

Bemagtig opvoeders vir onmiddellike mobilisasie van grondslagfase-leerders se geletterdheid

Mariette Koen
Universiteit van die Vrystaat

Abstract

Empower educators for the immediate mobilisation of foundation phase learners' literacy

In November 2007 the dark picture of the underachievement of South African learners in respect of basic reading skills was emphasised once again when the research results of the University of Pretoria were published. Since 1994 much debate has taken place about possible factors which may cause learners' poor language achievement. In this article I do not wish to focus on the problems, but prefer, rather, to concentrate on possible solutions. The focus of the literature study is grounded in the views of recognised linguist, philosopher and author Noam Chomsky who believes that "mother tongue is the most basic human right" (cited by Lezgin 2002: 1). A serious mistake is made when individuals in favour of education transformation wish to increase language achievement, but fail to acknowledge the critical role of language acquisition in the foundation phase. The radical change revealed by the speakers of African languages with regard to the pedagogical value of mother-tongue instruction is cause for joy. My plea, however, is that this theoretical recognition would immediately be mobilised to prevent it from becoming mere good intentions. Two aspects are discussed in this article, namely the recognition of the value of mother-tongue instruction in the foundation phase and the empowerment of educators to mobilise available resources under specific circumstances. As motivation for the feasibility of the above-mentioned two tasks I wish to refer to a group of 342 Sesotho-speaking grade 1 learners who were subjected to a reading and spelling programme in 2002 (Koen 2003: 9). Critics may feel that research of a more recent nature may be of more actual interest. The above-mentioned research is, however, relevant, since the same problems and issues which were regarded as factors contributing to poor language achievement in 2002 are still prominent. If enthusiastic educators could play a positive role in the development of Sesotho language proficiency five years ago, surely the same results are still possible in 2008.

Opsomming

Bemagtig opvoeders vir onmiddellike mobilisasie van grondslagfase-leerders se geletterdheid

Die donker prentjie van die onderprestasie van Suid-Afrikaanse leerders ten opsigte van basiese leesvaardighede is opnuut in November 2007 bevestig met die publikasie van navorsingsresultate van die Universiteit van Pretoria. Vanaf 1994 is daar al baie gedebatteer oor moontlike faktore as oorsaak vir leerders se swak taalprestasie. In hierdie artikel wil ek nie op probleme fokus nie, maar eerder moontlike oplossings ondersoek. Die fokus van die literatuurstudie is gefundeer in die erkende taalkenner, filosoof en outeur Noam Chomsky se siening dat “mother tongue is the most basic human right” (aangehaal deur Lezgin 2002:1). 'n Ernstige fout word begaan wanneer onderwysvormers taalprestasie wil verhoog, maar die kritieke rol van taalverwerwing in die grondslagfase misken. Die opvallende ommeswaai van Afrikataalsprekers se geringskatting van die pedagogiese waarde van moedertaalonderrig is verblydend. Ek pleit egter dat hierdie teoretiese erkenning onmiddellik gemobiliseer word, sodat dit nie slegs goeie intensies bly nie. Twee aspekte word in hierdie artikel bespreek, naamlik die erkenning van die waarde van moedertaalonderrig in die grondslagfase en die bemagtiging van opvoeders om beskikbare hulpbronne in bepaalde omstandighede te mobiliseer. As motivering vir die uitvoerbaarheid van bogenoemde twee take verwys ek na 'n groep van 342 Sesothosprekende graad 1-leerders wat in 2002 aan 'n lees- en spelprogram onderwerp is (Koen 2003:9). Kritici kan voel dat onlangse navorsing meer aktueel kan wees. Bogenoemde navorsing is egter relevant, aangesien dieselfde probleme wat in 2002 as faktore vir swak taalprestasie beskou is, nog steeds prominent is. As begeesterde opvoeders vyf jaar gelede 'n positiewe rol in die ontwikkeling van Sesotho-taalvaardighede kon speel, is dieselfde resultate tog immers in 2008 steeds moontlik.

[A] child's mother tongue is not a garment he can cast aside when he dons his school uniform: it is part of the stuff of which his mind is built; it embodies the ideas and attitudes he has gained from his environment; it is the language through which he has acquired the earliest experiences of life, and it is the language by which he dreams, thinks, cherishes, loves, scolds and learns (Awoniyi 1976:34).

1. Inleiding

'n Onlangse verslag deur die TIMSS and PIRLS International Study Center het aangedui dat 80 persent van Suid-Afrikaanse kinders wat deur Howie by die Sentrum vir Evaluasie en Assessering (UP) geassesseer is, nie oor basiese leesvaardighede beskik nie (Mullis, Martin, Kennedy en Foy 2007:69). Die feit dat Suid-Afrika se graad 4- en graad 5-leerders die swakste gevaar het uit die 40 lande wat deelgeneem het, beteken dat hierdie leerders nie die basiese geletterdheidsvaardighede in die grondslagfase baasgeraak het nie. Dit is veral kommerwekkend dat slegs twee persent van die leerders die internasionale maatstaf (550) kon bereik, vergeleke met sewe persent van die leerders internasionaal (Mullis et al. 2007). Vanaf 1994 is daar al baie gedebatteer oor moontlike faktore vir leerders se swak taalprestasie (Hugo, Le Roux, Muller en Nel

2005:210-25; Koen 2003). Dit is veral na 'n matriekeksamen dat onderwysvormers begaan is oor die rol wat taalvaardighede in onderprestasie speel. Jansen (2006:xiii) wys daarop dat 'n gesonde samelewing na die apartheidsera indringend behoort te besin oor dit wat in die vroeë jare van opvoeding gebeur.

Ek wil egter nie die swak taalprestasie van leerders ontleed nie, maar eerder fokus op twee dringende aspekte waaraan opvoeders en navorsers moet aandag gee. Die eerste aspek behels die erkenning van die waarde van moedertaalonderrig in die grondslagfase. Hiermee word nie na teoretiese erkenning verwys nie, maar na die besef dat moedertaal 'n goue gawe is en dat die behoorlike gebruik hiervan tot voordeel van alle Suid-Afrikaners se vooruitgang is (Alexander 2006:3). Die tweede aspek behels die bemagtiging van opvoeders. Opvoeders moet bemagtig word om moedertaalvaardighede van leerders onmiddellik te mobiliseer met behulp van beskikbare hulpbronne in bepaalde omstandighede.

'n Paradigmaverskuiwing vanaf 'n probleemgesentreerde na 'n probleemoplossingsbenadering is nodig. Ons word jaarliks met statistiese inligting gekonfronteer wat die prentjie van deurlopende onderprestasie in skole bevestig (Fleisch, aangehaal deur Republikein 2007:1). Het die tyd nie aangebreek dat belanghebbendes se energie verskuif vanaf struikelblokke na moontlike oplossings nie?

Volgens 'n verslag van minister Naledi Pandor (Rademeyer 2007:1b) sal 'n strategie om die grondslagfase-leerders se taalvaardighede aan te spreek, binnekort aangekondig word. Die *Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal* (HAT) verklaar *binnekort* as "spoedig, gou of oor 'n kort rukkie". Moontlik moet opvoeders, ouers en navorsers maak soos Vincent van Gogh sê: "As 'n wewer baie drade het om te weef, het hy nie tyd om daarvoor te filosofeer nie. Hy het nie tyd om te dink nie, hy tree op."

