim en Simmons 2011). Hierdie leerders word nie altyd deur hulle ouers aan boeke, tydskrifte, koerante en opvoedkundige televisieprogramme blootgestel nie. Dit lei tot onvoldoende woordeskatontwikkeling, mondelinge redenering en wiskundige vaardighede in hulle moedertaal. Indien die moedertaal nie na wense ontwikkel nie, word die verwerwing van 'n tweede taal nog verder nadelig beïnvloed. Leerders met 'n lae sosio-ekonomiese status begin dus hulle skoolloopbane met agterstande ten opsigte van taalontwikkeling, wat vererger word wanneer onderrig in 'n tweede taal soos Afrikaans of Engels plaasvind (Pretorius en Mampuru 2007:40; Woolfolk 2010:165). Bhattacharya (2010:120) en Landsberg (2010:221) bevind dat daar 'n verband tussen armoede en lae geletterdheidsvlakke is as gevolg van gebrekkige kognitiewe stimulasie en emosionele ondersteuning tuis. Die uitdaging vir opvoeders lê egter in die aanpassing van hulle onderrig- en assesseringstrategieë, sodat hierdie leerders sukses kan ervaar. Leerders wat hulself as geletterd beskou, is meer betrokke by geletterdheidsaktiwiteite wat tot verbeterde prestasie kan lei. Akademiese sukses in die skool verhoog hulle selfbeeld en moedig hulle aan om hulle skoolloopbane te voltooi (Zammit 2011:203–4).

5.1.3 Faktore by skole

Alhoewel onderwysers probeer om niemoedertaalsprekers te ondersteun, ervaar hulle talle struikelblokke, soos oorvol klasse, verskille tussen onderwysers en leerders se vermoë in die taal van onderrig en leer, leerders en onderwysers se moedertale wat verskil, min ouerondersteuning, asook onvoldoende opleiding aan onderwysers om niemoedertaalsprekers te onderrig (Theron en Nel 2005:236). Die gevolg hiervan is dat niemoedertaalsprekers dikwels oor basiese interpersoonlike kommunikasievaardighede⁴ beskik, maar nie genoegsame kognitiewe akademiese taalbevoegdheid⁵ wat akademiese sukses verseker, in die formele skoolomgewing verwerf nie. Cummins in Kaiser e.a. (2010:57) verklaar dat leerders binne twee jaar genoeg taal verwerf vir basiese interpersoonlike kommunikasie, maar dat hulle vyf tot sewe jaar neem om kognitiewe akademiese taalbevoegdheid in hulle tweede addisionele taal te verwerf. Dit veroorsaak dat onderwysers oorweldig en gefrustreerd voel. Hulle benodig dus ondersteuning en opleiding sodat hulle die geletterdheidsbehoefte van die niemoedertaalsprekers in hulle klasse kan aanspreek (Basson 2013:96; 2016:300).

5.2 Opvoedkundige inhoudskennis vir die onderrig van leesbegrip

Opvoedkundige inhoudskennis verwys na die kennis waarvoor onderwysers beskik om vakinhoude te interpreteer en op verskeie wyses aan leerders bekend te stel sodat hulle dit begryp (Shulman 1986:9). Norris (1999:47) is van mening dat suksesvolle geletterdheids- onderwysers meer as slegs linguistiese kennis benodig om leerders te help om taaluitkomst

te bereik. Onderwysers benodig ook opvoedkundige inhoudskennis sodat effektiewe geletterdheidsonderrig in klasse gelewer kan word. Hierdie opvoedkundige kennis sluit 'n goeie begrip van die algemene prosesse van onderrig en leer in sowel as kennis om leesbegripprogramme aan leerders te lewer. Hierdie kennis is nie staties nie en ontwikkel deurlopend gedurende onderwysers se loopbane (Myers 1997:4). Onderwysers moet dus deurlopend aan professioneleontwikkelingsaktiwiteite deelneem soos wat nuwe kennis deur navorsing ontwikkel word.

5.3 Lees- en leesbegrip onderrig vir niemoedertaalsprekers

Huidige studies wat die oordrag van die eerste taal op die tweede taal bestudeer, het tot die gevolgtrekking gekom dat die eerste taal altyd teenwoordig sal wees wanneer 'n niemoedertaalspreker lees (Grabe 2010:126). Dit is ook belangrik om kennis te neem van die feit dat oordrag van die eerste taal na die tweede taal nie outomaties plaasvind slegs deur uitgebreide lees in die tweede taal nie. Duidelike opdragte is noodsaaklik (Grabe 2010:150). Onderwysers wat niemoedertaalsprekers onderrig, moet ook bewus wees dat niemoedertaalsprekers nie oor dieselfde woordeskat, morfologie, sintaksis en klankkombinasies as hulle eerstetaal-eweknieë beskik nie. Hierdie vaardighede moet tesame met leesbegripvaardighede ontwikkel word (Grabe 2010:131).

Volgens Tsai, Ernst en Talley (2010:1) is leesbegrip 'n komplekse vaardigheid wat die uitvoering van verskeie bronne van kennis sowel as hoë-orde- en laer-orde-denkprosesse in die eerste en tweede taal insluit. Onderwysers moet besef dat niemoedertaalsprekers dieselfde kwaliteit onderrig as moedertaalsprekers benodig, maar dat aanpassings gemaak moet word. Dit sluit meer intensiewe ontwikkeling van woordeskat, aktivering van voorkennis, die gebruik van grafiese organiseerders, semantiese kaarte en woordmure in (Block en Parris 2008:296; Little en Box 2011:25). Navorsingstudies in Suid-Afrika het bevind dat onderwysers die onderrig van leesbegrip gelykstel aan vroeë wat gestel word gebaseer op 'n teks (Pretorius en Currin 2010:68; Le Cordeur 2011:435–61; Zimmerman en Smit 2014:2; Pretorius en Klapwyjk 2016:3). Leesbegrip is egter meer as dit. Daarom is dit belangrik vir onderwysers om te begryp wat leesbegripstrategieë behels sodat hulle leesbegrip effektief kan onderrig (Pardo 2004:272). Hierdie strategieë moet nie net gemodelleer word nie, maar dit moet met direkte onderrig gekombineer word. Leerders moet ondersteun word om die teks te verstaan deur vir hulle gesprekke met mekaar te fasiliteer (Parker en Hurry 2007:300). Voorts behoort heronderrig en integrasie van leesbegripstrategieë gereeld plaas te vind sodat leerders dit outomaties toepas (Block en Pressley 2007:203).

Uit die vorige afdelings is dit duidelik dat onderwysers die volgende in hulle benaderings behoort te inkorporeer ten einde suksesvolle leesbegrip onderrig te bewerkstellig: Sosiale interaksies sowel as outentieke geletterdheidsaktiwiteite behoort deel van algemene klaskamerpraktyk te vorm; woordeskat, morfologie, sintaksis en klankkombinasies behoort onderrig te word; niemoedertaalsprekers is geregtig op dieselfde kwaliteit onderrig as moedertaalsprekers, maar met kleiner aanpassings; onderwysers moet begryp wat leesbegripstrategieë behels sodat effektiewe onderrig kan plaasvind, en hierdie strategieë behoort deur direkte onderrig, modellering en gesprekvoering vasgelê te word.

