

# 'n Ondersoek na ouerondersteuning aan primêreskoolleerders in skryfvaardighede en -aktiwiteite in lae-inkomstegesinne

**Bernie Plaatjies**

---

Bernie Plaatjies, Onderwysbestuur en -leierskap, Universiteit van die Vrystaat

---

## *Opsomming*

Geletterdheid word breedweg beskou as die vermoë om te lees en te skryf. Skryfvaardighede en -aktiwiteite vorm 'n belangrike deel hiervan. Navorsing toon dat leerders afkomstig van lae-inkomstegesinne se prestasie in geletterdheid onaanvaarbaar laag is. Baie redes word vir hierdie situasie aangevoer; een daarvan is die kwessie van ouers se gebrek aan ondersteuning. Hierdie studie het ten doel gehad om ondersoek in te stel na die wyse waarop ouers van lae-inkomstegesinne ondersteuning aan hulle kinders bied in skryfvaardighede en -aktiwiteite. Hierdie studie was beperk tot ouers van leerders in graad 6.

Dit is algemene kennis dat ouers 'n kritieke rol behoort te speel in die ontwikkeling en verbetering van hulle kinders se geletterdheidsvaardighede. Met hierdie punt in gedagte is hierdie navorsing gekonseptualiseer binne die raamwerk van die huisgeletterdheidsomgewing. 'n Beskrywende gevallestudie-ontwerp binne 'n kwalitatiewe benadering is vir die studie aangeneem. Data is versamel deur middel van individuele onderhoude en vraelyste onder ouers in 'n lae-inkomstewoongebied. Bevindinge toon dat ouers in lae-inkomstegesinne dit moeilik vind om ondersteuning in skryfvaardighede en -aktiwiteite te bied vanweë hulle gebrekkige betrokkenheid by die skool, hul eie lae geletterdheidsvlakke asook 'n ontoereikende opvoedingsopset in die huis.

Die navorsing toon dat dringende, drastiese ingrypingsprogramme ingestel moet word om ondersteuning aan ouers in lae-inkomstewoongebiede te bied.

**Trefwoorde:** geletterdheid; lae-inkomstegesinne; leesvaardighede; ouerondersteuning; skryfaktiwiteite; skryfvaardighede

## *Abstract*

### **An investigation into parental support to primary school learners in writing skills and activities in low-income households**

Literacy is broadly regarded as the ability to read and write. Writing skills and activities form an important component of literacy. Research indicates that the performance of learners hailing from low-income households is unacceptably low. It is an enormous struggle for many of these learners to do well at school whilst being exposed to the hardships of poverty, including high rates of unemployment, substance abuse in the community, vandalism and illiterate parents. Within these environments, learners may experience physical, emotional and social challenges which have a severe impact on their general wellbeing and performance. These challenges often lead to long-term learning challenges.

Research indicates, for example, that it is often difficult for learners from challenging environments to perform well in literacy. This is so despite the fact that sound literacy skills are regarded as critical skills which form the foundation for learning in all the other school subjects. If literacy is not mastered adequately, it can create endless learning problems for any child. This is especially evident in the case of learners from impoverished households. Compared to their wealthier peers, these learners often struggle with literacy. Many other specific reasons also exist for this situation. These range from a lack of intellectual stimulation at home and the low educational levels of parents to the lack of sufficient physical and human resources. In low-income communities, the lack of collective intellectual capacity in the community also presents a threat. Consequently, the performance of these learners is poor. It is thus generally accepted that this poor performance can partially be ascribed also to the lack of support from parents. Often, parents are confronted with their own low literacy levels and low academic qualifications. Developments in curricula that aim to prepare South African learners for the challenges of the 21st century present an enormous challenge to parents, who appear to be totally lost in supporting their children with schoolwork at home. For learners to complete a packed, modern-day school curriculum presents a daunting challenge to educators and requires that the parents of these learners support them at home. This puts the spotlight on the role of parents in supporting their children at home. This study therefore focused on parents' supportive role in the writing component of literacy. The study aimed to investigate the ways in which parents in low-income households support their children with writing skills and activities. The study focused specifically on parents of grade 6 learners.

It is general knowledge that parents need to play a critical role in the development and improvement of learners' literacy skills. Exposure to a wide variety of literacy activities is vital. Reading and writing skills complement each other, where the development of writing skills builds on reading skills. To this end, ample opportunities should be created for the development of reading skills in the context of the home environment. Parents need to play a major role in reading bedtime stories to their children from a young age and exposing them to books from an early age. In addition, they need to ensure that there are enough books in the home and that their children frequently visit the library. With this point needing to be considered, this study was conceptualised within the home literacy environment (HLE), an umbrella term that describes the interaction between parents and their children with regard to literacy support within the home. This study focused predominantly on the writing component. Very little research is available on how parents assist learners at home in writing. It is a skill that experts in the literacy field regard as one of the most difficult literacy skills to be mastered, as is

confirmed by the poor performance of learners in literacy assessment tests. The lack of research in this area is concerning and strange, providing the importance of writing skills. Although reading and writing is regarded as equally important, writing can be considered the neglected component in research and even in the classroom. Studies have also shown that language educators often experience great challenges with learners who struggle with writing activities.

A case study design was employed, which was approached within a qualitative research approach. The data were collected through individual interviews with 15 parents from low-income households. This was supplemented by the feedback received from 30 other parents who completed open-ended questionnaires. The study was conducted in a rural town in the Western Cape.

The findings demonstrated that parents from low-income households find it extremely difficult to support their children with writing activities. The data also revealed that these parents have a poor understanding of the writing curriculum. This makes it difficult for them to adequately support their children with homework in general and with writing activities in particular. The findings showed, however, that there are some parents who try their best to support their children. Interestingly, parents with higher scholastic qualifications provide better support than those with lower qualifications, and understandably so.

The value of this article spans a wide field in education, including languages, parental involvement and curriculum studies. Although the study does not necessarily offer specific guidelines as to how parents should support their children with writing activities, it could help educationists and researchers to obtain a better understanding of the problem. This can pave the way for follow-up studies and debates that investigate approaches that can enable parents to support their children in the improvement of their writing abilities. The paper can raise awareness amongst education officials and school management teams of the implementation of strategies that can enhance greater support to parents and learners in this respect. In a scientific way, this article also tries to bring to the fore some other conceptual perspectives regarding an understanding of parental involvement with literacy education. Firstly, it aims to add to the literature on the HLE and what may be needed to improve parental support to children. Secondly, this article is a reminder of the challenges that still exist in impoverished environments and the dire impact these have on learners' schoolwork. The research showed that urgent intervention programmes are needed to provide support to parents in enabling them to assist their children with writing skills and activities.

**Keywords:** literacy; low-income households; reading skills; writing skills; writing activities

## 1. Inleiding

'n Oorvloed van navorsingsverslae oor jare heen toon dat ouerbetrokkenheid onteenseglik verbind word met positiewe uitkomst vir leerders. Positiewe gevolge kan insluit skoolgereedheid en verbeterde akademiese prestasies, kognitiewe ontwikkeling en gedrags- en sosio-emosionele funksionering (Paratore, Steiner en Dougherty 2012:318; Can en Ginsburg-Block 2016:51).

Wat ouers in lae-inkomstegesinne se betrokkenheid betref, lyk die situasie egter beroerd. Overton (2017:4) is van mening dat skole in lae-inkomstegebiede gekenmerk word deur van die swakste ouer- en gemeenskapsondersteuning. 'n Oppervlakkige ontleding van die oorsake vir hul onbetrokkenheid dui daarop dat hierdie ouers – hoofsaaklik vanuit die werkersklas – nie oor die nodige toewyding en pligsbesef beskik nie. Die dimensies betrokke by armoede dui egter op 'n veel meer komplekse wisselwerking tussen oorsaak en gevolg (Zegeye 2001:29). Gesetel in versteurde woongebiede met hewige sosiale uitdagings, is mense wat ekonomies noustrop trek diep ingegrawe in wat Pretorius (1998:319–20) reeds etlike jare gelede as opvoedkundige, materiële, kulturele en emosionele ontbering beskryf het. Binne hierdie hoogs uitdagende opset gaan dit vir baie hoofsaaklik om materiële oorlewing, met 'n ewigdurende stryd om liggaam en siel aanmekaar te hou (Zegeye 2001:29).