2. Waarde van moedertaalonderrig

Die moedertaal is die taal wat 'n persoon op 'n vroeë ouderdom bemeester het en wat die natuurlike instrument van gedagtes en kommunikasie is. 'n Artikel in *Volksblad* (2000:8) omskryf moedertaal as jou leef-, bid- en gevoelstaal. Om dit van iemand weg te neem, is om sy menswees te skend. Die erkende taalkenner, filosoof en outeur Noam Chomsky glo dat "mother tongue is the most basic human right" (aangehaal deur Lezgin 2002:1). As taal dan so 'n kritieke faktor vir die mens is, behoort ons mos te veg dat taalvaardighede wat natuurlik aanwesig is by die skoolbeginner, met skooltoetrede verder ontwikkel word. Navorsing het bewys dat moedertaalonderrig ten minste tot op die ouderdom van 12 jaar toegepas behoort te word, aangesien leerders dan meer aktief aan klasgesprekke deelneem, oor 'n hoër selfwaarde beskik en groter selfvertroue openbaar (Bamgbose 2000:3; Smith 1991:37; Winebrenner 1996:79).

In Suid-Afrika kan die term *moedertaal* egter verwarrend wees. Soos Ntshangase (1997:19) vra: "What am I? My mother is Xhosa, my father was Zulu and his mother was Swati. Both my mothers' parents are Xhosa but I speak Iscamtho. The government says I am Zulu. If I have to fill in a form and there is a section 'Home language', what does it mean to me?"

Die ontwikkeling van 11 amptelike tale kan groot onkoste meebring. Daar is selfs navorsers wat meen dat moedertaalonderrig in 'n land met so baie inheemse tale

onrealisties is (Bamgbose 2000: 74). Sielkundige voordele vir die kind kan dus tot nadeel van die gemeenskap wees.

Vroeër is Engels as onderrigtaal verkies, selfs op primêreskool-vlak, want dit is gesien as dié taal wat 'n belangrike rol sou kon speel in die uitwissing van die agterstand in opvoeding en onderwys (Department of Arts, Culture, Science and Technology 1998:4; Schlebusch 1994:18-21; Van Coller 1993:6; Viljoen 2006:1). Vir hierdie persone was Engels die goue sleutel tot 'n beter opvoeding. Alexander (2006:2) waarsku egter dat ons eerder die skeptisisme in plaas van negativisme in so 'n persepsie moet raaksien. Skeptici vrees dat moedertaalonderrig 'n belemmering kan wees in die suksesvolle verwerwing van Engelse lees-, spel- en skryfvaardighede (die sogenaamde akademiese taal).

Die keuse van Engels as onderrigtaal kan egter ook 'n negatiewe terugspoelingseffek op leerders se taalvermoë uitoefen, omdat probleme kan voorkom wanneer leerders hulself in 'n onbekende taalwêreld bevind. Webb (1996:14) identifiseer veral 'n tweeledige probleem, naamlik benewens dat daar hoofsaaklik 'n vreemde taal in die klaskamer gehoor word, 'n groot aantal opvoeders (veral by plattelandse gemeenskappe) oor 'n beperkte Engelse taalvermoë beskik. Die hoë druipsyfer onder diegene wat nie onderrig in hul moedertaal ontvang nie, het egter 'n opvallende ommeswaai in Afrikataalsprekers se geringskatting van die pedagogiese waarde van moedertaalonderrig veroorsaak. Waar inheemse tale voorheen as 'n instrument van die wit regering beskou is om swart mense agter te hou, word moedertaalonderrig nou deur die Minister van Onderwys ondersteun (Kriel, 2007:2).

Moedertaalonderrig is noodsaaklik vir kulturele oorerwing, intellektuele ontwikkeling en kommunikatiewe vaardighede. Taal vorm dus nie net ons identiteit en kennis nie, maar het ook ekonomiese waarde. Coulmas (1992:81) verduidelik die ekonomiese waarde van taal deur te verwys na die sneeubal-effek van taal. Die ekonomiese waarde van 'n taal word deur elke taalverwerwer verhoog; met ander woorde hoe meer persone die taal verwerf of dit gebruik, hoe hoër is die gebruikswaarde daarvan. Hoe hoër die gebruikswaarde, hoe groter is die belangstelling om die taal aan te leer en hoe minder sal vreemde tale gebruik word. Terwyl opvoeders moontlik wag vir strategieë om aangekondig te word, kan hulle 'n moedertaalprogram volg waar leerders oorrampel word met leeswoorde, praatwoorde en spelwoorde. Die Amerikaanse filosoof Drucker verduidelik dit soos volg: "Plans are only good intentions, unless they immediately degenerate into hard work" (Brainy Quotes 2008:1).

Strategieë moet onmiddellik gemobiliseer word sodat 'n leerder se moedertaal in 'n ekonomiese bate omskep word. So 'n bate kan leerders bemagtig en goeie werkseleenthede skep (Alexander 2006:3). Ott (1997:100) stem saam en noem effektiewe taalvaardighede die "passport to educational opportunities and employment". Sou ons nalaat om onmiddellik op te tree, mag voorgestelde strategieë moontlik slegs goeie intensies bly.

Vervolgens word strategieë bespreek wat opvoeders kan bemagtig om leerders se moedertaalvaardighede te mobiliseer.

3. Mobilisering van hulpbronne

Maslow se teorie van hiërargiese behoeftes beklemtoon die problematiese situasie van 'n groot deel van die Suid-Afrikaanse bevolking (Edwards 1998:448). Die aktualisering van taalvaardighede kan verwerf word slegs wanneer fisiese behoeftes bevredig is. Dit is egter onverskoonbaar dat ons voortdurend

gekonfronteer word met verskonings van beperkte fisiese hulpbronne en sosio-ekonomiese probleme as redes vir swak taalprestasie. As motivering vir bogenoemde stelling verwys ek na navorsing wat in 2002 onder sosiaal gedepriveerde Sesothosprekende graad 1-leerders gedoen is.

In Januarie 2002 is 342 graad 1-Sesothosprekende leerders ewekansig geselekteer, waarna hulle volgens geslag, ouderdom en kleuterskoolbywoning afgepaar is. Vier subgroepe het as die eksperimentele groep gedien, sodat die rol wat die aanbieder mag speel, gereguleer kon word. Die betrokke opvoeders is bemaatig met 'n perseptuele stimuleringsprogram, 'n lees- en 'n spelprogram in die leerder se moedertaal, en die eksperimentele groep het die program deurloop. Aan die einde van 2002 is leerders se taalvaardighede weer getoets, met positiewe resultate. Statistiese resultate kan in Koen (2003:180-97) bestudeer word.

Kritici kan voel dat meer onlangse navorsing meer aktueel mag wees. Bogenoemde navorsing is egter relevant, aangesien dieselfde probleme wat as faktore vir swak taalprestasie beskou is, steeds in 2008 prominent is, naamlik:

- die kurrikulum
- skoolsituasie (uitkomsgebaseerde onderwys in oorvol klasse, oorwerkte opvoeders en beperkte hulpbronne)
- eksterne faktore (sosio-ekonomiese probleme, omgewing en afwesigheid van ouerbetrokkenheid)
- interne faktore (fisiologiese en psigologiese probleme).