6. Metodologie

In hierdie studie is 'n gemengde navorsingsontwerp binne 'n pragmatiese paradigma gevolg. Volgens hierdie benadering word navorsingsprobleme opgelos deur praktiese denke te gebruik deur middel van kwalitatiewe sowel as kwantitatiewe data-insamelingsmetodes (McMillan en Schumacher 2010:6). Meer klem word geplaas op die navorsingsprobleem eerder as op navorsingsmetodes en alle moontlike benaderings word gebruik om die navorsingsprobleem te verstaan. Volgens Creswell (2014:11) verleen pragmatisme navorsers die vryheid om tegnieke en prosedures te kies wat die mees effektiewe oplossing vir die navorsingsprobleem sal verskaf. Voorts sien pragmatisme nie die wêreld as 'n eenheid nie. Gevolglik gebruik pragmatiste, wat gemengde navorsingsbenaderings volg, verskeie benaderings sodat die beste oplossing vir die navorsingsprobleem verkry kan word.

Toegepaste navorsing in die vorm van 'n aksienavorsingprojek is gebruik om 'n professioneleontwikkelingsprogram vir Afrikaanse-huistaalonderwysers te ontwerp en toe te pas. Die ontwerp en toepassing van hierdie professioneleontwikkelingsprogram het uit twee siklusse bestaan.

Aksienavorsing in die opvoedkunde begin, soos in enige ander veld, by die identifisering van 'n probleem. Na aanleiding van die probleem word 'n kleinskaalse ingryping in 'n bestaande sisteem beplan en geïmplementeer, met die navorser wat die uitwerking van so 'n ingryping noukeurig nagaan. In dié model is die navorser nie bloot die entiteit wat moontlike vraagstukke uitwys nie, maar neem hy of sy ook die rol van fasiliteerder, gids en kommunikeerder van kennis aan. Die integrale rol wat refleksie tydens hierdie tipe navorsing speel, word ook beklemtoon (Burns 2010:2). Vanweë hierdie reflektiewe en selfevaluerende aard van aksienavorsing ontwikkel dit deur die opvolgende siklusse tydens die praktiese fase van so 'n projek, naamlik: beplanning, implementering van die plan, insameling van data, evaluering en refleksie (McMillan en Schumacher 2010:446). In hierdie studie was beplan om die probleem van beperkte pedagogiese inhoudskennis van onderwysers te ondersoek en 'n professioneleontwikkelingsprogram saam te stel. Daarna is die program geïmplementeer. Data is ingesamel deur middel van vraelyste, onderhoude, waarnemings en joernale. Die data is ontleed en geëvalueer, waarna refleksie plaasgevind het om te bepaal watter aanpassings aan die program gemaak moet word.

Siklus een in hierdie studie is onderneem om die probleem wat tot swak geletterdheidsprestasie van niemoedertaalsprekers in Suid-Afrikaanse laerskole lei, te ondersoek. Kwantitatiewe sowel as kwalitatiewe data is deur middel van vraelyste ingesamel wat deur 62 Afrikaanse-huistaalonderwysers in die Onderwysdistrik Kaapse Wynland voltooi is. Geldigheid en betroubaarheid is verseker deurdat die vraelys deur vakspesialiste, ervare onderwysers en 'n kenner verbonde aan die Sentrum vir Statistiese Analise van die Universiteit Stellenbosch nagegaan is. Die data-ontleding het die volgende aangedui: Nege respondente het aangedui dat hulle professionele ontwikkeling ondergaan het in sommige leesstrategieë vir niemoedertaalsprekers in Afrikaanshuistaalklasse. Die strategieë waarin hulle professionele ontwikkeling ondergaan het, was groeplees, begeleide lees, luidlees, gedeelde lees en onafhanklike lees. Slegs tien respondente het aangedui dat hulle leesbegripstrategieë onderrig. Voorts het vier respondente aangedui dat hulle tydens hulle voorgraadse opleiding as onderwysers opgelei is in die onderrig van leesbegripstrategieë. Volgens die data verlang 70% van die onderwysers professionele ontwikkeling om die leesbegrip van niemoedertaalsprekers in hulle Afrikaanshuistaalklasse te bevorder.

Na afloop van die data-ontleding is 'n literatuurstudie onderneem om professionele-ontwikkelingsmodelle sowel as lees- en leesbegripstrategieë na te vors. Twaalf onderwysers in die Stellenbosch-Franschhoek-omgewing is deur middel van 'n doelbewuste steekproef gekies om aan die professioneleontwikkelingsprogram deel te neem. Hierdie onderwysers het almal aangedui dat hulle uitdagings ten opsigte van die onderrig van niemoedertaalsprekers ervaar. Die inhoud van die program is voor implementering in siklus twee met die 12 deelnemende onderwysers bespreek. Hulle is die geleentheid gebied om hulle insette ten opsigte van die inhoud van die program te gee. Die getal sessies wat na kontaktyd plaasgevind het, is onderhandel.

Vervolgens word die inhoud van die program bespreek soos wat dit tydens siklus twee van die aksienavorsingsprojek geïmplementeer is.

Die afdeling wat volg, beskryf baie kortliks die inhoud van die agt sessies wat met die onderwysers plaasgevind het.

Die proses van aksienavorsing is in sessie een behandel. Dit is belangrik dat onderwysers aksienavorsing as 'n model van professionele ontwikkeling begryp asook hoe dit in die klaskamer gebruik word om onderrig en refleksie in die klaskamer te fasiliteer. Die keuse van aksienavorsing vir hierdie studie, voordele van aksienavorsing sowel as die vyf fases waaruit elke siklus bestaan, is met onderwysers behandel. Voorts is die belangrikheid van 'n navorsingsjoernaal bespreek en daar is ooreengekom op 'n templaar wat almal gaan gebruik. Die joernaal het die volgende vrae bevat: *Wat het goed gegaan? Waarop kan ek verbeter? Wat het my verbaas? Wat is my vrae en onsekerhede?* Triangulasie van data met spesifieke verwysing na databronne van hierdie studie is ook in die sessie ingesluit. Daar is aan die onderwysers verduidelik dat die verskillende databronne met mekaar vergelyk word om te bepaal of die bevindinge van een databron deur die bevindinge van ander databronne bevestig word. Dit was belangrik om die doel van die databronne aan hulle te verduidelik.

Reflektiewe denke is 'n baie belangrike komponent van aksienavorsing. Onderwysers behoort dus te begryp wat hierdie begrip beteken, asook die wyse waarop dit in die klaskamer gebruik kan word (Baumfield, Hall en Wall 2008:63). *Reflektiewe denke* verwys na die wyse waarop onderwysers kreatief dink asook om krities te wees ten opsigte van eie klaskamerpraktyke. Reflektiewe denke kan ook lei tot die gedissiplineerde bevraagtekening van die motiewe, hulpmiddels en uitkomst van opvoedkundige praktyke. Dit help onderwysers om omstandighede sowel as houdings te ondersoek wat leerders se prestasies benadeel. Voorts is die verband tussen reflektiewe denke en konstruktivisme in sessie twee behandel. Die onderwysers is ook die geleentheid gebied om reflektiewe denke prakties toe te pas deur twee probleme in groepverband op te los.