Betreffende die invloed van die omgewing op kinders se kanse op sukses, is sosioloë dit eens dat 'n lae-inkomste-omgewing 'n ontsaglike remmende invloed op verskeie menslike-ontwikkelingsareas kan uitoefen. So beweer Sandstrom en Huerta (2013:6) byvoorbeeld dat die ontoereikendheid van die lae-inkomste-opset negatief inwerk op kinders se sosio-emosionele, kognitiewe en akademiese uitkomst. Terselfdertyd waarsku Kapp (2006:126–7) dat die lae-inkomstemilieu se vernietigende impak dikwels sigbaar word in die vorm van persoonlike probleme, sosiale uitvalle, afwesigheid en swak skoolbywoning, vroeë skoolverlatings, swak konsentrasie, lae verwagtinge ten opsigte van skoolsukses en 'n gebrek aan ambisie.

## **2. Motivering vir die studie**

Die meeste leerders wat skole bywoon wat in lae-inkomste-areas gesetel is se prestasie is merendeels benede die gemiddelde (Overton 2017:4). Wat prestasie in geletterdheid (lees en skryf) spesifiek betref, toon navorsing dat kinders uit lae-inkomstegesinne se prestasie ver tekort skiet (meer hieroor onder 5.2.2). Gegewe die uitdagings – soos hier bo beskryf – waarmee sulke leerders gekonfronteer word, en die kritieke rol wat ouers rakende geletterdheidsontwikkeling behoort te vervul, is die skaarste aan navorsing hieroor 'n raaisel (sien ook Hattie en Zierer 2018:xix). Waar sodanige studies wel van stapel gestuur is, is daar tot op datum hoofsaaklik gefokus op ouers se rol in leesvaardigheidsondersteuning eerder as op skryfvaardighede.

## **3. Navorsingsdoelwit van die studie**

Met inagneming van die bogenoemde gapings in navorsing, het hierdie studie ten doel gehad om ondersoek in te stel na ouerondersteuning aan primêreskoolleerders in skryfvaardighede en -aktiwiteite in lae-inkomste gesinne. Die fokus was op graad 6-leerders.

Voortspruitend uit hierdie doelwit is die volgende subdoelwitte geformuleer:

- i. Om die belangrikheid van skryfvaardighede en -aktiwiteite vir primêreskoolleerders te ondersoek

- ii. Om ondersoek in te stel na die aspekte van skryfvaardighede en -aktiwiteite waarop lae-inkomste-ouers in hul ondersteuning aan hul kinders fokus
- iii. Om die uitdagings wat ouers in die ondersteuning ter verbetering van skryfvaardighede en -aktiwiteite aan hul kinders ondervind, te beskryf.

#### 4. Konseptuele begroning van die studie

Hierdie studie is gekonseptualiseer binne die konsep van lae-inkomstegesinne en die huisgeletterdheidsomgewing (hierna afgekort as HGO). Die begrip *ouers* verwys in die studie na biologiese ouers, voogde, stiefouers en grootouers (Sedibe en Fourie 2018:434). *Lae-inkomstegesinne* kan beskryf word as huishoudings waarvan die mense se inkomste minder is as die armoedevlak, en met 'n lae werksekerheid, lae onderwysopleiding en 'n verdienste wat nie genoeg is om gerieflik van te leef nie.

Hamilton, Hayiou-Thomas, Hulme en Snowling (2016:401) asook Zwass (2018:4) beskryf die HGO as 'n sambreelbegrip vir die geletterdheidsverwante eienskappe, wisselwerkings, hulpbronne en gesindhede wat die kind in die gesin ervaar. Die klem is uiteraard op die rol wat ouers hierin vervul, en hierdie rol word gesien as 'n sleutelfaktor in die taal- en geletterdheidsverwerwing van kinders (Mascarenhas, Moorakonda, Agarwal, Lim, Sensaki, Chong, Allen en Daniel 2017:81). Haynes (2010:34) redeneer dat die HGO die potensiaal het om die ontwikkelende geletterdheidsvaardighede van jong kinders te verbeter. Die sleutelrol van ouers word deur Mascarenhas e.a. (2017) beskou as die gesin-as-onderwyser-model en betekenisvol verbind met verbeterde ontwikkelingsgeletterdheid en taalvaardighede in veral middelinkomstekinders.

Prominente geletterdheidsnavorsers beklemtoon dat die HGO 'n kombinasie is van verskeie geletterdheidsaspekte wat binne huisverband ontwikkel kan word. Britto en Brooks-Gunn (2001, in Haynes 2010:36) wys byvoorbeeld daarop dat die taalgebruik van en mondelingse wisselwerkings tussen ouers en kinders asook die leer-, sosiale en emosionele klimaat belangrik is. Vir Storch en Whitehurst (2001) is 'n besinning oor die eienskappe waarvoor ouers moet beskik vir effektiewe ondersteuning ewe noodsaaklik. Dit kan ouers se eie lees- en skryfgewoontes en die reëlmatigheid van besoeke aan die biblioteek insluit (Wood, Fitton en Rodriguez 2018:2; Zwass 2018:5;). Burgess, Hecht en Lonigan (2002) se fokus is op gedeelde leesaktiwiteite, modellering van leesaktiwiteite en ouers se vermoë om hulp met geletterdheidsaktiwiteite te verleen (Haynes 2010:36).

Lees en skryf word as onderling verbonde aktiwiteite beskou (Axelson, Lundqvist en Sandberg 2019:2). Omdat daar min navorsing beskikbaar is wat ouers se rol in skryfvaardigheidsontwikkeling beskryf, word die fokus van hierdie artikel – ondersteuning in skryfvaardighede en -aktiwiteite – geskoei op 'n integrasie van die konsepte, teorieë en benaderings van leesvaardighede soos beskryf binne die HGO.

## 5. Literatuurstudie

Voorts word ’n oorsig oor die literatuur wat bestudeer is, gebied.

### 5.1 Skryfvaardighede en -aktiwiteite

Binne die konteks van hierdie studie bestaan daar nie ’n wesenlike verskil tussen die konsepte *skryfvaardighede* en *skryfaktiwiteite* nie, aangesien die woord *vaardighede* verwys na die talent, vermoë of bedreweheid wat leerders kan demonstree in die uitvoering van die voorgeskrewe skryfaktiwiteite. Ten einde die studie binne die skryfvaardigheidsdomein te posisioneer, word daar vervolgens gekyk na die teoretiese begronding van die konsepte *geletterdheid* en *skryf*, die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) vir skryfvaardighede en -aktiwiteite (graad 6), en die noodsaaklikheid van goeie skryfvaardighede vir primêreskoolleerders.

#### 5.1.1 Teoretiese begronding van die konsepte skryfvaardighede en -aktiwiteite

’n Simplistiese beskouing van skryfvaardighede en -aktiwiteite sien dit as die vermoë om gedagtes, ervarings of idees in geskrewe woorde vas te vang (Graham en Perin 2007:1). Ander navorsers beskou skryf as ’n hoogs uitdagende aktiwiteit. Taylor, Van der Berg en Mabogoane (2013:165) beskou dit as ’n “komplekse, veelvoudige en ingewikkelde proses wat ’n uitdagende kognitiewe vereiste op die skrywer plaas”. Harris, Graham, Friedlander en Laud (2013:539) noem dat skryf “uitgebreide selfreguleringsvaardighede en genre-kennis” verg. ’n Meer omvattende beskrywing ondervang dit as ’n konstruk met veelvoudige dimensies. Volgens Bomer, Land, Rubin en Van Dike (2019:200–1) sluit skryf die vaardigheidskomponent in, met klem op leer en linguistiese patrone (foneme, woord- en sinsformasie, paragrawe, tekste en taalstruktuur).

Skryfvaardighede vereis kreatiwiteit, insluitende die bou van positiewe skryfidentiteite, die uitoefening van keuses deur skrywers en die aandag wat hulle aan die affektiewe dimensies van skryf moet gee (Bomer e.a. 2019:200–1). Dit fokus ook op die proseskomponent. Die genre waarbinne skryfvaardighede en -aktiwiteite plaasvind, vorm vanselfsprekend ’n belangrike fokuspunt van skryf, met klem op verskillende tipes tekste en die spesifieke doelwitte wat dit in spesifieke kontekste het. Laastens kan skryf as ’n sosiale praktyk (sien ook Hamilton e.a. 2016:401) beskou word. Hierdie opvatting posisioneer skryfvaardighede en -aktiwiteite as ’n sosiale aktiwiteit binne ’n sosiale konteks.