As begeesterde opvoeders vyf jaar gelede 'n positiewe rol in die ontwikkeling van taalvaardighede kon speel, is dit tog immers steeds moontlik. Daarteenoor laat die skokkende resultate van die TIMMS-verslag 'n mens wonder oor die oorsaak van leerders se geletterdheidsagterstand.

Fleisch (aangehaal deur Rademeyer 2007a:1) verklaar dat die probleem aangespreek kan word deur middel van "regstellings in die grondslagfase". Vervolgens word vier aspekte bespreek wat deur "onmiddellike regstelling" 'n positiewe invloed op die Suid-Afrikaanse opvoedingsstelsel kan uitoefen.

3.1 Bepanning en ontwikkeling van onderrigstrategieë

Opvoeders, navorsers, filosowe en sielkundiges is reeds jare geïnteresseerd in die lees- en spelproses in kinders. Die vermoë om te kan lees word juis deur sommige geleerdes beskou as die mees fantastiese ontdekkingsprestasie van ons samelewing. Skoolsukses berus veral op effektiewe taalontwikkeling en taalvaardigheid. Indien leerders nie binne die eerste drie jaar van skoolonderrig leesvaardighede doeltreffend bemeester nie, is probleme met skoolvordering dwarsdeur hulle skoolloopbaan feitlik seker (Algozine, Thurlow en Ysseldyke 1992:45; Dugmore 2007:1; Gentry 2001:2; Kriel 2007:1; Smith 1991:345; US Department of Education 2001:1; Winebrenner 1996:79).

Die lees- en spelstelsel is 'n minder natuurlike stelsel as die spraakstelsel en kinders moet doelbewus afgerig word om dit te gebruik. Opvoeders moet dus strategieë deeglik beplan, sodat taalvaardighede suksesvol in die bepaalde omstandighede ontwikkel word (Joubert, Bester en Meyer 2006:3). Dit plaas dan nóg meer druk op die reeds oorlaaide opvoeder om:

- divergent te dink
- strategieë ekonomies te beplan en te implementeer
- kreatief op te tree

- positief te wees
- leerders maksimaal met minimale hulpbronne te stimuleer.

Dit is die opvoeder se pedagogiese plig om leergierige skoolbeginners effektief te leer lees en skryf in hulle moedertaal. Die opvoeder kan haar plig nakom deur na die volgende aspekte op te let, naamlik die klaskamer, beperkte voorskoolse stimulering en die onderrigmetode. Vervolgens sal elkeen hiervan afsonderlik bespreek word.

3.1.1 Klaskamer

'n Klaskamer moet die grondslagfase-leerder uitnooi om in sy/haar moedertaal te lees. Die beskikbaarheid van hulpbronne, die aantal leerders in die klas, en die houding van die opvoeder sal 'n invloed hê op die wyse waarop leerondersteuningsmateriaal aangebied word. Geletterdheid kan gestimuleer word deur die gebruik van die alfabet, plakkate teen die muur of op voorwerpe, woordkaarte wat van die plafon hang, weerkaarte, pligkaarte, die klaskoerant, -posbus of 'n klaswoordeboek. Die opvoeder moet besef dat sy 'n rolmodel is, en alle skriftelike werk (op die bord, in die werkboeke of teen die muur) moet leerders positief aanspoor om te lees. Ek besef dat ekonomiese agterstande hier 'n beperkende faktor kan wees, maar opvoeders moet aangemoedig word om enige beskikbare hulpbron maksimaal te benut. Die klem moet nie op eksklusiewe hulpmiddels wees nie, maar op letters wat leerders uitnooi om te lees.

3.1.2 Beperkte voorskoolse stimulering

Beperkte voorskoolse stimulering sal die onderrigstrategieë van die opvoeder beïnvloed. Joubert et al. (2006:122) beskryf perseptuele stimulering as die proses waar leerders gelei word om al die modaliteite optimaal te benut om boodskappe korrek te interpreteer. Die volgende leeselemente kan kosteloos tydens die aanbieding van die perseptuele stimuleringsprogram geïntegreer word:

- die aanwending van stories, rympies en liedjies
- die uitbreiding van woordeskat
- die ontwikkeling van oogbewegings
- die ontwikkeling van ouditiewe, visuele en perseptuele waarneming
- diskriminasie volgens kleur, vorm, grootte en tekstuur
- terloops lees
- bekendstelling van die alfabet (lettername, klanke en vorme van verskillende letters).

Die doel van bogenoemde aktiwiteite is om leerders ouditief en visueel te stimuleer voordat daar met formele lees- en spelonderrig begin word.

3.1.3 Onderrigmetode

Verskeie aanvangsleesonderrigmetodes is oor die jare heen beproef. Daar word hoofsaaklik twee denkskole ten opsigte van leesonderrig onderskei, naamlik die behavioriste en die psigolinguïste (Joubert et al. 2006:85). Reyhner (2008:1) verklaar dat daar 'n "leesoorlog" tussen hierdie twee metodes bestaan. Volgens die behavioristiese siening (*bottom up*) is lees 'n proses waar daar vanaf afsonderlike letters na klanke, enkelwoorde, frases, sinne en laastens die betekenis beweeg word. Daarteenoor beskou die psigolinguïste (*top down*) lees as 'n proses wat van die geheel na die onderdele beweeg (Mastropieri en Scruggs 2000: 413; Flanagan 1995:12).

Reason en Boote (1993:108) bied 'n oplossing vir hierdie "leesoorlog" wanneer hulle die leesproses met bergklim vergelyk. Daar is verskillende roetes om die piek te bereik, wat beteken dat dieselfde onderrigmetode nie dieselfde tempo en prestasie vir alle leerders waarborg nie. Stoicheva (2000:37) stem saam en glo 'n gekombineerde, gebalanseerde benadering, waar die goeie eienskappe van die verskillende metodes gebruik word, die grootste sukses tot gevolg sal hê.

Dieselfde siening word deur die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD 2006:3) gehuldig met sy benadering tot geletterdheid as "eksplisiete onderrig in klankleer binne 'n geheeltaal-benadering". By gebrek aan gepubliseerde leesreekse kan 'n leesreeks met leestemas saamgestel word. Kwartaallikse leestemas sal meebring dat aandag geskenk word aan fonemiese bewustheid, klankherkenning, letterdiskriminasie, klank-simbool-assosiasie, woordherkenning, sigwoordeskat, frasering, uitspraak, visuele beelding, lettergreepverdeling en leesbegrip.

Onderrigstrategieë moet so beplan word dat lees nie in isolasie plaasvind nie. Die leerder se begrip word versterk deur luister, praat, lees en skryf. Kennis van die verskillende leeselemente sal 'n leerder in staat stel om leesbekwaamheid te ontwikkel.

Die elemente wat in 'n leesprogram geïntegreer behoort te word, word vervolgens bespreek. Voorbeelde word in Sesotho gegee.

3.2 Leeselemente

3.2.1 Aanleer van 'n sin

Elke leestema kan met behulp van 'n beskrywende prent en 7–10 sinne aan die leerders bekendgestel word. Die lesinhoud word herhaal totdat die leerders dit ken. Tydens die aanleer van sinne word die sin as 'n betekenisvolle taaleenheid beklemtoon. Nuwe woorde en sinne word bygevoeg, sodat die leerders se sigwoordeskat uitgebrei word. Byvoorbeeld:

Ba lelapa la ka / My familie.