Shulman (1986:5) beklemtoon dat onderwysers wel oor opvoedkundige kennis beskik en dit kan demonstreer voordat hulle die klaskamer betree. Sessie drie was derhalwe daarop gemik om die onderwysers se kennis van die leesproses te verdiep deur die "top-down" (globale-), "bottom-up" (klank-) en interaktiewe modelle asook hulle onderskeie voor- en nadele te bespreek. Die globale model fasiliteer vlotlees, wat leesbegrip by sommige leerders bevorder. Niemoedertaalsprekers ervaar egter probleme met vreemde inhoud en komplekse taal wat hulle leesbegrip negatief kan beïnvloed. Sommige leerders beskik ook nie oor genoegsame letter-, klank- en woordherkenningsvaardighede om leesbegrip moontlik te maak nie. Voordele van die klankmetode sluit in die outomatiese bemeestering van sigwoorde. Leerders

gebruik dus hul kennis van klanke en letters om woorde te dekodeer. Probleme om die dieper betekenis van die teks te begryp en woord vir woord lees, is nadele van hierdie model.

Daarna is die verband tussen elke leesmodel en leesbenadering bespreek, wat as volg daar uitsien: leesreekse word verbind met die “top-down” (globale) model, die taalervaringsmetode word verbind met die “bottom-up” (klank-) model en die heeltaal- en gebalanseerde benaderings word verbind met die interaktiewe model. Die verskil tussen fonologiese en fonemiese bewustheid en die belangrike rol wat dit in die leesproses vervul, is ook in sessie drie behandel.

Sessies vier en vyf het die volgende leesstrategieë behandel: gedeelde lees, begeleide lees, groeplees, luidlees en onafhanklike lees. Die belangrikheid van elke leesstrategie, asook die wyse waarop dit in die klas aangebied moet word om die behoeftes van niemoedertaalsprekers aan te spreek, is in die sessies beklemtoon.

Vervolgens word die aanpassings wat vir die toepassing van gedeelde lees en begeleide lees vir niemoedertaalsprekers gemaak word, bespreek.

Tydens gedeelde lees word heelwat meer tyd aan die voorleesfase gewy sodat die nodige agtergrondkennis geaktiveer kan word. Die teks moet kultuurrelevant wees. Nuwe woordeskat word deur middel van prente en konkrete voorwerpe voorgestel en teen die klaskamermure vertoon. Voorts moet ook gebruik gemaak word van semantiese kaarte en woordmure. Vaslegging van nuwe woordeskat deur die gebruik van speletjies is ook beklemtoon. Wanneer begeleide lees toegepas word, is dit belangrik dat die teks kultuurrelevant moet wees. Die onderwyser lees die teks, modelleer vlotheid en lei besprekings om woordeskat en leesbegrip te fasiliteer. Leerders wat oor beter taalvaardighede beskik, kan subvokaliseer terwyl hulle lees. Onderwysers neem leerders waar en ondersteun hulle om korrekte leesstrategieë vas te lê sowel as om prente en voorwerpe te gebruik om woordeskat vas te lê. Woord oefeninge fokus op morfologie, fonologiese bewustheid en spelreëls sowel as die klanke wat in die teks voorkom. Woordeskatjoernale asook skryftake word verbind met die teks.

Elke sessie het ook praktiese aktiwiteite ingesluit waar die onderwysers hulle begrip van elke strategie aan hul kollegas en die navorser demonstreer. Dit is gedoen deur gebruik te maak van grootboeke en kleiner leesboeke deur middel van die “geleidlike oordra van verantwoordelikheid”-metode. Die belangrikheid van die gebruik van kultureel relevante leesmateriaal soos aanbeveel deur die konstruktivisme (Vygotsky 1978) word ook beklemtoon.

Ten einde niemoedertaalsprekers se leesbegrip te verbeter, behoort onderwysers ’n goeie begrip van die onderskeie leesbegripstrategieë te hê. Dus is twee sessies aan die toepassing van leesbegripstrategieë gewy. Begeleide leesbegrip wat deel vorm van transaksionelestrategie-onderrig is in sessie ses bekendgestel. Tydens die toepassing van gedeelde leesbegrip kry leerders die geleentheid om leesbegripstrategieë in verskeie situasies te leer deur gebruik te maak van verskillende soorte teks op hulle vaardigheidsvlakke. Dit bestaan uit vier fases, naamlik: opvoedergerigte instruksie; leerders pas die strategieë toe; en laastens reflekteer opvoeders en leerders, waarna doelwitte gestel word. Die volgende vier leesbegripstrategieë vorm deel van transaksionelestrategie-onderrig en is bekendgestel deur gebruik te maak van gedeelde leesbegrip (McLaughlin en Allan 2002:3): voorspelling,

opklaring, samevatting en vraagstelling. Die onderwysers is aan vier karakters bekendgestel wat die aanleer van leesbegripstrategieë vir niemoedertaalsprekers vergemaklik. Oczkus (2005 in Stricklin 2011:620–1) noem hierdie karakters die “Fab Four”. Hierdie karakters tydens die implementering van die professioneleontwikkelingsprogram verander na: Feetje Voorspeller, Ollie Opklaarder, Frik Vraagsteller en Sökkies Samevatter.

Die kinestetiese leesbegripstrategie (“Comprehension Process Motions”) soos ontwikkel deur Block, Parris en Whitely (2008:460), is in sessie sewe bekendgestel. Hierdie strategie word gebruik om jong lesers se leesbegrip te bevorder deur ’n addisionele invoersisteem, naamlik handgebare te gebruik. Elke handgebaar stel ’n unieke breinproses voor wat gebruik word om die teks te begryp. Dit is ’n alternatief tot tradisionele leesbegripstrategieë. ’n Praktiese demonstrasie van die onderskeie handgebare wat elk van die volgende leesbegripstrategieë voorstel, het gevolg: hoofgedagte, afleidings, voorspellings asook opklaring. Diegebruik van ouditiewe sowel as visuele leidrade dra daartoe by dat abstrakte leesbegripstrategieë makliker begryp en toegepas word. Woordeskatuitbreiding is van uiterste belang vir die ontwikkeling van leesbegripvaardighede van niemoedertaalsprekers. Dus het sessie agt aktiwiteite soos die seleksie van geskikte woordeskat uit ’n teks en die gebruik van prente en definisies ingesluit. Venn-diagramme, semantiese kaarte, grafiese organiseerders, cloze-oefeninge, woordmure asook gevoels- en ruimtelike aktiwiteite is ook bekendgestel.

Daar is ook gesamentlik besluit dat bogenoemde sessies een keer per week oor ’n tydperk van twee maande bygewoon sou word. Indien die onderwysers addisionele sessies sou verlang, kon dit gereël word.