Dixon (2011:116) som drie dinge op wat belangrik is vir die bereik van skryfuitkomst: skryf as ’n manier om betekenis weer te gee, en as beide ’n proses en manier om vaardighede en konvensies te bemeester. Binne die KABV vir skryfvaardighede word bogenoemde aspekte breedvoerig gedek vir die verskillende grade en fases in die Suid-Afrikaanse skoolstelsel (Departement van Basiese Onderwys [DBO] 2011:19, 30). Die KABV vir Afrikaans Huistaal vir graad 6-leerders bied ’n omvattende uiteensetting van watter skryfvaardighede en -aktiwiteite van leerders oor die vier kwartale van ’n skooljaar verwag word. Dit sluit onder meer in dat daar van graad 6-leerders verwag word om inligtingstekste soos koerantberigte, artikels of onderhoude te skryf. Daar word ook van leerders verwag om folklore/verhale, of ’n ooredende teks soos ’n advertensie, ’n dialoog of ’n onderhoud te skryf. Graad 6-leerders moet in staat wees om ’n gedig of ’n respons daarop te skryf asook ’n instruksie- en inligtingstekste te voltooi. Verder dui die beleidsdokument aan dat leerders ’n fabel of legende, prosa en kortverhale moet kan skryf. Die kurrikulum vereis ook dat leerders ’n eenvoudige dagboekinskrywing, ’n

vriendskaplike brief, 'n kort storie of verhalende opstel, 'n inligtingstekst, 'n rolspel- of dialoogonderhoudsvraelys en 'n beskrywende opstel moet kan skryf. Verder word van hulle verwag die stappe in die skryfproses te gebruik. Van leerders word ook verwag om 'n emosionele respons op 'n boek en 'n gedig te lewer (DBO 2011:69–85).

### *5.1.2 Skryf as noodsaaklike vaardigheid en aktiwiteit*

Om te leer skryf kan beskou word as deel van kinders se reg op gehalte-onderwys. Dis 'n reg wat nie net slegs verskans is in die grondwet nie, maar ook in verskeie ander gesaghebbende internasionale konvensies. Dit sluit in die Verenigde Nasies se “Konvensie oor die regte van die kind”, “Konvensie oor die regte van persone met gestremdhede” en die “Agenda vir volhoubare ontwikkeling” van 2015 (Axelson e.a. 2019:1).

Oor die belangrikheid van goeie skryfvaardighede is daar min twyfel; skryf vorm saam met lees die basis waarop alle ander leer berus. Graham en Perin (2007:2) stel goeie skryfvaardighede onder meer gelyk aan 'n oorlewingsmeganisme, terwyl bedrewenheid met skryfvaardighede vir Fisher en Frey (2007:57) lei tot verbeterde prestasie in vakke soos Wiskunde, Verbruikerstudie en Sosiale Wetenskappe. Lenski en Verbruggen (2010:87) asook Taylor e.a. (2013:157) beskou skryfwerk as 'n kragtige stuk gereedskap wat leerders kan help om verwante geletterdheidsvaardighede soos lees-, praat-, kommunikasie-, denk-, geheue-, leer-, ooredings- en luistervaardighede te ontwikkel. Goeie skryfvaardighede help leerders om kennis te versamel en te demonstreer, dit te organiseer en te verfyn, terwyl gebrekkige skryfvaardighede kan lei tot leeragterstande en geleenthede vir postsekondêre onderwys en die verkryging van werkgeleenthede kniehalter (Reynolds 2010:3; Harris e.a. 2013:539).

### *5.1.3 Die verband tussen lees en skryf asook verbale vaardighede*

Choi, Moon, Paek en Kang (2018:92–3) dui aan dat die verband tussen lees en skryf in baie navorsing erken word. Dis twee vaardighede wat baie gemene konstruksie deel, insluitende retoriese struktuur en linguistiese, leksikale en stilistiese eienskappe. Choi e.a. (2018:82–3) voeg by dat die twee vaardighede hand aan hand gaan soos wat taalbedrewenheid ontwikkel. Celik (2019:212) is van mening dat verhoogde blootstelling aan lees lei tot verbeterde skryfvaardighedsontwikkeling. Dit kan insluit verbeterde woordeskat en spelling, om nuanses van taal te herken, asook blootstelling aan ander skryfstyls en genres van skryf. Wanneer verskillende leesaktiwiteite voor skryfaktiwiteite uitgevoer word, sal dit ook bydra tot die ontwikkeling van skryfvaardighede deur leerders in staat te stel om gebeure in die storie met mekaar te verbind en taalkundige strukture te verbeter (Celik 2019:212).

Betreffende die verband tussen die mondelinge vaardighede van leerders en lees en skryf, verklaar Duff en Tomblin (2018:2) dat kinders met swak luister- en praatvaardighede 'n taalbelemmering het. Dit lei tot akademiese probleme. Sulke leerders kan sukkel met mondelinge en skryftake in die klaskamer, aangesien lees- en skryfvaardighede uitbrei op mondelinge taal. Dit verklaar waarom mondeling (luister en praat) ingesluit is in die Afrikaans Huistaal-kurrikulum vir graad 6-leerders.

## *5.2 Uitdagings en prestasie van leerders in lae-inkomstegesinne*

In die volgende paragrafe word die leerders se uitdagings verder beskryf.

### 5.2.1 *Akademiese agterstande*

Die omvang van die problematiek van leerders uit lae-inkomstehuishoudings se akademiese agterstande word wyd in die literatuur erken. Ekonomies benadeelde kinders tree dikwels die skool toe met swakker ontwikkelde verstandelike vaardighede, met sosio-ekonomiese leemtes wat goed gevestig is in leerders se kognitiewe uitkomst en selfs vergroot soos wat kinders ouer word (Crosnoe en Cooper 2010:259; Van der Bergh 2015:29). Ten opsigte van agterstande in lees- en skryfvermoëns spesifiek maak Gunning (2014:54) die betekenisvolle punt dat lae-inkomsteleerders dikwels die skool toetree met 'n woordekennis van slegs 3 000 woorde of minder, in vergelyking met hul eweknieë in meer bevoorregte gesinne wat oor 'n woordeskat van 8 000 of meer woorde beskik. Neuman, Kaefer en Pinkham (2017:103) wys ook uit dat verskille in woordeskat en taalverwerwingsdoeltreffendheid vanaf so jonk as 24 maande tussen kinders van verskillende sosio-ekonomiese agtergronde voorkom.

Van der Bergh (2015:29) noem dat hierdie kloof tussen bevoorregte en minderbevoorregte leerders se prestasie teen graad 4 alreeds baie wyd is. Gesien in die lig van Axelson e.a. (2019:1) se aanname dat die tydperk vanaf geboorte tot agt jaar oud die mees kritieke periode is vir die ontwikkeling van 'n kind se lees- en skryfvaardigheidsontwikkeling, bied dit rede tot kommer. Dit is daarom geen verrassing dat sulke leerders dit gevolglik ontsettend moeilik vind om eenvoudige sinne te bou nie. Hulle lees- en skryfvaardighede asook taalbegrip is onder standaard. Hierbenewens demonstreer hulle dikwels 'n onvermoë om abstrakte simbole en komplekse taalvorme te gebruik (Pretorius 1998:321; Neuman e.a. 2017:103).

### 5.2.2 *Verskil in prestasie in geletterdheidstoetse tussen leerders*

Die uitslae van die Jaarlikse Nasionale Assesserings (2012–2014) vir huistale bied afdoende bewyse dat leerders uit die lae-inkomstegroepe (wat hoofsaaklik kwintiel 1-, 2- en 3-skole bywoon) se prestasie in geletterdheid beduidend swakker is as ander in meer bevoorregte kontekste (Gilmore, Soudien en Dunne 2010:3; Taylor 2011:3; DBO 2013:69; Van der Bergh 2015:29). Neuman (in Pirtle 2012:33), wat sommige van die oorsake vir die mislukkings aan die omgewing toeskryf, trap egter op geleerdes se tone deur prontuit te verklaar: “Yet professionals have no answer to the question what to do about healthy children who come from poor environments who fail to learn to read.”

### 5.2.3 *Uitdagings met skryfvaardighede en -aktiwiteite soos belig in assesseringsstoetse*

Wat die prestasie van huistaalleerders in spesifieke areas in skryfvaardighede en -aktiwiteite betref, toon die data van die nasionale assesseringsstoetse dat intermedieërefaseleerders 'n swak begrip van die verskillende dele van spraak toon, sowel as 'n onvermoë om sinne in 'n verskillende tydsvorm te herskryf. Hulle skryfwerk toon ook 'n gebrek aan redigeringsvaardighede en 'n swak begrip van meta-taal. Hulle sukkel om 'n storie te skryf (insluitende taal, interpunksie en spelling), en sukkel terselfdertyd om 'n storie op 'n logiese manier te skryf en om paragrawe te verbind. Verder sukkel leerders om komplekse sinne na eenvoudige sinne oor te skakel en om 'n dagboekinskrywing te voltooi. Die uitslae toon ook dat dit vir leerders moeilik is om hulle taal af te wissel en goeie beskrywende woorde in skryfstukke te gebruik (DBO 2013:72–80).