Mme o bona ntate / Ma sien Pa.

Ntate o rata mme / Pa is lief vir Ma.

Mme o bona lesea le lla / Ma sien baba wat huil.

Die aanleer van sinne stel leerders in staat om te begryp dat daar 'n verwantskap tussen die aantal gedrukte woorde en die aantal gelese woorde is (Pikulski 1998:2). Sodra die leerders die sinne herken, kan dit met woorde en later in klanke geanaliseer word.

Die leerders kan dan aan die hand van sinvolle taaleenhede lees, en hulle selfvertroue word versterk. Ongelukkig bou leerders nie altyd 'n behoorlike kennis van klanke op nie en dit kan hulle spelvermoë nadelig beïnvloed. Hierdie metode steun sterk op geheue, en leerders beskik nie altyd oor 'n dekoderingstegniek om nuwe woorde te lees nie.

3.2.2 Aanleer van 'n woord

Daar word sterk op die visuele geheue gesteun wanneer woorde aan leerders geleer word. Leerders ontvang elkeen 'n karton met die sinne van die leestema en kan sinne in woorde knip.

Die volgende sin: *Malome o rata ho ja* (Oom hou daarvan om te eet) kan soos volg in woorde verdeel word:

malome

o

rata

ho

ja

Tydens die aanleer van woorde word die woorde aan die leerders voorgelees. Die voorlees van die woorde deur die opvoeder stel die leerders in staat om die woorde te herken.

Salend (1990:356) stel voor dat woordstudietegnieke soos volg by visuele leerders aangewend word:

- Die leerder kyk na die woord terwyl die opvoeder dit vir hom/haar lees.

malome

- Die leerder bestudeer die woord op 'n flitskaart, lees dit, spel dit en lees dit weer.
- Die leerder probeer om die woord drie keer korrek te spel sonder die hulpmiddel.
- Die leerder skryf die woord neer en toets of die woord korrek gespel is.
- Die leerder gebruik die aangeleerde woord in 'n sin.

De Beer (1983:208) verduidelik dat woordstudietegnieke by ouditiewe leerders op die volgende manier toegepas kan word:

- Die leerder kyk na die opvoeder wanneer die woord geles, gespel en weer geles word.
- Die leerder lees die woord en probeer dit dan spel.
- Die leerder luister hoe die opvoeder die woord spel en herhaal dan wat die opvoeder sê.
- Die leerder spel die woord sonder enige hulp.
- Die leerder maak 'n sin met die aangeleerde woord, byvoorbeeld *Malome o a ja* (Oom eet).

Die voordeel van hierdie metode is dat die betekenis van woorde beklemtoon word, asook die vermoë om woorde dadelik te herken.

3.2.3 Woordherkenning

Leesvlotheid en begripslees is afhanklik van goeie woordherkenning. Woordidentifikasie begin met 'n visuele proses wanneer gedrukte inligting deur die oë waargeneem word. 'n Fonologiese dekodeeringsproses volg waar die verband tussen die gedrukte letters en die klanke van taal plaasvind (Snow, Burns en Griffin 1998:12).

Flitskaarte met die woorde wat in die leestemas voorkom, kan aan die leerders geflits word. Woordherkenning kan ook ingeskerp word deur woordlyste aan leerders te verskaf. Die aantal woorde soos dit in die woordlyste voorkom, moet stelselmatig verhoog word, byvoorbeeld:

Eerste kwartaal	Vierde kwartaal
<i>O mme</i>	<i>Mme o ntate bona e</i>
<i>mme o</i>	<i>Lla ke lese robala ja</i>
<i>ntate o mme</i>	<i>malome dijo tee hae le</i>
<i>bana o bala lla</i>	<i>nko ntate dijo mme hae le</i>

Herhalende oefeninge verbeter nie slegs woordherkenning nie, maar leerders se oogspan word ook uitgebrei wanneer daar in al hoe groter wordende gedagte-eenhede gelees word. Die leerders kan leer om vinnig selfstandig te lees en selfvertroue te ontwikkel, 'n faktor wat baie belangrik by aanvangslees is. Die nadeel van hierdie metode is dat die betekenis van woorde verlore kan gaan as die woorde slegs meganies gelees word.

3.2.4 Woordeboekvaardighede

Leerders behoort so vroeg as moontlik aan die gebruik van 'n woordeboek bekendgestel word. Gentry (2001:2) beweer dat indien leerders nie kennis oor die werking van die alfabetiese stelsel het nie, hulle ook nie die taalstelsel effektief sal kan gebruik nie.

Woordeboekvaardighede verwys na die vermoë van leerders om letters en/of woorde te alfabetiseer, 'n woord in 'n woordeboek na te slaan en die vermoë om gidswoorde te gebruik. 'n Eenvoudige woordeboek kan deur opvoeders saamgestel word sodat leerders die alfabetiese stelsel kan aanleer.

3.2.5 Aanleer van klanke

Lees- en spelonderrig word op die aanleer van klanke gebaseer. Leerders leer vokale, konsonante en samestellings aan deur woorde te klank. Die aanleer van afsonderlike klanke verleen aan jong leerders die nodige selfvertroue om onbekende woorde te probeer ontrafel (Smith 2000:18). Die voordeel van klankekennis is dat dit die leerder help om selfstandig te lees. Die minder intelligente leerder sal ook beter deur middel van hierdie metode leer, aangesien dit met eenvoudige woorde en sinne begin (Naudé 1995:174).

Klankonderrig beteken egter dat leerders hierdie kennis van die verhouding tussen simbole en gesproke taal moet kan aanwend tydens die ontdekking van lees- en skryfvaardighede. Tydens aanvangsonderrig behoort die aanleer van klanke egter nie in isolasie te geskied nie, maar in samewerking met ander aspekte van geletterdheidsontwikkeling (Pinnell en Fountas 1998:24; Strickland en Cullinan 1992:426). Klankonderrig is 'n voortsetting van leerders se bestaande kennis van gedrukte leesstof waar leerders onafhanklike woordherkenningstrategieë ontwikkel. Indien leerders die ouditiewe simbool bemeester het, kan daar na die visuele simbool oorgegaan word. Sodoende word die foneem-grafeem-assosiasie aangeleer.

Tydens die aanleer van klanke word elke letter en die groep waartoe dit behoort (om bepaalde woorde te vorm), beklemtoon. Indien leerders oor kennis van die klanke beskik, kan hulle hulle eie woorde en sinne bou. Die lees- en skryf-rigting moet goed inge oefen word, sodat woordomkerings beperk word.

Die aanleer van die letter-klank-verhouding kan met behulp van prente gedoen word. 'n Leerder kan dus byvoorbeeld die letter **a** assosieer met die woord *apole* (appel) of **o** met die woord *onto* (oond). Later word moeiliker klankgroepe aangeleer, byvoorbeeld *lla* (huil), *ntate* (pa), *nkgono* (ouma) of *nku* (skaap).

Die klankmetode is nie so geslaagd by tale waarvan die spelsisteem minder foneties is nie. Die nadeel van hierdie metode is dat die gewoonte om te klank maklik 'n permanente leesmetode kan word. Dit sal leesspoed verminder en leesbegrip beperk.