7. Data-insameling

Die volgende metodes is gebruik om data tydens en na afloop van die professioneleontwikkelingsprogram te genereer.

7.1 Klaskamerwaarnemings

Burns (2010:57) stel dit dat aksienavorsingwaarnemings van ander waarnemings verskil deurdat dit doelgerig, gefokus, reflektief en evaluerend is. Waarnemingsvooroordeel is beperk deur die gebruik van ’n waarnemingskedge wat struktuur aan die waarnemings verleen het.

Tydens die implementeringsfase van die program het die navorsers een klaskamerwaarneming per onderwyser uitgevoer om die wyse waarop die lees- en leesbegripstrategieë toegepas word, te bepaal. Elke waarneming het een uur lank geduur. Tydens die klaskamerwaarnemings het agt onderwysers aangedui dat hulle graag gereeld wil byeenkom om idees te deel, lesse te beplan en leerondersteuningsmateriaal te ontwikkel. Na konsultasie het die ander vier deelnemers aangedui dat hulle ook deel van die groep wou wees wat tweeweeklikse ondersteuningsessies bygewoon het.

7.2 Semi-gestruktureerde onderhoude

Die semi-gestruktureerde onderhoud is in hierdie navorsingstudie gebruik, want daar is 'n mate van struktuur, maar daar word ook 'n sekere mate van aanpasbaarheid toegelaat (Burns 2010:75). Die doel van die onderhoude was om die effek van die program op die onderwysers se kennis, houdings en vaardighede, sowel as hulle kennis van lees- en leesbegripstrategieë ter bevordering van leesbegrip van niemoedertaalsprekers te bepaal. Die aanvanklike onderhoudskedule het 12 items bevat. Nadat onderhoude met 'n ewekansige steekproef van vyf deelnemende onderwysers gevoer is, is een addisionele item bygevoeg. Hierdie item het data verskaf oor die effek wat die program op die onderwysers se selfvertroue gehad het. Daarna is onderhoude met vyf onderwysers wat nie aan die aanvanklike steekproef deelgeneem het nie, gevoer.

7.3 Joernale

Volgens Burns (2010:89) kan joernale gebruik word om gebeure en refleksies tydens aksienavorsing op te teken. Tydens die studie is die onderwysers versoek om hulle ervarings deur middel van gereelde, informele inskrywings te boekstaaf. Hulle moes die volgende dokumenteer: (a) die lees- en leesbegripstrategie wat tydens die les gevolg is; (b) suksesse; (c) uitdagings; en (d) vrae of onsekerhede. Na die agt-maande-implementeringsperiode voltooi is, het nege van die 12 onderwysers hulle joernale vir data-ontleding ingelewer.

7.4 Vraelyste

Die vraelys wat tydens siklus een afgeneem is, is agt maande na die implementeringsperiode deur die 12 deelnemende onderwysers voltooi. Die data van hierdie meting is met die data van die eerste meting vergelyk om te bepaal tot welke mate daar in die professioneleontwikkelingsbehoefes van die onderwysers voorsien is. Die doel van die vraelys was ook om te bepaal of die deelnemende onderwysers verdere opleidingsbehoefes ten opsigte van die bevordering van leesbegripvaardighede van niemoedertaalsprekers het. Daar is verdere vrae bygevoeg om te bepaal of aksienavorsing die onderwysers se onderrigstrategieë beïnvloed het tydens die implementering van die professioneleontwikkelingsprogram.

8. Data-ontleding en bespreking

8.1 Kwantitatiewe data

'n McNemar Chi-kwadraattoets is agt maande na afloop van die program toegepas om te bepaal of daar 'n statisties beduidende verskil tussen die ja-response van die eerste en tweede meting van die vraelys was. Uit die data-ontleding kon afgelei word dat professionele ontwikkeling in die volgende leesstrategieë plaasgevind het: gedeelde lees, groeplees, begeleide lees, luidlees en onafhanklike lees.

Tabel 1. Professionele ontwikkeling ten opsigte van leesstrategieë in meting 1 en 2

Leesstrategieë	Getal (N)	Tyd	Respondente wat professionele ontwikkeling aangedui het: getal (N)	Chi-kwadraat	Grade van vryheid	p-waarde
Gedeelde lees	12	Meting 1	1	9,09	1	0,01
		Meting 2	12			
Groep lees	12	Meting 1	1	9,09	1	0,01
		Meting 2	12			
Begeleide lees	12	Meting 1	1	8,1	1	0,01
		Meting 2	11			
Luid lees	12	Meting 1	1	9,09	1	0,01
		Meting 2	12			
Onafhanklike lees	12	Meting 1	1	9,09	1	0,01
		Meting 2	12			

Om vas te stel of die professionele ontwikkelingsprogram die opvoedkundige inhoudskennis van die 12 (N=12) onderwysers verbeter het ten opsigte van gedeelde lees, groep lees, luid lees en onafhanklike lees vir niemoedertaalsprekers in Afrikaanshuistaalklasse, is die data van die eerste en tweede meting met mekaar vergelyk. Tabel 1 dui aan dat 1 (N=1) respondent professionele ontwikkeling ondervind het ten opsigte van verskillende leesstrategieë voor die aanvang van die program in vergelyking met 12 respondente wat na afloop van die program aangedui het dat hulle professionele ontwikkeling ondervind het. Chi-kwadraat-analise dui statisties beduidende verskille tussen die eerste en tweede meting aan. Wat betref verworwe opvoedkundige inhoudskennis ten opsigte van gedeelde lees, groep lees, luid lees en onafhanklike lees, het alle deelnemers 'n toename getoon: $\chi^2(1, N=12) = 9,09, p < 0,01$. Die Chi-kwadraat-analise vir begeleide lees het aangedui dat 1 (N=1) respondent professionele ontwikkeling gemerk het tydens meting een in vergelyking met 11 (n=11) tydens meting twee. Chi-kwadraat-analise dui statisties beduidende verskille tussen die eerste en tweede meting aan. Wat betref verworwe opvoedkundige inhoudskennis ten opsigte van begeleide lees, het alle deelnemers 'n toename getoon: $\chi^2(1, N=12) = 8,1, p < 0,01$.

'n McNemar Chi-kwadraattoets is afgeneem om te bepaal of daar 'n statisties beduidende verskil tussen die ja-response van die eerste en tweede meting van die vraelys was. Uit die data-analise kon afgelei word dat professionele ontwikkeling in die volgende leesbegripstrategieë aangebied is: begeleide leesbegrip, voorspelling, vraagstelling, afleidings, die vind van hoofgedagtes, gevolgtrekkings en begeleide leesbegrip.