Die bemeestering van skryfvaardighede stel geweldige eise aan enige individu, meer as wat ander taalvaardighede stel (Kholisiyah, Rukayah en Indriayu 2018:133). Wanneer die talryke



uitdagings wat kinders uit lae-inkomstegesinne ondervind, bygereken word, is dit duidelik waarom oplossings gevind moet word.

### **5.3. Ondersteuning binne die huisgeletterdheidsomgewing**

In die volgende paragrafe word die rol van ouers ondersoek met betrekking tot die ondersteuning wat hulle in skryfvaardighede en -aktiwiteite bied.

#### *5.3.1 Ondersteuning met leesvaardighede*

Die verband tussen lees en skryf is welbekend. Flower en Hayes (in Schoonen 2018:515) verklaar dat lees belangrik is vir skrywers in die konteks van skryfaktiwiteite. Skrywers moet dikwels skryf in reaksie op geskrewe tekste; daarom is lees ook vir skryf belangrik omrede die hersieningsproses 'n belangrike rol speel. Die evalueringsproses het te make met linguistiese en nie-linguistiese hulpbronne, wat insluit dekodeerings- en sinontledingsprosesse (Flower en Hayes, in Schoonen 2018:515).

Kinders se leesvaardighede kan by die huis bevorder word deur middel van gedeelde storieboekleesaktiwiteite. Hierdie metode verskaf 'n unieke konteks vir taalleer en voorsien blootstelling aan ongewone begrippe en woordeskatitems wat selde in daaglikse gesprekke teëgekomp word (Montag, Jones en Smith 2015; Harji, Balakrishnan en Letchumanan 2016:3). Genoegsame blootstelling is weer eens krities en Hamilton e.a. (2016:402) stel dit daarom dat blootstelling aan hierdie aktiwiteite vanaf 'n jong ouderdom linguistiese bevoegdheid laat toeneem en begrip verbeter. Dit bevorder weer kinders se belangstelling in boeke en die uitruiling van idees tydens boekbesprekings. Mascarenhas e.a. (2017:81–2) wys daarop dat hierdie tipe gedeelde storieboekleesinteraksies vroeg moet plaasvind aangesien dit geïdentifiseer word as 'n kritieke faktor ter bevordering van 'n kind se taalontwikkeling en ontwikkelingsgerigte geletterdheidsvaardighede.

Binne die HGO is die voorbeeld wat ouers stel deur self baie te lees van groot belang. Ouers behoort seker te maak dat lees bevorder word ook in die huisomgewing se interaksies, roetines en stelsels (Harji e.a. 2016:3). Ter aansluiting hierby meen Zwass (2018:14) dat die aantal boekleesinteraksies, hoeveelheid boeke in die huis en die frekwensie van besoeke aan die biblioteek positief verbind word met kinders se verworwe taalvaardighede en ontluikende leesgedrag. Bowendien het hierdie implisiete gedrag 'n invloed op leerdergeletterdheidsuitkomst.

#### *5.3.2 Ouerondersteuning met skryfvaardighede en -aktiwiteite*

Khosa (2013:80) is seker dat ouerbetrokkenheid kan bydra tot die verbetering van skryfvaardighede. Kinders benodig 'n verskeidenheid van vaardighede om bedrewe skrywers te word, insluitende 'n ryk konseptuele kennisbasis, sterk verbale redeneringsvaardighede en 'n breë woordeskat. Om hierdie vaardighede te ontwikkel, is die sosiale en emosionele klimaat in die huis belangrik (Britto en Brooks-Gunn 2001, in Haynes 2010:36). Neuman e.a. (2017:104) verklaar dat leerders ondersteunende volwassenes nodig het wat as sosiale en sielkundige hulpbronne optree deur inligting deur middel van uitgebreide terugvoer en demonstrasies te voorsien.

Ten opsigte van ondersteuning en die bevordering van 'n geletterdheidsomgewing stel Van Wyk en Lemmer (2009:93–4) voor dat leerders op verskeie maniere aangemoedig word om skryfvaardighede by die huis te ontwikkel. Dit kan insluit die samestelling van inkopielyste, die skryf van verjaardagkaartjies, die adressering van koeverte, die skryf van dagboeke, die aanbring van verjaardagname op kalenders, die voltooiing van vorms, en om plakkate te maak. Irvin, Meltzer en Dukes (2007:106) beveel verder aan dat gemeenskapsorganisasies ook betrek moet word om visuele tentoonstellings van leerders se skryfwerk en skryfkompetisies te borg.

#### **5.4 Uitdagings vir ouers in lae-inkomstegesinne**

Ons het reeds gesien dat uitdagings wat lae-inkomstegesinne ondervind effektiewe ondersteuning kan bemoeilik. Vervolgens word bepaalde uitdagings in dié verband bespreek.

##### *5.4.1 'n Gebrek aan intellektuele kapitaal*

Die impak van armoede as sosiale krag word wyd in die literatuur erken. Armoede op sigself affekteer egter nie 'n kind se intellektuele vermoëns nie. Pirtle (2012:30) redeneer dat leerder-vordering eerder toegeskryf kan word aan armoedeverwante faktore en omgewings wat die geletterdheidsontwikkeling kan beïnvloed. Een daarvan is ouers se vlakke van skolastiese opleiding wat hulle kan kniehalter om 'n stimulerende HGO met genoegsame stimulasie en ondersteuning te skep. Nog 'n belangrike faktor is die kwessie van ouerverwagtinge – Bush, Eisenhower, Cohen en Blacher (2017:357) is van mening dat lae-inkomste-ouers geneig is om veel laer verwagtinge van hul kinders te koester as diegene uit beter sosio-ekonomiese omstandighede. Lae-inkomstegesinne woon in swak sosio-ekonomiese omgewings. Daar is dus min sosiale kapitaal om vir die kind te ontgin. Hierteenoor stel hooggeskoolde ouers hul eie intellektuele ontwikkeling voorop, wat tot voordeel van hul kinders strek.

##### *5.4.2 Gebrek aan genoegsame hulpbronne*

Vanselfsprekend sal finansiële uitdagings die aanskaffing van hulpbronne bemoeilik (Koshy, Dockery en Seymour 2019:304). Ouers in lae-inkomstehuishoudings beskik nie oor genoegsame hulpbronne nie (Loughlin-Presnal en Bierman 2017:2). Dit blyk dat waar daar wel hulpbronne beskikbaar is, die kwaliteit daarvan onvoldoende is (Neuman e.a. 2017:102–3). Die ontneming van noodsaaklike hulpbronne kan die kind nie net akademies gesproke verarm nie, maar ook op fisiese en emosionele vlak benadeel (Sandstrom en Huerta 2013:9). Die gevolge kan verreikend wees en ook op leerders se skryfvermoëns 'n impak hê. Van Luit (2011:91) is bekommerd dat emosionele hindernisse daartoe kan lei dat kinders se taalvaardighede verder kan veragter, en kan lei tot 'n rimpeffek op ander areas van hul skoolwerk, veiligheid en welstand.

Die afwesigheid van tegnologiese toestelle soos rekenaars en slimfone in lae-inkomstegesinne is 'n ander kopseer. Van Wyk en Lemmer (2009:93–4) is dit eens dat genoegsame blootstelling aan digitale geletterdheid vanaf 'n jong ouderdom 'n belangrike vereiste is om leerders tegnologies op te voed. Kinders wat waarneem hoe ouers elektronies banksake doen, e-posse beantwoord, fakse stuur en ontvang, SMS-boodskappe skryf en navorsing doen deur van die internet gebruik te maak, ontwikkel sterk geletterdheidsvaardighede. Ongelukkig is hierdie soort stimulasie en hulpbronne dikwels nie vir kinders in lae-inkomstehuishoudings beskore nie (Plaatjies 2016:141). Waar die tegnologie wel tuis beskikbaar is, ontbreek die vaardighede

of finansies (om duur programmatuur aan te skaf) om dit optimaal te benut (Lewis-Spector en Jay 2011:19).