3.2.6 Leesbegrip

Die hoofdoel van 'n leeshandeling is om betekenis aan 'n geskrewe gedeelte te heg. Volgens Heyns (1993:7-11) is alle leesvaardighede ondergeskikte vaardighede ter bevordering van 'n effektiewe begripsleesvaardigheid. Probleme met die dekodeeringsproses kan tot 'n swak leesbegrip lei. Sonder goeie dekodeeringsvaardighede is daar nie 'n goeie leesbegrip nie, maar sonder leesbegripsvaardighede is selfs 'n goeie dekodeeringsvermoë nutteloos. Opvoeders behoort genoeg tyd aan leerders beskikbaar te stel sodat elkeen teen sy/haar eie tempo kan lees.

Begripslees kan deur die volgende aktiwiteite bevorder word:

- Voorsien 'n werkvel met 'n prent. Die leerders kies die sin wat die prent beskryf, byvoorbeeld 'n prent van 'n boom. Die leerders kies tussen die sinne *Ke bona sefate* (Ek sien 'n boom), *Ke bona palesa* (Ek sien blomme) en *Ke bona jwanng* (Ek sien gras).
- Die pas van prente en woorde of sinne, byvoorbeeld 'n werkvel met 'n prent van 'n dogtertjie wat skryf. Die leerders moet 'n lyn tussen die korrekte beskrywende woord en die prent trek, byvoorbeeld *ngola* (skryf) of *ngaka* (dokter).
- Sluitingstegniek: die leerders voltooi byvoorbeeld woorde aan die begin, **nk...** of **hl...** *nku* (skaap) en *hlatswa* (was), of aan die einde, *ba... bana* (kinders).
- Begripsvrae: die leerders beantwoord begripsvrae oor elke leestema.

Opvoeders moet voortdurend daaraan herinner word dat swak woordherkenning, 'n swak begrip van die sintaktiese en semantiese struktuur van 'n sin, en die manier waarop inligting in 'n leesstuk geïntegreer word, leesbegrip kan beïnvloed (Dockrell en McShane 1993:110, 111).

3.2.7 Swak leesgewoontes

Dit is gewoonlik redelik eenvoudig om vas te stel watter swak leesgewoontes by hardoplees voorkom. Dit is egter nie altyd ewe maklik om die foute te herstel om sodoende hardoplees te verbeter nie (Heyns 1993:5-1).

Daar kan op die volgende swak leesgewoontes gelet word:

- 'n Leerder lees te vinnig of te stadig (woord vir woord).
- 'n Leerder raai sommige woorde.
- 'n Leerder klank elke woord.
- 'n Leerder wys herhaaldelik met die vinger.
- Herhaaldelike kop- en of lipbewegings kom voor.
- 'n Leerder verloor telkemale sy/haar plek.
- 'n Leerder fraseer swak en/of ignoreer leestekens.
- 'n Leerder hou die leesboek te naby of te ver.

Opvoeders kan deur middel van noukeurige waarneming let op moontlike swak leesgewoontes wat die leerders se leesvermoë nadelig kan beïnvloed. Vervolgens word aspekte van die spelprogram bespreek.

3.3 Spelprogram

Weaver (1996:1) beweer dat mense geneig is om hulself as swak spellers te beskryf, hoewel hulle in staat is om baie woorde korrek te spel. Dit beteken dat ons beseft dat daar verwag word dat alle skriftelike werk foutloos gespel behoort te word. Ten spyte van tegnologiese hulpmiddels soos speltoetsers word 'n goeie spelvermoë vandag steeds as 'n noodsaaklikheid beskou. Leerders se spelvaardighede word nie net in hul skryfvermoë weerspieël nie, maar ook hulle leesvermoë en woordeskat is afhanklik van 'n goeie spelvermoë. Dit is daarom noodsaaklik dat leerders soveel moontlik blootstelling aan die geskrewe taal behoort te geniet en terselfdertyd soveel moontlik behoort te skryf. Vaardighede word bemeester wanneer dit gereeld inge oefen word.

Die boodskap aan die opvoeders is dat wanneer hulle 'n spelprogram opstel, dit leerders behoort aan te moedig om te skryf, te skryf, en nogmaals te skryf, asook om te lees, te lees en nogmaals te lees (Koen 2003:174).

'n Spelprogram behoort die volgende drie elemente te bevat:

- Alfabet: Leerders leer elke letternaam, vorm en klank, byvoorbeeld **a, e, o, i, u, b, d**.
- Woordgroepering: Leerders leer die korrekte volgorde waarin lettergroepe voorkom, byvoorbeeld **ll-, mm-, mp-, nt-, ng-, nk-, -wa, -we, ny-, kg-, kw-, jw-, ph-, tl-, sh-, th-**.
- Betekenis: Leerders leer dat 'n sekere groepering van letters 'n direkte betekenis het, byvoorbeeld **mme** (ma).

Bogenoemde drie elemente sal die leerders in staat stel om assosiasies tussen die klanke en simbole te vorm.

3.3.1 Voorbereidende oefeninge

Die korrekte skryfwyse van woorde is belangrik tydens die spelproses. Daar is 'n positiewe korrelasie tussen spelprobleme en perseptuele tekorte. Tydens die perseptuele stimuleringsprogram kan daar aandag aan die volgende voorbereidende oefeninge gegee word:

- Links/regs-oriëntasie met behulp van liggaamsoriëntasie, middellynkrusing, pyltjekaarte, posisie in die ruimte en ruimtelike verhoudings.
- Legkaarte bou.
- Visuele en ouditiwe waarneming.
- Luisteraktiwiteite soos die luister na stories en rympies.
- Klankherkenning.

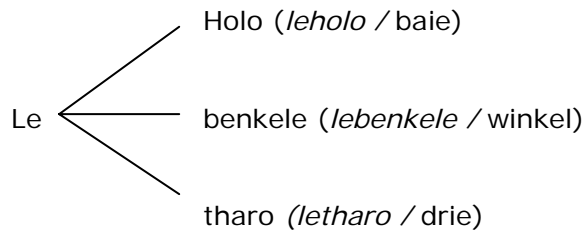
Die doel van die toepassing van bogenoemde aktiwiteite is om die leerders vir formele onderrig voor te berei.

3.3.2 Aanleer van klanke

Leerders leer spel deur van die spraakklanke in taal bewus gemaak te word. Die vermoë om woorde korrek te spel vereis dat leerders die letters in 'n sekere volgorde moet skryf of sê sodat woorde gevorm word (Lloyd 2001: 1). Kennis van die verskillende elemente waaruit woorde bestaan, is dus noodsaaklik vir 'n goeie spelvermoë. Die leerders kan eers die individuele klanke en daarna klanksamevloeiings aanleer. Klankherkenning kan deur middel van flitskaarte ingeskerp word.

Die volgende aktiwiteite in werkboeke fokus op die aanleer van klanke:

- Werkkaart met konfigurasieleidrade.
- Voltooiing van woorde, byvoorbeeld ...aka (**ng**aka / dokter).
- Waaiertjies, byvoorbeeld



- Kontekstuele leidrade.
- Werkkaart vir die inskerping van begin-, middel- of eindklanke. Leerders bou byvoorbeeld woorde met die klank **nt...** soos in **ntlo** (huis), **ntate** (pa) en **ntle** (mooi). Die leerders kry 'n werkvel met 'n prent van 'n **nko** (neus). Die leerders moet die regte woord kies tussen die woorde **nko** (neus), **nku** (skaap) en **nkgono** (ouma).
- Werkkaart met gelyktydige aanbieding van letters (**p/d/b**) wat maklik deur leerders verwar word, byvoorbeeld 'n werkvel met 'n prent van **dula** (sit). Die leerders moet kies tussen **pula** (reën), **bula** (oopmaak) en **dula** (sit).