Tabel 2. Professionele ontwikkeling ten opsigte van leesbegripstrategieë in meting 1 en 2

Leesbegripstrategieë	Getal (N)	Tyd	Respondente wat opleiding aangedui het: getal (N)	Chi-kwadraat	Grade van vryheid	p-waarde
Onderrig van leesbegripstrategieë	12	Meting 1	1	8,1	1	0,01
		Meting 2	11			
Begeleide leesbegrip	12	Meting 1	0	10,08	1	0,01
		Meting 2	12			

Voorspelling	12	Meting 1	1	9,09	1	0,01
		Meting 2	12			
Vraagstelling	12	Meting 1	1	9,09	1	0,01
		Meting 2	12			
Afleidings	12	Meting 1	0	10,08	1	0,01
		Meting 2	12			
Hoofgedagtes	12	Meting 1	1	9,09	1	0,01
		Meting 2	12			
Gevolgtrekkings	12	Meting 1	0	0,5	1	0,48
		Meting 2	2			

Data ten opsigte van refleksie- en samewerkingaktiwiteit van die 12 (N=12) respondente is volgens 'n 5-punt-Likert-skaal gemeet. Herhaalde metings volgens die gemengde "analysis of variance"- (ANOVA-) model is gebruik om die gemiddelde tellings voor en na afloop van die professioneleontwikkelingsprogram te vergelyk. Dit word gedoen om die hipotese te toets of die gemiddelde tellings vir die eerste en tweede metings konstant gebly het al dan nie. Indien $p < 0,05$ word die hipotese dat die gemiddelde tellings vir die eerste en tweede metings konstant gebly het verwerp. Die doel van hierdie meting was om te bepaal of daar 'n statisties beduidende verskil was tussen die respondente se response voor en na afloop van die program.

Tabel 3. Gemiddeldes en standaardafwykings van meting 1 en 2 wat op refleksieaktiwiteit dui

Effek	Beskrywende statistiek			
	Faktorvlak	N	Refleksieaktiwiteit: gemiddeld	Refleksieaktiwiteit: standaardafwyking
Totaal		24	3,76	0,73
Tyd	Meting 1	12	3,33	0,64
Tyd	Meting 2	12	4,23	0,52

Volgens die data was daar 'n beduidende toename tussen meting een en meting twee wat refleksieaktiwiteit van die onderwysers betref ($F(1,11)=14,8$, $p < 0,02$), wat dui op 'n algemene tendens dat die onderwysers wat aksienavorsing toepas, reflektiewe-praktyke ontwikkel het agt maande ná afloop van die program. Tabel 3 toon die gemiddeldes en standaardafwykings tussen die twee tydperke. Voorts het reflektiewe-praktyke hulle in staat gestel om nuwe onderrigstrategieë aan te pas volgens die behoeftes van die niemoedertaalsprekers in hulle klasse.

Tabel 4. Gemiddeldes en standaardafwykings van meting 1 en 2 wat op samewerking dui

Effek	Beskrywende statistiek			
	Faktorvlak	N	Samewerking: gemiddeld	Samewerking: standaardafwyking
Totaal		24	3,77	0,58
Tyd	Meting 1	12	3,45	0,5
Time	Meting 2	12	4,1	0,47

Volgens die data was daar 'n beduidende toename tussen Meting een en Meting twee wat samewerking tussen die onderwysers betref ($F(1,11)=10,63$, $p<0,01$), wat dui op 'n algemene tendens dat die onderwysers wat aan die program deelgeneem het, beter saamgewerk het agt maande later, na afloop van die program. Tabel 4 toon die gemiddeldes en standaardafwykings tussen die twee tydperke. Die geleentheid wat vir die onderwysers geskep is om saam te werk, kon bygedra het tot die ontwikkeling van kultuurtoepaslike leerondersteuningsmateriaal en saamleergeleentheid sodat die leesbegrip van niemoedertaal-sprekers in Afrikaanshuistaalklasse bevorder kon word.

Wat die toepassing van aksienavorsing betref, het data-ontleding aangetoon dat aksienavorsing die respondente gelei het om reflektiewe denke te ontwikkel sodat onderrig en leer in hulle klasse op verskillende wyses benader word (sien tabel 3). Die tweeweeklikse ondersteuningsessies het 'n meganisme vir respondente gevestig waardeur hulle van mekaar kon leer deur saam te werk (sien tabel 4). Macdonald en Pinheiro (2012:92) verklaar in dié verband, dat onderwysers deur hulle eie sones van proksimale ontwikkeling moet vorder deur kollegas in gesprekke te betrek deur die mees geskikte geletterdheidsstrategieë vir hulle leerders te bespreek (sien 8.2).

8.2 Kwalitatiewe data

Vervolgens word die kwalitatiewe data uit die vraelyste en onderwysers se joernale bespreek, gevolg deur data uit die waarnemings en onderhoude.

8.2.1 Vraelyste

Die kwalitatiewe data uit die vraelyste is volgens vier kategorieë gekodeer en gegroepeer, naamlik geïmplementeerde leesstrategieë, leesbegripstrategieë, implementeringsproses in die klas, asook woordeskatuitbreiding ter bevordering van leesbegrip. Die deelnemende onderwysers moes die onderskeie leesstrategieë op die vraelyste noem waarin verdere professionele ontwikkeling verlang word. Skriftelike kommentaar van die respondente is in tabel 5 saamgestel.

Tabel 5. Professioneleontwikkelingsbehoefte ten opsigte van leesstrategieë in meting 1 en 2

Leesstrategie	Getal deelnemers meting 1: 12	Getal deelnemers meting 2: 12
Gedeelde lees	12	0
Begeleide lees	12	0
Groep lees	12	0
Luid lees	12	0
Onafhanklike lees	12	0

Soos afgelei uit die kwalitatiewe data van die vraelyste (kyk tabel 5), het alle deelnemende onderwysers aangedui dat hulle geen verdere professionele ontwikkeling in die toepassing van leesstrategieë verlang nie. Uitdagings wat ervaar is, het verband gehou met die addisionele tyd wat beplanning geneem het, asook met leerders wat probleme met hardoplees ervaar het. Suksesse wat ervaar is, word as volg saamgevat: leesvlotheid, woordeskat en

selfvertroue van die leerders het verbeter. Leerders het ook 'n liefde vir Afrikaanse leesboeke ontwikkel.

Respondente moes die onderskeie leesbegripstrategieë op die vraelyste noem waarin verdere professionele ontwikkeling verlang word. Skriftelike kommentaar van die deelnemende onderwysers is in tabel 6 saamgestel.

Tabel 6. Professioneleontwikkelingsbehoefte ten opsigte van leesbegripstrategieë in meting 1 en 2

Leesbegripstrategie	Getal deelnemers meting 1: 12	Getal deelnemers meting 2: 12
Begeleide leesbegrip	12	0
Vraagstelling	12	1
Opklaring	11	0
Voorspelling	11	2
Opsomming (hoofgedagtes)	11	1
Kinestetiese leesbegripstrategie	12	11
Gevolgtrekkings	11	0
Afleidings	11	0
Hoofgedagtes	11	2
Skemateorie	12	1
“Geleidelike oordra van verantwoordelikheid”-metode	11	2

Soos afgelei uit die kwalitatiewe data van die vraelyste (sien tabel 6), het die deelnemende onderwysers addisionele professionele ontwikkeling verlang ten opsigte van die skemateorie, die maak van afleidings, die vind van hoofgedagtes en opklaring. Verdere professioneleontwikkelingsbehoefte wat geïdentifiseer is, is die “geleidelike oordra van verantwoordelikheid”-metode asook die implementering van die kinestetiese leesbegripstrategie.