### **5.5. Die rol van die skool**

#### *5.5.1 Die skool as leidende entiteit*

Sheldon en Epstein (2005:18) noem dat om lae-inkomste-ouers op hulle eie te los om 'n ondersteunende omgewing vir lees en geletterdheid te skep, die potensiaal het om tot verdere ongelykhede te lei. Uitreiking na ouers behoort dus 'n kernaspek van die geletterdheidsplanne van skole te vorm. Ongelukkig blyk dit dat sterk geletterdheidsleierskap – veral rakende oerbetrokkenheid by kwintiel 1-, 2- en 3-skole – ontbreek (Plaatjies 2019). Sandstrom en Huerta (2013:33) asook Neuman e.a. (2017:103) maak in dié verband die punt dat kinders uit arm huishoudings tradisioneel die skole bywoon wat nie goed vaar nie, en noem dat sodanige leerders die sogenaamde “dubbele dosis” van benadeling in die gesig staar. Die kind beweeg dus vanaf die een ontoereikende konteks met beperkte hulpbronne (die huis) na die volgende een (die skoolomgewing).

#### *5.5.2 Struikelblokke tussen die huis en die skool*

Dit blyk dat lae-inkomste-ouers baie keer gekonfronteer word met gevoelens van minderwaardigheid, 'n gebrek aan selfvertroue en onkunde. Dit lei dikwels tot teësinnigheid om betrokke te word en die onttrekking van die skool en sy aktiwiteite. Paratore e.a. (in Bean en Dagen 2012:322) skryf dit onder meer toe aan ongemak en 'n onvertroutheid met die skoolopset. Sulke ouers funksioneer vanuit 'n oortuiging dat hulle inbreuk maak op onderwysers se verantwoordelikhede en dat hulle ook nie oor die kennis en vaardighede beskik om 'n bydrae ten opsigte van onderrig te lewer nie (Dempster, Townsend, Johnson, Bayetto, Lovett en Stevens 2017:128).

Dit blyk ook dat die skool self in die duister is oor hoe om die uitdagings met betrekking tot geletterdheid van leerders uit lae-inkomstegesinne effektief aan te pak. McCarthy (1997) beweer dat onderwysers sukkel om 'n verbintenis met leerders uit lae-inkomste-omgewings te maak, en dat onderwysers nie oor genoegsame kennis van leerders se huisgeletterdheidservaringe of kultuur beskik nie. In sommige gevalle word dit aan 'n houding van meerwaardigheid onder onderwysers toegeskryf, wat tot verdere gevoelens van ontmagtiging onder ouers lei (Sedibe en Fourie 2018:440).

## **6. Navorsingsoortuiging, -ontwerp en -metodologie**

### **6.1 Navorsingsoortuiging en -denkwyse**

Die basiese denkwyse vir hierdie studie was 'n interpretivistiese paradigma, 'n oortuiging wat gekenmerk word deur die subjektiewe wêreld van die menslike wêreld te verstaan (Cohen, Manion en Morrison 2018:17). Die mikpunt in hierdie studie was om betekenis te konstrueer deur ondersoek in te stel na ouers se begrip en refleksies van hulle ervaringe rakende die ondersteuning aan hulle kinders met skryfvaardighede

## 6.2 Navorsingsontwerp en -benadering

In die lig van die navorsingsdoelwitte is 'n beskrywende gevallestudie-ontwerp binne 'n kwalitatiewe benadering uitgevoer. 'n Gevallestudie is 'n empiriese ondersoek wat 'n kontemporêre fenomeen in sy lewenswerklike konteks ondersoek (Rule en Vaughn 2011:4), en bied die geleentheid om op 'n holistiese manier op die hele situasie uit te brei (Lawrence-Neuman 2014:42). Op hierdie wyse word veelvoudige beskouings en standpunte toegelaat. Deur die situasie te beskryf, wou ek antwoorde verkry op die hoe-vraag, met ander woorde hóé ouers ondersteuning in skryfvaardighede bied. Die kwalitatiewe navorsingsbenadering is geïmplementeer om die kwessie in detail te beskryf (Kumar 2011:103–4).

## 6.3 Navorsingspopulasie, steekproefprosedures en dataversamelingsprosesse

Die navorsingsbevolking het bestaan uit ouers in 'n Wes-Kaapse plattelandse dorp waar die skool Afrikaans as voertaal gebruik. Die fokus van my navorsing was 'n ondersoek na ouer-ondersteuning aan lae-inkomste-leerders in skryfvaardighede en -aktiwiteite. My ondersoek was nie geskoei op ouers se ondersteuning in al die skryfvaardighede en -aktiwiteite soos uiteengesit in die Afrikaans Huistaal-kurrikulum nie. Daarvoor is die inhoud ten opsigte van skryfvaardighede in die Afrikaans Huistaal-kurrikulum vir graad 6 te omvattend. Ouers is nie onderwysers en kurrikulumkenners nie, en veral vir diegene uit agtergestelde gemeenskappe stel 'n goeie begrip van die hedendaagse kurrikula 'n moeilike eis. Ek wou dus nie die deelnemers afskrik met ingewikkelde vrae oor die kurrikuluminhoud en hulle sodoende belangstelling laat verloor in die studie nie. In my interaksie met die deelnemers het ek dus volstaan by 'n paar eenvoudige vrae oor 'n onderwerp wat ek gereken het hulle sou kon beantwoord. Die bevindinge van hierdie studie sal as 'n beginpunt kan dien vir verdere opvolgstudies wat hierdie onderwerp verder kan toelig.

Die verwerwing van skryfvaardighede sluit baie ander vaardighede in (soos in afdelings 5.2.1 en 5.3.2 bespreek is). Dis 'n proses wat voorafgegaan word deur te leer om te praat, te lees, 'n woordeskat op te bou en om gevoelens te verwoord. Om te skryf kan as die laaste deel van hierdie proses beskou word. Gegewe die omvangrykheid van die onderwerp, was dit nie moontlik om al hierdie faktore in veral die empiriese deel van hierdie navorsing te ondersoek nie. Gevolglik het ek in my dataversamelingsproses hoofsaaklik op die lees- en skryfgedeelte gefokus. Ek brei onder aanbevelings vir verdere navorsing (onder punt 8 bespreek) hierop uit.

Opsigtelike tekens van armoede kom in die gekose woonbuurt voor en inwoners kan daarom beskryf word as 'n lae-inkomstegroep. Die deelnemers is doelgerig gekies vanweë hul sosio-ekonomiese status en was dus, soos wat Creswell (2009:178) dit stel, die geskikste om die navorsingsprobleem onder die loep te neem. Onderhoude is met 15 Afrikaanssprekende ouers gevoer, waarvan 12 vroue was en slegs 3 mans. Dit is opgevolg met oop vraelyste wat aan ander ouers versprei is. Dertig vraelyste is terug ontvang, wat beteken dat daar in totaal 45 deelnemers aan die studie was. Ses van die deelnemers wat die vraelyste voltooi het was mans, terwyl die res vroue was.

Die onderhoude en vraelyste is gestruktureer om inligting oor die HGO en veral die wyse waarop ouers ondersteuning bied, te verkry. Hoewel 'n lys met vrae vooraf voorberei is, is opvolgvrae relevant tot die onderwerp tydens onderhoude gestel om in meer diepte in die onderwerp te delf. Die eerste deel het die biografiese inligting van deelnemers versoek, gevolg

deur opvoedkundige kwalifikasies. Die volgende vrae/inligting is in hierdie afdeling aan die deelnemers gestel of versoek:

- Ouderdom, geslag en huwelikstatus
- Aantal skoolgaande kinders in die huis
- Opvoedkundige kwalifikasies van ouers
- Redes vir vroeë skoolverlating, indien van toepassing.

Die tweede deel van die vrae het onder meer gefokus op:

- Die wyse waarop deelnemers ondersteuning in tuiswerk bied en hoe gereeld hulle dit doen
- Met watter vakke leerders gehelp word
- Of dit vir hulle (die ouers) maklik of moeilik is om hul kinders met take te help.

Die volgende deel wat ondersoek is, het gefokus op die leeskomponent:

- Het u saans vir u kind gelees toe hy/sy klein was?
- Lees u kind elke dag?
- Hoe gereeld lees u kind?
- Watter leesstof lees u kind?
- Neem u kind boeke by die plaaslike biblioteek uit?
- Is daar boeke/tydskrifte/koerante in die huis wat die kind lees?

Die laaste deel van die vrae was spesifiek gerig op ondersteuning in skryfaktiwiteit:

- Watter soort skryftake in Afrikaans Huistaal doen u kind by die huis?
- Verleen u hulp aan u kind in die uitvoering van skryftake soos opstelle, briewe, ens.?
- Hoe verleen u hulp in die uitvoering van skryftake?