Leerders se bestaande kennis van gedrukte leesstof word deur middel van klankonderrig uitgebrei, sodat onafhanklike woordherkenningstrategieë ontwikkel word.

3.3.3 Aanleer van woorde

'n Spelaktiwiteit is vir leerders meer problematies as 'n leesaktiwiteit. By eersgenoemde moet die korrekte lettervolgorde eers deur die geheue opgeroep word en daar is geen sigbare leidrade aanwesig om die speller van hulp te voorsien nie (McCulloch 2001: 1).

3.3.4 VAKT-metode

Verskillende modaliteite word by die leesproses betrek, byvoorbeeld natrek, gehoor, skryf en sig. Daar word dikwels na hierdie metode as die VAKT (visual, auditory, kinaesthetic, tactile) verwys (Learning Disabilities Association of America 1998:3). Dit is tot voordeel van leerders indien soveel moontlik modaliteite tydens die aanleer van nuwe woorde betrek word.

Opvoeders kan van die VAKT-metode gebruik maak wanneer leerders nuwe spelwoorde aanleer. Die opvoeder kan byvoorbeeld 'n woord duidelik uitspreek en die leerders moet die woord herhaal. Die woord word op 'n flitskaart geskryf en aan die leerders gewys, en die woord word in konteks gegee. Die begin- en eindklanke word beklemtoon. Beskikbare hulpbronne word gebruik om woorde aan te leer, naamlik:

- Die leerder teken die woord in die lug.
- Die leerder voel hoe die letters op growwe materiaal lyk, byvoorbeeld op skuurpapier.
- Die leerder vorm die letters van klei.
- Die leerder verf die woord met vingerverf.
- Die leerder skryf die woord in sand.
- Die leerder bou woorde met behulp van letterkaarte.

- Die leerder teken die woord op stippellyne na.
- Die leerders skryf die woord met eie poging.

Byvoorbeeld

malome

Hierdie metode kan suksesvol saam met die klank- of linguistiese metode gebruik word. Die voordeel van die VAKT-metode is dat leerders selfkorrigerend begin optree, aangesien hulle oor die manier dink waarop daar gelees en gespel word.

3.3.5 Visuele beelding

'n Goeie speller word gekenmerk deur die vermoë om na 'n woord te kyk en dit korrek neer te skryf. Vaardighede soos visuele diskriminasievermoë, visuele geheue en visuele volgorde is bepalende faktore vir sodanige vaardigheid. Visuele beelding is 'n tegniek wat leerders help met die verwerwing, stoor en herroeping van geskrewe taal. Tydens die toepassing van visuele beelding as speltegniek word leerders aangemoedig om spelwoorde te visualiseer. Visuele beelding kan as 'n kritieke faktor in die bemeestering en weergawe van die geskrewe woord beskou word (Heyns 1993:9-13).

Visuele beelding word toegepas wanneer leerders die geleentheid kry om die korrekte spelwoord te visualiseer en daarna hulle oë toe te maak om die woord in hulle gedagtes te sien (Dilts 1997:2). Heyns (1993:9-14) beweer dat leerders geleer moet word om die spelwoorde teen 'n effekleurige agtergrond te sien. Die eerste paar maande moet die opvoeder konkrete agtergronde benut, byvoorbeeld 'n projektor skerm, wit- of roomkleurige mure of effekleurige gordyne. Geleidelik word daar na meer abstrakte agtergronde, byvoorbeeld 'n TV-skerm, die blou lug, die wit van branders of die groen van 'n rugbyveld beweeg. Hier volg 'n voorbeeld van die visualiseringsproses vir die woord *lelapa* (familie) om herroeping te bevorder (Dilts 1997:2; Heyns 1993:9-15):

lelapa

- Leerders maak hulle eie flitskaartje waarop die spelwoord geskryf is.
- Leerders trek die woord met die vinger na.
- Leerders sê die woord hardop na.
- Die leerders sê watter letter is eerste of laaste.
- Die leerders sê watter letters is eenders.
- Die leerders sê watter letter kom na/voor die **p**.

Volgens McCloy (2002:2, 3) kan die volgende beginsels tydens die aanbieding van visuele beelding as riglyne dien:

- Die inligtingseenhede moet nie te groot wees nie.
- Die nuwe woorde moet ingeoefen word.
- Die opvoeder moet geleentheid aan leerders bied waar verworwe kennis toegepas kan word, soos die skryf of lees van woorde in sinne.

Indien leerders oorlaai word met te veel nuwe spelwoorde, sal geen vordering plaasvind nie. Die woorde moet in die klaskamer geoefen word, sodat vaslegging van nuwe kennis kan plaasvind. Woorde behoort gereeld hersien te word, sodat die spelling daarvan later outomaties kan plaasvind. Een van die doelstellings van spelonderrig is om leerders toe te rus met vaardighede waar verworwe kennis in ander situasies toegepas kan word.

Visuele beelding van woorde het groot vasleggingswaarde. Dit is egter 'n tydrowende proses en leerders met 'n swak beeldingsvermoë ondervind probleme om hierdie tegniek te bemeester.

3.3.6 Leesbegrip

Die hoofdoel van leesonderrig is om met begrip te lees (Mastropieri en Scruggs 2000:426). Volgens Lyon (1999–2001:4) het navorsing bewys dat 'n goeie sigwoordeskat 'n belangrike voorspeller van goeie leesbegrip is. Beloning is dikwels gebruik om leerders te motiveer om begripsvrae meer suksesvol te beantwoord. Dit kan met die volgende gekombineer word:

- Die aanleer van woordeskat: Spesifieke woorde wat in die leesstuk voorkom, word aan leerders geleer.
- Korrektiewe terugvoer: Leerders se foute word onmiddellik gekorrigeer.
- Herhaalde lees: Stukkies word herhaaldelik gelees, wat leesbegrip en leesvlotheid kan verhoog.

3.3.7 Lettergreepverdeling

Lettergreepverdeling is nie net 'n belangrike woordontsluitingstegniek nie, maar is ook onontbeerlik vir korrekte spel. Lettergreepverdeling leer leerders hoe om bekende én onbekende woorde te ontsluit. Volgens Visser (1993:58) behoort leerders eers woorde in lettergrepe te verdeel voordat spelreëls aangebied word. Die volgende voorbereidende oefeninge kan kosteloos geskied:

- Gebruik 'n eenvoudige liedjie om lettergrepe aan te leer, byvoorbeeld *bana ba sekolo (2x), o mang na (2x), nna ke ntate Piti (2x), tijhere*.
- Verdeel eenvoudige woorde in lettergrepe, byvoorbeeld *ba-na, ba, se-ko-lo* en *ti-tjhe-re*.

Leerders pas die aktiwiteite prakties toe wanneer woorde in werkboeke in lettergrepe verdeel word.