Uitdagings wat tydens die implementeringsfase ervaar is soos deur die onderwysers aangedui is, sluit in implementering van die “geleidelike oordra van verantwoordelikheid”-metode, identifisering van die hoofgedagte en die stadige ontwikkeling van sommige leerders se leesbegripvaardighede. Hierdie uitdagings is tydens die tweeweeklikse ondersteuningsessies hanteer. Een van die suksesse wat ervaar is, is dat leerders se leesbegrip verbeter het, veral die maak van afleidings. 'n Toename in hulle selfvertroue is waargeneem asook 'n gewilligheid om mekaar te ondersteun, soos blyk uit die volgende terugvoer: “En ons het 'n goeie verhouding tussen mekaar opgebou met die sessies en ons kon by mekaar leer, idees uitruil en lesse uitwerk.”

Vervolgens word die data-ontleding van die onderwysers se joernale, klaskamerwaarnemings en onderhoude bespreek. Hierdie data is volgens die volgende ses kategorieë gekodeer en gegroepeer, naamlik geïmplementeerde leesstrategieë, leesbegripstrategieë, implementeringsproses in die klas, woordeskatuitbreiding ter bevordering van leesbegrip, refleksie en ervaring van professioneleontwikkelingsaktiwiteite.

8.2.2 Joernale

Uit die data-analise van die onderwysers se joernale blyk dit dat alhoewel alle leesstrategieë toegepas is, gedeelde lees en begeleide lees (kyk 6 hier bo) met groter sukses geïmplementeer is weens die swak leesvermoë van die leerders: “Gedeelde lees en begeleide lees het goed gewerk, want hulle kon mekaar ondersteun.” Die gebruik van die “Fab Four”-karakters om leesbegripstrategieë soos voorspellings maak, hoofgedagtes vind, opklaring en vraagstelling toe te pas, was baie suksesvol: “Leerders het die assosiasie met die karakters maklik gevind.” Toepassing van die kinestetiese leesbegripstrategie het egter nie plaasgevind nie. Sommige onderwysers het wel die kinestetiese leesbegripstrategie aangepas deur hulle eie handbewegings tesame met die karakters van die “Fab Four” te gebruik: “Ek het die handgebare met die karakters gekombineer.” Hierdie aanpassings het gelei tot groter genot en selfvertroue tydens die leesproses. Voorts het leerders se woordeskat tot so ’n mate verbeter dat hulle met groter gemak gekommunikeer het (kyk 6 hier bo): “Leerders kon die woordeskat mooi in sinne gebruik.” Voorts het die onderwysers aangedui dat ’n joernaal gehelp het om oor hulle onderrigpraktyke te reflekteer: “Die reflektiewe proses het my ook meeste van die tyd geïnspireer om nog meer kreatiewe begripsvaardighede te ondersoek en oor na te lees. Dit het my ook aangemoedig om my onderrigmetodes te evalueer en selfondersoek te doen.”

8.2.3 Klaskamerwaarnemings

Volgens die data-ontleding van die klaskamerwaarnemings is hoofsaaklik voorlees deur die onderwysers gebruik om betekenis te fasiliteer, veral wanneer nuwe tekste bekendgestel is. Gedeelde lees, groepbegeleide lees en groeplees is ook gebruik om woordeskatuitbreiding en leesbegrip te fasiliteer. Die gebruik van vraagstelling as leesbegripstrategie, gevolg deur voorspellings, opklaring, die vind van hoofgedagtes en samevatting is ook waargeneem. Alle deelnemende onderwysers het die leerders se voorkennis geaktiveer deur gebruik te maak van prente, voorwerpe of rekenaartegnologie. Uitdagings wat sommige onderwysers ervaar het ten opsigte van modellering, die toepas van leesbegripstrategieë en ondersteuning (kyk eindnota 3) is tydens die tweeweeklikse ondersteuningsessies aangespreek. Die onderwysers het daarin geslaag om ’n positiewe klaskameratmosfeer te skep waarin leerders met vrymoedigheid aan aktiwiteite kon deelneem soos beklemtoon deur McTigue en Liew (2011:118).

8.2.4 Onderhoude

Uit die data-analise van die onderhoude wat met vyf onderwysers gevoer is, kan afgelei word dat gedeelde lees en begeleide lees die mees effektiewe strategieë was om lees met begrip te fasiliteer: “Die gedeelde leesstrategie [gedeelde-lees-strategie] het goed gewerk.” “Begeleide lees ook, want dit bied ’n goeie kans vir assessering ...” “Die woordeskatuitbreiding en die leesbegrip is ontwikkel en die leerders was gemotiveer en almal wou ’n beurt hê.” Die onderwysers het voorts aangedui dat vraagstelling en om voorspellings te maak die mees effektiewe leesbegripstrategieë was om die leesbegrip van niemoedertaalsprekers te bevorder (kyk 6 hier bo): “Die woordeskatuitbreiding en die leesbegrip is ontwikkel en die leerders was gemotiveer en almal wou ’n beurt hê.” Alhoewel die onderwysers aangedui het dat hulle kennis van lees- en leesbegripstrategieë verbeter het, benodig hulle voortgesette professionele ontwikkeling om hul vaardighede op te skerp: “Dit was regtig ’n uiters leersame proses en dit was die eerste keer wat ek opleiding gekry het in lees- en leesbegripstrategieë vir

tweedetaalleerders.” “So mens het baie herhaling nodig. Mens moet die goed oor en oor oefen.” Wat persoonlike verhoudings betref, het die onderwysers aangedui dat die professioneleontwikkelingsessies samewerking tussen hulle en kollegas bevorder het wat tot ’n toename in selfvertroue om niemoedertaalsprekers te onderrig, gelei het: “Ons het mekaar regtig baie gehelp. Jy vorm meer ’n hegte band as jy mekaar help.” “Aan die begin was ek baie op my senuwees gewees om met niemoedertaalsprekers te werk. So my selfvertroue het nogals redelik gestyg na die opleidingsessies ...” Verder het die onderwysers aangedui dat die geleentheid wat aan hulle gebied is om insette ten opsigte van die inhoud van die program te lewer, hulle sal aanmoedig om in die toekoms aan soortgelyke projekte deel te neem: “Ek sou definitief weer deelneem, want ek glo as jy in die onderwys is, is dit ’n ‘life-long learning process’.”