Nege onderhoude is in die huise van die deelnemers gevoer, twee is telefonies gevoer en vier deur middel van stemopnames deur WhatsApp. Die onderhoude by die huise is gedurende die dag gevoer. Sewe van hierdie deelnemers het nie 'n vaste werk nie. Tydens my besoeke aan die huise het ek ook die HGO waargeneem, en veral gekyk of daar 'n plek is waar kinders hulle huiswerk kan doen. Die twee telefoniese onderhoude is ook in die dag met die deelnemers gevoer; een deelnemer het 'n vaste werk, die ander een is werkloos. Een WhatsApp-onderhoud is in die aand met 'n werkende ma gevoer, terwyl die ander met 'n werkende pa en twee werklose ma's in die dag gevoer is. Onderhoude is op band opgeneem en getranskribeer. Anonimiteit is verseker deur kodes aan deelnemers toe te ken (deelnemers 1–45).

Die vrae wat gestel is, het verstaanbaar genoeg nie baie terugvoer opgelewer nie. Ouers het skaam en terughoudend voorgekom, en asof hulle nie werklik die vrae kon beantwoord nie. Verlaas die vraelyste het baie gapings gehad, terwyl vrae tydens die onderhoude – selfs na opvolgvrae – min uitgebreide response gelever het. Dit is moontlik dat die tema van die navorsing, gegewe die min aandag wat skole daaraan gee, vreemd was vir die deelnemers. Die vermoede bestaan ook dat deelnemers dit moeilik gevind het om die vrae te beantwoord vanweë hul relatief lae skolastiese opleiding. Ek ken die opset binne lae-inkomste-omgewings goed en was dus uiters versigtig om nie ongemak te veroorsaak deur die deelnemers te peper met moeilike en te veel opvolgvrae nie.

#### **6.4 Die data-ontledingsproses**

Die data-ontledingsproses is tydens en onmiddellik na die dataversamelingsproses uitgevoer. Dit het verseker dat belangrike inligting nie verlore gaan nie, en irrelevante data kon uitgeskakel word. Temas wat met die navorsingsdoelwitte verband hou, is geteiken. 'n Ontledend-induktiewe benadering is gevolg waarbinne kategorieë, temas en patrone ontwikkel is (McMillan en Schumacher 2006). Die literatuur is weer bestudeer ten einde bevindinge met bestaande literatuur en teorieë te vergelyk (sien Eccles en Wigfield 2002:109). Die proses was daarop gemik om die verskille, ooreenkomste, tekortkominge en unieke bydraes van die bevindinge te bestudeer.

#### **6.5 Etiese oorwegings**

Die navorsingsprotokol rakende etiese vereistes vir die navorsing is eerbiedig. Ek het eerstens toestemming by die Navorsingsetiëkkomitee van die Universiteit van die Vrystaat verkry om die studie uit te voer. Daarna het ek die ouers van graad 6-leerders individueel met die hulp van 'n gemeenskapsleier vir deelname gewerf. Die doel en aard van die studie is vooraf aan ouers verduidelik en die nodige toestemmingsvorme is voltooi. Deelnemers is ingelig dat deelname vrywillig is en dat hulle enige tyd aan die studie kan onttrek. Hulle is verseker dat hulle identiteit beskerm sal word, en dat hulle menswaardigheid en privaatheid gerespekteer sal word. Tydens die data-insamelingsproses is hierdie aspekte voortdurend voor oë gehou en is anonimiteit tydens die finale verslagdoening gehandhaaf.

### **7. Ontleding van data en bevindinge**

In die volgende paragrafe word die bevindinge ontleed en bespreek. Vanuit die data is vyf temas geïdentifiseer, wat geïntegreerd aangebied word. Temas hang ten nouste saam met die literatuurbespreking en die navorsingsdoelwitte van die studie.

#### **7.1 Tema 1: Ouers se gebrekkige skoolopleiding beïnvloed hulle betrokkenheid**

Die data toon dat die oorgrote meerderheid van die deelnemers enkelouers is wat hul skoolloopbane vroeg moes beëindig en gevolglik nie oor 'n matriekkwifikasie beskik nie. Redes daarvoor sluit in 'n tekort aan finansies, om ander (veral jonger) lede van die gesin die geleentheid te gee om hulle skoolloopbane te voltooi, en enkelouerskap. Uit die kommentaar van die meeste deelnemers kan afgelei word dat hulle graag matriek sou wou voltooi. Hierdie begeerte word verwoord in die opmerking van 'n deelnemer:

Ek sou graag matriek wou voltooi, maar volgens omstandighede, kon ek nie. My pa het maar 'n karige inkomste gehad. (Deelnemer 2)

Gevolglik vind ouers in lae-inkomsteberoepes hulleself gestrand met gebrekkige akademiese opleiding, en met min tot geen finansiële vermoë om behoorlike hulpbronne vir geletterdheidsontwikkeling te voorsien nie. Crosnoe en Cooper (2010:260) asook Wood e.a. (2018:3) verwys in hulle navorsing na die gevolge van gebrekkige finansies wat kan lei tot sosiale en ekonomiese risiko, insluitende inkomste-armoede en lae vlakke van kwalifikasies van ouers, en dat dit 'n negatiewe invloed mag hê op HGO-aktiwiteite. Ook Sandstrom, Sullivan, Lou,

Spaulding en Adams (2019:31) wys daarop dat die enkelouergesinstruktuur, lae inkomste en lae onderwysvlakke van ouers kan bydra tot benadeling. Dit blyk dat die gebrekkige skoolopleiding en gebrek aan hulpbronne van ouers hulle kortwiek om oor die algemeen genoegsame ondersteuning in skoolwerk te bied. Dit mag selfs moeiliker wees om ondersteuning te bied in 'n moeilike, ingewikkelde taalvaardigheid soos die voltooiing van skryfaktiwiteite.

Die verband tussen die skolastiese opleiding van ouers en die tipe ondersteuning wat ouers in staat is om te bied, word duidelik belig in die volgende kommentaar van 'n manlike, getroude, gegradueerde deelnemer:

Ek help veral om die inligting te skryf, die inhoud van ondersteunende sinne oor die onderwerp en hoe om die slot te skryf. Help ook soms met die konstruksie van sinne. By briewe hoe om adres te skryf asook die aanhef en slot. Moedig my kind aan om baie te lees om sy woordeskat uit te brei sodat hy mooi opstelle/paragraawe kan skryf. (Deelnemer 22)

Hoewel dit binne die konteks van die lae-inkomstemilieu as 'n positiewe punt beskou kan word dat ouers hunker na hul kind se verwerwing van 'n matriekkwalifikasie, is dit kommerwekkend dat dit blyk of die deelnemende ouers 'n matriekkwalifikasie as die alfa en omega beskou. Hierdie afleiding word gestaaf deurdat slegs een deelnemer verwys het na die belangrikheid van verdere studies, soos om byvoorbeeld 'n diploma te verwerf. Hierdie opsienbare bevinding dui waarskynlik ook op die deelnemers se lae onderwyspeil en lae verwagtinge. 'n Moontlike negatiewe uitvloeisel hiervan is dat dit ouers mag verhinder om hoër verwagtinge en standaarde aan hul kinders te stel. Die feit dat een van die deelnemers (nommer 3) onder meer genoem het dat "'n matriekkwalifikasie deure sal oopmaak vir 'n beter werk en help om kinders deur skool te kry", is tekenend van die lae standaarde wat lae-inkomste-ouers stel. Uiteindelik kan sulke lae standaarde meewerk dat ouers sukkel om geletterdheidsgeleenthede en stimulerende geletterdheidsomgewings aan hul kinders te bied (Baroody en Dobbs-Oates 2011:346).

## **7.2 Tema 2: Ondersteuning in skoolwerk**

Hoewel al die deelnemers – hoofsaaklik moeders – aangedui het dat hulle hul kinders met skoolwerktake help, kon slegs enkele deelnemers in besonderhede aandui hoe en met watter vakke. Hierdie bevinding dui moontlik op gebrekkige interaksie en kommunikasie tussen ouers en hul kinders met betrekking tot skooltake. Hierdie bevinding is in ooreenstemming met Zwass (2018:14) se navorsing, wat ook aan die lig gebring het dat lae-inkomste-ouers se interaksie met hulle kinders normaalweg vlakker is as dié van hoër-inkomste-moeders, veral op 'n gebied soos storieboeklees. Interessant genoeg blyk dit dat sommige ouers op ander familieledede of selfs ouer kinders in die gesin steun om met tuiswerk te help (deelnemers 13, 15 en 27). Hierdie positiewe bevinding kan as 'n uiters belangrike strategie beskryf word van hoe ouers hulp aan kinders met die uitvoering van tuiswerk en skryftake kan verleen. Hoewel die ouers wat van hierdie ondersteuningstrategie gebruik maak in die minderheid is, sou sodanige strategie met vrug deur opvoeders bevorder kon word deur dit in te sluit in ingrypingsprogramme wat skryfvaardighede kan bevorder.