3.4 Motivering

Die grootste uitdaging vir entoesiastiese opvoeders is om leerders intrinsiek te motiveer om soveel as moontlik te lees. Hoewel daar 'n handjie vol leerders is wat natuurlik geïnteresseerd is om te lees, verwag die meerderheid dat opvoeders hulle moet motiveer, aanmoedig en stimuleer. Effektiewe taalonderrig is dus ongelukkig nie net afhanklik van lees- en spelstrategieë nie, maar ook van die wyse waarop die opvoeder daarin slaag om leerders se selfmotivering te verhoog. 'n Positiewe klasatmosfeer moet leerders uitnoui om aktiewe deelnemers in die leesproses te wees. Die enigste manier om 'n goeie leser of speller te wees, is om dikwels te lees.

Die klaskamer moet 'n taalryke omgewing bied, byvoorbeeld woorde op plakkate, biblioteekboeke, 'n verjaardagtrein, die klaskoerant, 'n leeshoekie, die skoolbord en die name op leerders se boeke. As leerders eers besef dat lees genotvol is, is prestasie net om die draai.

Die uiteindelijke doel van enige leesprogram behoort te wees om leerders se begeerte te verhoog om spontaan te lees (Ashworth 1999:150). Spontane lees ontwikkel 'n positiewe houding teenoor leeswoorde, wat weer tot 'n positiewe houding teenoor spelwoorde lei. 'n Positiewe houding teenoor spelwoorde kan 'n *spelgewete* skep. 'n Spelgewete kan tot maksimale ontwikkeling van geletterdes

lei wat 'n betekenisvolle bydrae in hulle gemeenskap sal lewer (Reason en Boote 1993:6).

4. Samevatting

Dit is verblydend dat die Suid-Afrikaanse regering die waarde van moedertaalonderrig in die grondslagfase besef. Volgens Kriel (2007:2) verteenwoordig die volgende uitspraak van minister Naledi Pandor op 5 Oktober 2006 'n ommeswaai in die benadering van ons regering ten opsigte van moedertaalonderrig: "The evidence for mother-tongue education is so overwhelming that we will be instituting at least six years of mother-tongue education at all schools."

Hoewel daar verskeie menings en baie navorsing oor lees- en spelontwikkeling sowel as die remediëring daarvan bestaan, is daar nie 'n enkele metode wat lees- en spelsukses kan waarborg nie. Selfmotivering is 'n kritieke faktor tydens die aanleer en ontwikkeling van 'n gekompliseerde vaardigheid soos lees, daarom wil ek dit benadruk dat opvoeders voortdurend in die belang van elke leerder se potensiaal moet handel en hulle moet aanmoedig om so dikwels en so wyd as moontlik in hulle moedertaal te lees. Deur baie te lees, leer leerders nuwe woorde, nuwe taalkonstruksies, nuwe feite; algemene kennis word verbreed, woordeskat word uitgebrei, terwyl leesbegrip en leesstrategieë ook verbeter word. As leerders sien hoe hulle maats lees, styg die ekonomiese waarde van moedertaalvaardigheid.

Teen hierdie agtergrond sou ek graag wou sien hoe navorsers, ouers en opvoeders in die praktyk die goue gawe van hulle moedertaal besef en onmiddellik begin optree (Alexander 2006:3). As daar na die statistiese verwerkings van die effek van die Sesotho-lees- en spelprogram gekyk word (Koen 2003:194), blyk dit dat moedertaalonderrig wel suksesvol kan wees in omstandighede met beperkte hulpbronne. Basson (2003:12) waarsku dat dit 'n mite is dat Afrika-tale nie gereed is om as onderrigtaal gebruik te word nie. My pleidooi om opvoeders onmiddellik te bemagtig tot voordeel van ons kinders se geletterdheid, word deur Educational Resources Information Center (1996:1) onderstreep:

No other skill taught in school and learned by school children is more important than reading. It is the gateway to all other knowledge. If children do not learn to read efficiently, the path is blocked to every subject they encounter in their school years.

Bibliografie

Adams, M.J. (red.). 1992. *Beginning to read: Thinking and learning about print* (3de uitgawe). Londen: MIT Press.

Akinnaso, F.N. 1988. Language education opportunities in Nigerian Schools. *Educational Review*, 40:89-103.

Alexander, N. 2006. *Etlike gedagtes oor moedertaalonderrig in Suid-Afrika na apartheid* [aanlyn]. http://www.oulitnet.co.za/cgi-bin/giga.cgi?cmd=cause_dir_news_item&cause_id=1270&news_id=18930&cat_id=214 (18 Desember 2007 geraadpleeg).

Ashworth, D.R. 1999. Effects of direct instruction and basal reading instruction programs on the reading achievement of second graders. *Reading Improvement*, 36(4): 150-156.

Awoniyi, T.A. 1976. Mother tongue education in West Africa: A historical background. In Bamgbose (red.) 1976.

Bamgbose A. (red.). 1976. *Mother tongue education: The West African experience*. Paris: Unesco Press.

—. 2000. *Language and exclusion. The consequences of language policies in Africa*. Londen: LIT Verlag.

Basson, A. 2003. Veg vir die gebruik van Afrika-tale in onderrig. *Volksblad*, 23 Maart 2003: 12.

Brainy Quotes. 2008. *Peter F Drucker's Quotes* [aanlyn]. http://www.brainyquote.com/quotes/authors/p/peter_f_drucker.html (23 Augustus 2008 geraadpleeg).

Coulmas, F. 1992. *Language and economy*. Oxford: Blackwell.

De Beer, N.A. 1983. *Lees- en spellingprobleme: Diagnostisering en remediëring*. Kaapstad: Lex Patria.

Department of Arts, Culture, Science and Technology. 1998. *A language plan for South Africa*. Pretoria: Departement van Kuns, Kultuur, Wetenskap en Tegnologie.

Dilts, R. 1997. *The Neuro-Linguistic Programming (NLP) spelling strategy* [aanlyn]. <http://www.nlpu.com/Articles/artic10.htm> (6 Januarie 2003 geraadpleeg).

Dockrell, J. en J. McShane. 1993. *Children's learning difficulties. A cognitive approach*. Oxford: Blackwell.

Dugmore, C. 2007. *As jy nie jou eie taal ken nie, is dit net so goed jy weet nie wie jy is nie* [aanlyn]. <http://www.vryeafrikaan.co.za/site/lees.php?id=835> (19 Desember 2007 geraadpleeg).

Educational Resources Information Center. 1996. *Reading: The first chapter in education* [aanlyn]. www.hoagiesgifted.org/eric/frstchap.html (27 Augustus 2008 geraadpleeg).

Edwards, D. 1998. Motivation and emotion. In Louw en Edwards (reds.) 1998.

Flanagan, W. 1995. *Reading and writing in junior classes*. Kaapstad: Maskew Miller Longman.

Fleisch, G. 2007. SA kinders se leesvaardighede nie op peil, wys studie. *Volksblad*, 30 November: 1.

Gentry, J.R. 2001. Microsoft Classroom Teacher Network (MCTN). *Best practices in teaching. Teaching spelling in primary grades* [aanlyn]. <http://www.microsoft.com/education/?ID=primaryspelling> (9 Desember 2001 geraadpleeg).

- Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (HAT). 2000. Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal. Kaapstad: Pearson.
- Heyns, A. 1993. *Die kind met leerprobleme. Deel II. Hulpverlening met lees en spelling. Handleiding vir onderwysstudente*. Pretoria: Multigraph.
- Hugo, A.J., S.G. le Roux, H. Muller en N. Nel. 2005. Phonological awareness and the minimising of reading problems: a South African perspective. *Journal for Language Teaching*, 39(2):210-225.
- Jansen, J. 2006. Voorwoord. In Joubert, Bester en Meyer 2006.
- Joubert, I., M. Bester en E. Meyer. 2006. *Geletterdheid in die Grondslagfase*. Pretoria: Van Schaik.
- Koen, M.P. 2003. Die opstel en evaluering van 'n lees- en spelprogram vir Sesotho-sprekende graad 1-leerders. Ongepubliseerde proefskrif. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.
- Kriel, K. 2007. *Laat jou kind in sy taal leer* [aanlyn]. <http://www.news24.com/Rapport/Standpunte/o.7718,752-823-02051646.00.html> (19 Desember 2007 geraadpleeg).
- Learning Disabilities Association of America. 1998. *Reading methods and learning disabilities* [aanlyn]. <http://www.ldonline.org/ld-indepth/reading-methods.html> (23 September 2001 geraadpleeg).
- Lezgin, W. 2002. *Chomsky in North Kurdistan: Mother tongue is the most basic human right* [aanlyn]. <http://www.north-of-africa.com/article.php3?id-article=323> (9 Januarie 2008 geraadpleeg).
- Llyod, J. 2001. *Learning Disabilities. Spelling problems* [aanlyn]. <http://curry.eduschool.virginia.edu/curry/dept/cise/ose/information/uvlad/spelling.htm> (8 April 2002 geraadpleeg).
- Louw D.A. en D.J.A. Edwards (reds.). 1998. *Psychology: An introduction for students in Southern Africa*. Heinemann: Sandton.
- Lyon, G. 1999–2001. *The National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) research program in reading development, reading disorders and reading instruction* [aanlyn]. <http://www.ld/org/research/keys99-nichd.cfm> (25 Oktober 2001 geraadpleeg).
- Mastropieri, M.A. en T.E. Scruggs. 2000. *The inclusive classroom. Strategies for effective instruction*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill.
- McCloy, J. 2002. *Working with students who have spelling problems* [aanlyn]. <http://www.ucs.mun.ca/~p25jmm/Spelling-Problems.html> (14 Januarie 2003 geraadpleeg).
- McCulloch, M.T. 2001. *Phonetics-Spelling-Whole Language: How we put them together for the best of both worlds* [aanlyn]. <http://riggsint.org/phonet.htm> (31 Julie 2002 geraadpleeg).
- Mullis, I.V.S., M.O. Martin, A.M. Kennedy en P. Foy. 2007. *Pirls 2006. International report. IEA's Progress in International Reading and Literacy Study in Primary Schools in 40 countries*. Boston: Lynch School of Education.

- Naudé, H. 1995. *Verdere diploma in onderwys: Remediërende onderwys*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Ntshangase, D. 1997. Society in transition. In *The feasibility of technical language development in the African languages: National terminology services in collaboration with state language services*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Ott, P. 1997. *How to detect and manage dyslexia. A reference and resource manual*. Oxford: Heinemann.
- Pikulski, J.J. 1998. *The role of phonics in the teaching of reading: A Houghton Mifflin Position Paper* [aanlyn]. <http://www.eduplace.com/lds/article/phonics.html> (17 Desember 2001 geraadpleeg).
- Pinnell, G.S. en I.C. Fountas. 1998. *Word matters: Teaching phonics and spelling in the reading/writing classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Rademeyer, A. 2007a. SA kinders se leesvaardighede nie op peil, wys studie. *Volksblad*, 30 November: 1.
- Rademeyer, A. 2007b. SA het 'n plan vir leesgeletterdheid. *Volksblad*, 1 Desember 2007: 32.
- Reason, R. en R. Boote. 1993. *Learning difficulties in reading and writing: A teacher's manual*. Londen: NFER-Routledge.
- Republikein. 2007. *Suid-Afrika se leerders vaar swakste uit 40 lande* [aanlyn]. www.republikein.com/na/politiek-en-nasionale/suid-afrika-se-kinders-vaar-swakste-uit-40-lande.59729.php (23 Augustus 2008 geraadpleeg).
- Reyhner, J. 2008. *The reading wars* [aanlyn]. <http://jan.ucc.nau.edu/~jar/Reading-wars.html> (25 Augustus 2008 geraadpleeg).
- Salend, S.J. 1990. *Effective mainstreaming*. New York: Macmillan Publishing.
- Schlebusch, A. 1994. Nd-I-Ngubani? Language, identity and non-racial schooling. *Bua* 9(3): 18-21.
- Smith, C.B. 2000. *Helping your child decode words and gain meanings*. The Educational Resources Information Centre (ERIC) Review: A developmental path to reading: Reading the signs 7:2 [aanlyn]. <http://www.indiana.edu/~eric-rec> (8 April 2002 geraadpleeg).
- Smith, C.R. 1991. *Learning disabilities. The interaction of learner, task and setting* (2de uitgawe). Londen: Allyn en Bacon.
- Snow, C.E., M.S. Burns P. en Griffin. 1998. *Preventing reading difficulties in young children* [aanlyn]. <http://www.nap.edu/readingroom/books/prdyc/ch2.html> (15 Desember 2001 geraadpleeg).
- Strickland, D. en B. Cullinan. 1992. Afterword. In Adams (red.) 1992.
- Stoicheva, M. 2000. *Balanced reading instruction*. The Educational Resources Information Centre (ERIC) Review: A developmental path to reading: Reading the signs 7:2 [aanlyn]. <http://www.indiana.edu/~eric-rec> (8 April 2002 geraadpleeg).

US Department of Education. 2001. *Reading: The cornerstone of learning* [aanlyn]. <http://www.aft.org.edissues/rtolltor/brochure.htm> (23 September 2001 geraadpleeg).

Van Coller, H.P. 1993. *Die politieke magspel rondom taal en letterkunde in die nuwe Suid-Afrika*. ATKB-Gedenklesing. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.

Viljoen, C. 2006. *Die staat en onderrigtaal aan universiteite* [aanlyn]. http://www.oulitnet.co.za/cgi-bin/giga.cgi?cmd=cause_dir_news_item&cause_id=1270&news_id=3278&cat_id=214 (9 Desember 2007 geraadpleeg).

Visser, E. 1993. *Maak spelling maklik*. Pretoria: De Jager HAUM.
Volksblad. 2000. Moedertaal asseblief, 25 Mei:8.

Weaver, C. 1996. *Facts on the teaching of spelling* [aanlyn]. <http://www.homepage.tinet.ie/~seaghan/spellings/spellinfo.htm> (31 Julie 2002 geraadpleeg).

Webb, V. 1996. Language planning and politics in South Africa. *International Journal of the Sociology of Language*, 118: 139–62.

Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD). 2006. *WKOD Geletterdheid-en-Syferkundigheidstrategie 2006–2016* [aanlyn]. http://www.ced.wcape.gov.za/home/search/wced_a-z.html – 54 (25 Augustus 2008 geraadpleeg).

Winebrenner, S. 1996. *Teaching kids with learning difficulties in the regular classroom. Strategies and techniques every teacher can use to challenge and motivate struggling students*. Minneapolis: Free Spirit.