9. Beperkinge van die studie

Die volgende beperkinge is deur die navorsers ervaar:

- Omdat daar slegs 12 onderwysers in die studie gebruik is, kan die resultate nie noodwendig buite die geografiese gebied van die navorsing veralgemeen word nie. Die streekproef van die onderwysers in die studie is egter verteenwoordigend van skole met groter getalle niemoedertaalsprekers in die Stellenbosch-Franschhoek-omgewing. Skole uit ’n soortgelyke konteks mag dus die bevindings van hierdie studie insiggewend vind.
- Min navorsing wat verband hou met die bevordering van leesbegrip van niemoedertaalsprekers in Afrikaansmediumskole is tot dusver in Suid-Afrika gepubliseer. Navorsingsbronne oor niemoedertaalsprekers in Engelse skole moes dus ook geraadpleeg word.
- Nie alle onderwysers het volledige joernaalinskrywings gemaak nie. Nege joernale is ingedien, waarvan drie onvolledig was. Die ses joernale wat wel ingelewer is, het egter bruikbare data gelever.
- Volgehoue ondersteuning en aanmoediging word benodig om volhoubare verandering in onderwyspraktyke te verseker. In navorsingsprojekte van hierdie aard is die navorsers nie altyd beskikbaar om volhoubare ondersteuning te bied nie. Navorsers is dus soms genoodsaak om met beamptes in onderwysdepartemente te skakel om verandering in die pedagogiek van onderwysers voort te sit.
- Die resultate van ’n aksienavorsingstudie is nie veronderstel om buite die omvang van die studie toegepas te word nie (McMillan en Schumacher 2010:445).

10. Slotopmerkings

Die doel van hierdie studie was tweeledig. Eerstens was dit om opleidingsbehoefte van Afrikaans-huistaalonderwysers te identifiseer ten einde die leesbegrip van niemoedertaalsprekers in hulle klasse te bevorder. Onderwysers het aangedui dat hulle opvoedkundige-inhoudskennis verbeter het tydens die professioneleontwikkelingsessies. Tweedens was dit om ’n relevante professioneleontwikkelingsprogram te ontwikkel om hulle opvoedkundige-

inhoudskennis in dié verband te verbeter. Een van die uitkomst van die studie was die ontwikkeling van 'n professioneleontwikkelingsprogram.

Die lae geletterdheidsyfer van leerders in Suid-Afrikaanse skole soos in die 2011-PIRLS-resultate en die Wes-Kaap Onderwysdepartement se 2015-geletterdheidsuitslae aangetoon word, beklemtoon die noodsaaklikheid dat die opvoedkundige-inhoudskennis van onderwysers bevorder moet word (WKOD 2016). Alhoewel talle navorsingstudies daarop dui dat onderwysers oorweldig en gefrustreerd voel omdat hulle nie bevoeg voel om die unieke behoeftes van niemoedertaalsprekers in hulle klasse aan te spreek nie, word weinig deur die Departement van Basiese Onderwys gedoen om onderwysers in dié verband professioneel te ontwikkel. Dus het ons 'n professioneleontwikkelingsprogram ontwerp en toegepas gebaseer op die behoeftes van 62 Afrikaanse-huistaalonderwysers in die Kaapse Wynland Onderwysdistrik. Die bevindings van die studie beklemtoon die uitdagings wat hierdie onderwysers daagliks ervaar. Voorts kan die inligting wat in hierdie studie versamel is, deur universiteite wat onderwysers oplei, gebruik word om hulle modules aan te pas sodat hulle studente oor die nodige opvoedkundige-inhoudskennis sal beskik om die leesbegrip van die niemoedertaalsprekers in hulle klasse te bevorder.

Hierdie studie is 'n voorbeeld van die wyse waarop aksienavorsing, as 'n professioneleontwikkelingsmodel, onderwysers aanmoedig om reflektiewe praktyke te ontwikkel. Die resultate het daarop gedui dat onderwysers wat aksienavorsing in hulle klasse toepas, hulle onderrigpraktyke meer geredelik volgens die behoeftes van hulle leerders aanpas. Verder kan die samewerkende aard van aksienavorsing lei tot die vestiging van leergemeenskappe deur die onderwysers self, sodat hulle mekaar ondersteun en motiveer. Ten slotte kan onderwyseropleiers die inligting in hierdie studie gebruik om hulle eie professioneleontwikkelingsprogramme te ontwerp om die professioneleontwikkelingsbehoefte van onderwysers vir wie hulle verantwoordelik is, aan te spreek.

Bibliografie

Alexander, N. 2011. Die uitdagings vir moedertaalonderrig in 'n veeltalige konteks met 'n spesifieke fokus op Afrikaans. Referaat gelewer tydens 'n konferensie van die Afrikaanse Taalkommissie. Kunstekaap. 27 Augustus, Kaapstad.

Al-Weher, M. 2004. The effect of a training course based on constructivism on student teachers' perceptions of the teaching/learning process. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(2):170–84.

Amendum, S.J. 2014. Embedded professional development and classroom-based early reading intervention: Early diagnostic reading intervention through coaching. *Reading and Writing Quarterly*, 30:348–77.

Au, K.H. 1998. Social constructivism and the school literacy learning of students of diverse backgrounds. *Journal of Literacy Research*, 30(2):297–319.

Barron, B. en L. Darling-Hammond. 2010. Prospects and challenges for inquiry-based approaches to learning. In Dumont en Benavides (reds.) 2010.

- Basson, M. 2013. Die ontwikkeling van 'n geletterdheidsingrypingprogram ter bevordering van woordeskat en leesbegrip by Xhosa-moedertaalsprekers in graad 4–6 Afrikaansmediumklasse. MEd-verhandeling, Universiteit Stellenbosch.
- . 2016. A professional development enquiry: Teacher pedagogical content knowledge to support reading comprehension of non-mother-tongue speakers. PhD-proefskrif. Universiteit Stellenbosch.
- Baumfield, V., E. Hall en K. Wall. 2008. *Action research in the classroom*. Londen: SAGE Publications.
- Bhattacharya, A. 2010. Children and adolescents from poverty and reading development: A research review. *Reading and Writing Quarterly*, 16:115–39.
- Block, C.C. en S.R. Parris. 2008. *Comprehension instruction: Research-based best practices*. 2de uitgawe. New York: Guilford Press.
- Block, C.C. en M. Pressley. 2007. *Best practices in teaching comprehension*. In Gambrell, Morrow en Pressley (reds.) 2007.
- Block, C.C., Parris, S.R. en Whitely, C.S. 2008. CPMs: A kinaesthetic comprehension strategy. *The Reading Teacher*, 61(6):460–70.
- Burns, A. 2010. *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. New York: Routledge.
- De Wet, C. en C. Wolhuter. 2009. A transitiological study of some South African educational issues. *South African Journal of Education*, 29:359–76.
- Dumont, H. en F. Benavides (reds.). 2010. *The nature of learning: Using research to inspire practice*. Paris: OECD Publishing.
- DvBO (Departement van Basiese Onderwys). 2013. Annual National Assessment 2013. Pretoria: Staatsdrukker.
- . 2015. Annual National Assessment of 2014: Diagnostic report – First Additional Language and Home Language. Pretoria: Staatsdrukker.
- Gambrell, L.B., L.N. Morrow en M. Pressley (reds.). 2007. *Best practices in literacy instruction*. 3de uitgawe. New York: Guilford Press.
- Grabe, W. 2010. *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Heugh, K. 2006. The prism is obscured: Language education policy interpreted in terms of curriculum change. *Journal of Humanities*, 46(2):63–76.
- Hooijer, E. en J. Fourie. 2009. Teachers' perspectives of multilingual classrooms in a South African school. *Education as Change*, 13(1):135–51.