Ouers se strategie om by ander aan te klop vir hulp kan onder meer toegeskryf word aan die feit dat meer as die helfte van die deelnemers (24 van hulle) aangedui het dat hulle sukkel om vakinhoud te verstaan. As hoofrede hiervoor het hulle aangevoer dat die kurrikulum – in vergelyking met die tyd toe hulle self skoolgegaan het – net soveel moeiliker is. Deelnemers se

gesukkel om die hedendaagse leerplanne te verstaan, kan waarskynlik verbind word met 'n gebrek aan hulle skoolstudiese opleiding. Koshy e.a. (2019:304) ondersteun hierdie uitgangspunt en voeg by dat die beroepsstatus van ouers beslis 'n rol speel in die gehalte van ondersteuning. Dit kan verder toegeskryf word aan die gebrek aan skakeling met die skool of bloot 'n gebrek aan toewyding. Uitsonderings word wel ervaar, soos in die geval van deelnemer 5:

Vir my is dit maklik en as ek ietsie nie verstaan nie, en die pa is nog nie by die huis nie, dan wag ek vir hom en dan gaan ons saam deur die ding totdat ons by 'n antwoord uitkom. Hulle gee mos *examples*.

Hierdie bevinding kom voor as 'n uitsondering en dui daarop dat daar soms wel sprake is van stabiele, ondersteunende en verantwoordelike ouerskap in sommige lae-inkomstehuishoudings. Woolfolk (2013:214) stem saam dat daar wel bewyse is van arm families wat stimulerende leeromgewings aan hul kinders voorsien. Dié bevinding toon ook aan dat hierdie getroude paartjie (deelnemer 5 en haar man) nie gekonfronteer word met die negatiewe gevolge van enkelouerskap nie. Die skynbaar hoër vlakke van belesenheid en stabiele en omgee-ouerskap help om beter ondersteuning aan hul kind te bied. Die affektiewe dimensie van hoe ouers ondersteuning bied en wat in hierdie spesifieke geval na vore gekom het, is dus belangrik, en hierdie verrassende bevinding is in skril kontras met Pretorius (1998:322) se bevinding vroeër dat kinders uit lae-inkomste-omgewings nie die waarde van leeraktiwiteite en onderwys ken nie.

Nog 'n verskynsel wat uit die data na vore gekom het, is dat daar slegs 'n enkele geval is waar 'n deelnemer verwys het na die benutting van die internet in hulpverlening met skooltaker: "Indien ons vashaak, kan ons die internet gebruik om inligting te bekom" (deelnemer 42). Hierdie bevinding is in lyn met die data van Fisher en Hout (in Crosnoe en Cooper 2010:259), naamlik dat ouers van ekonomies benadeelde kinders in gebreke bly om hulpbronne en geleenthede te voorsien (vgl. 5.2). Ewenwel, gegewe lae-inkomste-ouers se benarde finansiële posisie, tesame met die lae vlakke van skoolstudiese opleiding, mag dit vir hulle moeilik wees om in dié verband hulp te verleen.

Waarneming van die huisopset tydens die uitvoering van die persoonlike onderhoude toon dat daar 'n gebrek aan ruimte in die huise is. Byna al die huise bestaan uit twee slaapkamers. Die res van die huise bestaan uit 'n kleinerige oopplankombuis en -leefvertrekkie. Die beknoptheid en gebrek aan ruimte sal die uitvoering van tuiswerktake bemoeilik.

### **7.3 Tema 3: Ondersteuning in leeswerk**

Op die vraag of deelnemers vir hul kinders van kleins af voorgelees het, of betrokke is by gedeelde leesaktiwiteite met hul kinders, het die meeste deelnemers bevestigend geantwoord. Tog blyk dit dat hierdie leesaktiwiteite sporadies en sonder roetine uitgevoer word, wat twyfel laat of kinders genoegsame blootstelling aan leeservaringe het. My bevindinge toon dat deelnemers byvoorbeeld nie kon aandui watter boeke hulle kinders lees nie, nog 'n teken dat geletterdheidservaringe binne die huis skraap is. Hierdie bevinding word gerugsteun deur Mascarenhas e.a. (2017:82) se navorsing, waarin hulle daarop wys dat kinders in arm HGO's minder geneig is om vroeë geletterdheidservaringe te hê. Dit kan aan verskeie oorsake toegeskryf word, waaronder 'n gebrek aan kennis: "Ek wil hom graag help, maar ek verstaan regtig nie hoe om hom te help nie" (deelnemer 10). Deelnemer 11 het verder genoem: "Ek werk mos nou, so wanneer ek by die huis kom, en vra of hy gelees het, dan het hy glad nie eens gelees nie." Hierdie terugvoer dui daarop dat ouers sukkel om hulp met leesaktiwiteite te bied



weens 'n gebrek aan kennis van leesaktiwiteite en soms ook weens 'n gebrek aan tyd. Hierdie bevindinge word onderskryf deur Sedibe en Fourie (2018:437), wat die gebrek aan tyd, onbuigsame werksure en basiese ekonomiese oorlewing uitlig as oorsake vir beperkte ouerbetrokkenheid.

Die data toon dat leerders min lees en, indien hulle wel lees, dat hulle hoofsaaklik tydskrifte verkies en veral na die prente daarin kyk. Deelnemer 8 het die volgende te sê gehad oor haar graad 6 dogter se leesgewoontes:

Sy sal 'n boek vat soos die *Kuier* en dit net deurblaai en na die prentjies kyk.

Deelnemer 7 het byvoorbeeld genoem:

Hoewel my kind nie gereeld lees nie, as sy die slag lees, is dit maar *Huisgenote* en die *Rooi Rose*.

Kinders se belangstelling in tydskrifte kan waarskynlik toegeskryf word aan tydskrifte se kleurvolle ontwerp en die prente daarin. Die data dui egter daarop dat die HGO nie bevorderlik is vir die ontwikkeling van leesaktiwiteite nie, omdat min leesstof in huise beskikbaar is. Sandstrom en Huerta (2013:21) dui in hierdie verband aan dat lae-inkomste-ouers minder boeke in die huis beskikbaar het, en by minder geletterdheidsaktiwiteite betrokke is. Bykans al die deelnemers in die onderhoude kon byvoorbeeld op 'n opvolgvraag aan hulle gestel nie aandui watter tydskrifte of koerante hulle op 'n daaglikse of selfs weeklikse basis aankoop nie. Slegs een deelnemer het aangedui dat hulle daagliks *Die Burger* koop.

Wat betref lidmaatskap by die plaaslike biblioteek, is dieselfde neiging ondervind. Slegs twee deelnemers het lidmaatskap aan die plaaslike biblioteek bevestig. Hierdie neiging word gerugsteun deur Baroody en Dobbs-Oates (2011:346) se bevinding dat ouers in lae-inkomstegesinne minder geletterdheidsgeleenthede aan hul kinders voorsien, insluitende besoeke aan die biblioteek. Tog blyk dit dat daar wel ouers is wat beseft wat die omvang van die probleem is en iets daaraan doen. Deelnemer 10, 'n 39-jarige polisieman wat tans besig is om 'n honneursgraad in polisiëring te doen, het hom soos volg oor sy seun se swak leesgewoontes uitgelaat, asook wat hy aan die saak probeer doen:

Ek het al uitgereik om nasorg vir my kind te kry. Die kurrikulum *change* oor tye en omdat ons mos nou nie in daardie stelsel was nie, sukkel ons as ouers en ek het al met verskeie ouers gepraat en dit blyk dat hulle dieselfde probleem ondervind – ons weet nie hoe om die kinders te help nie – en soms maak jy die kind *confused*. Omdat ek agtergekom het sy lees is bietjie swak, het ek hom by 'n naskool [leessentrum] probeer kry.

'n Positiewe punt vanuit bogenoemde kommentaar is dat daar 'n bewustheid is onder sekere ouers dat daar bepaalde probleme met ondersteuning ondervind word. Dit blyk ook hieruit dat ouers leiding benodig oor hoe om hulle kinders met leeswerk te help. Daar is ook deelnemers wat gekla het oor hul kinders se liefde vir televisie kyk en om speletjies op selfone te speel. Hoewel dit dalk 'n universele probleem is wat voorkom onder baie kinders – ongeag hul sosiale status – is dit egter 'n voldonge feit dat die hulpbronarm HGO in lae-inkomstegesinne dit net soveel moeiliker maak vir kinders in sulke omgewings. Hierdie bevinding strook met Woolfolk

(2013:214) se studie vroeër, naamlik dat kinders wat ekonomies arm is aansienlik minder lees en meer ure voor die televisie deurbring.