- Howie, S., S. van Staden, M. Tshele, C. Dowse en L. Zimmerman. 2011. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS): South African Children's Reading Literacy Achievement summary report. Pretoria: Universiteit Pretoria.
- Kaiser, K., M. Reynecke en M. Uys. 2010. Eating soup with a fork – why the EFL syllabus cannot promote learning across the curriculum. *Journal of Language Education*, 44(2):52–67.
- Landsberg, E., D. Kruger en N. Nel (reds.). 2010. *Addressing barriers to learning: A South African perspective*. Pretoria: Van Schaik.
- Le Cordeur, M.L.A. 2011. Moedertaalgebaseerde tweetalige onderwys: 'n Moontlike oplossing vir Suid-Afrika se geletterdheids- en syferkundigheidsprobleme. *LitNet Akademies*, 8(3):435–61.
- . 2012. Taalonderwysers as lesers van kinderlektuur en hoe dit leerders se ingesteldheid teenoor lees kan beïnvloed. *Journal of Language Education*, 46(1):137–56.
- Little, D.C. en J.A. Box. 2011. The use of a specific schema theory strategy – semantic mapping – to facilitate vocabulary development and comprehension for at-risk readers. *Reading Improvement*, 48(1):23–31.
- Louis, G.W. 2009. Using Glasser's Choice Theory to understand Vygotsky. *International Journal of Reality Therapy*, 28(2):20–3.
- Macdonald, C. en M. Pinheiro. 2012. Vygotskian methods of teaching and learning in the English classroom: The case of grammar. *Journal for Language Teaching*, 46(1):88–102.
- Manyike, T.V. en E.M. Lemmer. 2014. Research in language education in South Africa: Problems and prospects. *Mediterranean Journal of Social Education*, 5(8):251–8.
- McLaughlin, M. en M.B. Allan. 2002. *Guided comprehension: A teaching model for grades 3–8*. Newark: International Reading Association.
- McMillan, J.H. en S. Schumacher. 2010. *Research in education: Evidence-based inquiry*. 7de uitgawe. Upper Saddle River: Pearson Education.
- McTigue, E. en J. Liew. 2011. Principles and practices for building academic self-efficacy in middle grades language arts classrooms. *The Clearing House*, 84:114–8.
- Miyazaki, T. 2015. Is changing teacher practice mission impossible? A case study of continuing professional development for primary school pupils in Senegal. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*.
<https://www.tandfonline.com/loi/ccom20> (16 Junie 2016 geraadpleeg).
- Myers, C.B. 1997. The absence of self-study in school-university teacher education reform. Paper delivered at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Nel, N. 2010. Second language difficulties in a South African context. In Landsberg, Kruger en Nel (reds.) 2010.

Nel, N. en H. Müller. 2010. The impact of teachers' limited English proficiency on English second language learners in South African schools. *South African Journal of Education*, 30:635–50.

Norris, S. 1999. Language teacher proficiency or teacher language proficiency? An environmental scan of information relating to the competencies/qualities/knowledges required to be an effective language teacher. <https://www1.curriculum.edu.au/nalsas/pdf/language.pdf> (24 Oktober 2012 geraadpleeg).

Pardo, L.S. 2004. What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3):272–80.

Parker, M. en J. Hurry. 2007. Teachers' use of questioning and modelling comprehension skills in primary classrooms. *Educational Review*, 59(3):299–314.

Pollard-Durodola, S.D., J.E. Gonzalez, D.C. Simmons, O. Kwok, A.B. Taylor, M.J. Davis, M. Kim en L. Simmons. 2011. The effects of an intensive shared book-reading intervention for preschool children at risk for vocabulary delay. *Council for Exceptional Children*, 77(2):161–83.

Pretorius, E.J. en S. Currin. 2010. Do the rich get richer and the poor poorer? The effects of an intervention programme on reading in the home and school language in a high poverty multilingual context. *International Journal of Educational Development*, 30(1):67–78.

Pretorius, E.J. en N.M. Klapwijk. 2016. Reading comprehension in South African schools: Are teachers getting it and getting it right? *Per Linguam*, 32(1):1–20.

Pretorius, E.J. en D.M. Mampuru. 2007. Playing football without a ball: Language, reading and academic performance in a high-poverty school. *Journal of Research in Reading*, 30(1):38–58.

Scheepers, R. 2006. The effects of immersion on Grade 7 learners' vocabulary size: Is incidental learning of vocabulary enough? *Tydskrif vir Taalonderrig*, 40(2):1–19.

Shulman, L.S. 1986. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2):4–14.

—. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1):1–22.

Stricklin, K. 2011. Hands-on reciprocal teaching: A comprehension technique. *The Reading Teacher*, 64(8):620–5.

Sutherland, P. 1992. *Cognitive development today: Piaget and his critics*. Londen: Paul Chapman Publishing Ltd.

Taylor, N. en P. Vinjevold (reds.). 1999. *Getting learning right*. Universiteit van die Witwatersrand, Johannesburg: Joint Education Trust.

Theron, L.C. en M. Nel. 2005. The needs and perceptions of South African Grade 4 educators teaching English second-language (ESL) learners. *African Education Review*, 2(2):221–41.

Tsai, Y., C. Ernst en P.C. Talley. 2010. L1 and L2 strategy use in reading comprehension of Chinese EFL learners. *Reading Psychology*, 31:1–29.

Vygotsky, L. 1978. *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

WKOD (Wes-Kaap Onderwysdepartement). 2016. Resultate van die graad 6-sistemiese toetse. http://wcedfocus.pgwc.gov.za/ibi_apps/WFServlet (29 Julie 2016 geraadpleeg).

Woolfolk, A. 2010. *Educational psychology*. 11de uitgawe. Saddle River: Pearson Education.

Zammit, K.P. 2011. Connecting multi-literacies and engagement of learners from low socio-economic backgrounds: Using Bernstein's pedagogic discourse as a bridge. *Language and Education*, 25(3):203–20.

Zimmerman, L. en B. Smit. 2014. Profiling classroom reading comprehension development practices from the PIRLS 2006 in South Africa. *South African Journal of Education*, 34(3):1–9.

Eindnotas

¹ ANA = Annual National Assessment Tests / Jaarlikse assessering in geletterdheid en gesyferdheid word afgeneem deur die Departement van Basiese Onderwys in alle openbare skole in Suid-Afrika.

² PIRLS is 'n internasionale vergelykende studie wat geletterdheid meet. Dit word deur die Internasionale Vereniging vir die Evaluering van Onderwysprestasie onderneem.

³ *Ondersteuning* is ons vertaling van die term *scaffolding*.

⁴ *Basiese interpersoonlike kommunikasie* verwys na die taal wat leerders in informele gesprekke met hulle maats gebruik.

⁵ *Kognitiewe akademiese taalbevoegdheid* verwys na die akademiese taal wat leerders in die skool benodig om die kurrikulum baas te raak.