#### **7.4 Tema 4: Ouers se rol rakende ondersteuning in skryfwerk**

Die data toon dat die meerderheid deelnemers nie op hoogte is van watter skryfaktiwiteite hul kinders vir Afrikaans Huistaal by die huis doen nie. Dit dui enersyds daarop dat ouers nie toesien dat hulle kinders hulle tuiswerk doen nie en daarom nie weet wat aangaan nie. 'n Ander moontlikheid is dat kinders nie gereeld skryftake kry om by die huis te doen nie, of dat kinders nie die take wat hulle wel kry by die huis voltooi nie. In deelnemers se kommentaar hieroor kon hulle nie juis met sekerheid verklaar watter skryftake hulle kinders moet doen nie. Dit was egter ook duidelik dat deelnemers se beperkte skolastiese opleiding nie buite rekening gelaat kan word nie. Deelnemer 14, 'n jong, ongetroude ma met twee kinders, het genoem: “Ek het nie matriek nie, Meneer, ek is graad 8 uit die skool ...” Vir ouers soos hierdie ma sal dit vanselfsprekend 'n onbegonne taak wees om goeie ondersteuning in 'n moeilike area soos skryfaktiwiteite te bied.

Vanweë hul beperkte kennis van skryfaktiwiteite asook hul eie beperkte geletterdheidsvaardighede, vind laaggeskoolde ouers dit moeilik om doeltreffende ondersteuning te bied. In tandem hiermee speel werksomstandighede ook 'n rol. Werksomstandighede veroorsaak dat sommige ouers nie genoeg tyd het om ondersteuning te bied nie. Twee deelnemers (16 en 17) het in hul terugvoer op die vraelyste gemeld dat hulle te moeg is in die aande en dan nog boonop aandag aan huisverpligtinge moet skenk.

Die kwessie oor die moeilikheidsgraad van skooltake is 'n ander faktor wat telkemale deur deelnemers geopper is. Uit die terugvoer kan daar afgelei word dat die hedendaagse kurrikulum deur ouers as ingewikkeld beskou word en hulle ontmoedig om betrokke te raak. Dit kweek gevoelens van magteloosheid. Hierdie bevinding is in ooreenstemming met Zwass (2018:3) se bevindinge vroeër dat ouers oorweldig word deur die eise wat die hedendaagse kurrikulum stel. Ongeveer 37 deelnemers het aangedui dat die skoolwerk, insluitende vakterme en -inhoud, moeilik is om te verstaan; derhalwe weet hulle nie hoe om hulp aan hulle kinders te verleen nie. Deelnemer 6 het in dié verband reguit verklaar: “Sien, Meneer, party goed verstaan 'n mens werklik nie; baie vakke se werk is moeilik en onverstaanbaar. In my tyd was die werk anders as nou.”

Afwykinge kom egter ook voor in hoe deelnemers die kwessie oor ondersteuning in skryftake benader. 'n Optimistiese, betrokke ma – deelnemer 4 – het die volgende positiewe uitkyk met verwysing na hulpverlening in die nasionale werkboek vir tale gebied:

Kyk, dis daai dik boek wat die kinders kry, dan moet jy mos nou vragies beantwoord daar, sien jy? En dan help ek met die vragies. Ek ken nie die boeke so lekker nie, maar ek sien die prentjies en dan vra hulle mos nou 'n vraag wat daar moet gedoen word en so, dan sê ek vir hom: “So moet jy dit skryf.”

'n Ander ouer, deelnemer 18, bied die volgende tipe ondersteuning:

Ek sal verduidelik waar hy nie lekker verstaan nie, en hoe om te begin. Soms lees ek dit oor. My kind vra my om dit oor te lees om foute reg te maak. Soms verbeter ek taalkonstruksie en verskaf idees en redenasies wat hulle kan gebruik.

Op verdere vroe tydens die onderhoude, veral rakende ouers se kennis van en ondersteuning in verskillende skryftake en die skryfproses, was deelnemers se reaksies oorwegend negatief en vaag: “Ek weet nie wat die prosesbenadering tot skryfonderrig is nie; hulle kom met baie goed huis toe. Maar *actually* is dit interessant vir my – die tipe huiswerk waarmee hulle soms kom” (deelnemer 2). Deelnemer 3 het bygevoeg: “Nee, ek ken nie die aspekte van skryf nie, en het nog nie my kind in detail gehelp nie.” Hierdie soort terugvoer dui daarop dat die deelnemers nie kon aandui in watter skryfaktiwiteite – soos uitgestippel in die graad 6-leerplan – hulle ondersteuning moet bied nie. Ouers het ook geen kennis van die inhoud van die skryf-kurrikulum nie. Hierdie bevinding dui daarop dat ouers oningelig is oor wat ten opsigte van die uitvoering van skryfaktiwiteite van hulle kinders verwag word.

Een van die mees verrassende bevindinge is die wyse waarop ’n deelnemer (38) goeie gehalte ondersteuning bied met redigering en selfs om ’n hoë-ordeleertegniek soos selfgerigte leer te bevorder: “Wanneer sy dit self gedoen het, gee ek haar vrye teuels omdat sy al in graad-6 [sic] is, daarna vat ek haar geskrewe werk en lees dit oor en maak haar attend [sic] op foute en sê sy moet dit korrigeer.” Hierdie bevinding bevestig wat Overton (2017:13) vroeër ontdek het, naamlik dat die gehalte van betrokkenheid wat ouers voorsien, van gesin tot gesin verskil. Bovermelde aanslag – om selfgerigtheid onder leerders te bevorder – word ondersteun deur Grolnick, Gurland, De Courcey en Jacob (2002, in Leyva, Tamis-Lemonda en Yoshikawa 2019:631). Sodanige benadering verhoog volgens Assor, Kaplan en Roth (in Leyva e.a. 2019:632) leerdermotivering omdat hulle uitgangspunte erken word.

Die bevindinge wys ook dat leerders min skryfopdragte vir tuiswerk ontvang. Genoegsame blootstelling daaraan en oefening is dus nie na wense nie, wat kan lei tot ’n gesukkel. Bromley (in Paratore en McMormack 2007:210) bevestig dat sukkelende skrywers nie genoegsaam betrokke is in die aksie van skryfwerk nie, wat tot laer punte lei.

### **7.5 Tema 5: Die rol van die skool**

Op ’n vraag of deelnemers riglyne vanaf die skool ontvang oor hoe om ondersteuning in die skryfcurriculum te bied, was die algemene gevoel dat die skool meer kan doen. Een deelnemer het die algemene sentimente rakende die skool se rol soos volg verwoord:

Onderwysers het nog nie spesifiek oor skryf gepraat nie. Ons kom net nie lekker daarby uit om met die hoof of die onderwysers daaroor te praat nie. Die skool kan beslis beter leiding gee. (Deelnemer 7)

Hierdie bevinding strook met Plaatjies (2016:279) se navorsing, wat wys op die afwesigheid van konkrete planne vanaf skoolbestuurspanne om ouerondersteuning te bevorder. Ter verdere staving van hierdie behoefte vir ondersteuning vir lae-inkomste-ouers vanaf die skool beklemtoon Ferguson, Bovaird en Mueller (2007:702) dat skole in histories benadeelde omgewings ’n sterk kompensatoriese rol behoort te speel (kyk ook Dawson-McLure, Calzada, Huang, Kamboukas, Rhule, Kolawole, Petkova en Brotman 2015:13). Deelnemers se versugting vir beter ondersteuning en bemagtiging blyk uit die volgende kommentaar:

Ek voel rênig dat hulle vir ons ook moet inlig dat ons ook weet waar om die kind te help, want soos ek gesê het, hulle kan ’n bietjie meer doen om kinders meer te help. Ekstra klasse en goed sal nogal goed wees, want dit kan mos nou net goed wees om ’n kind te akkommodeer met ekstra klasse. (Deelnemer 12)

Uit bogenoemde terugvoer blyk dit dat meer hulp vanaf die skool benodig word, veral gegewe die enorme uitdagings wat in lae-inkomstegebiede ondervind word. Dit word gerugsteun deur verskeie vorige studies oor die aangeleentheid. Pirtle (2012:13) se studie bevestig byvoorbeeld dat die uitdagings wat met geletterheidsontwikkeling vir risikoleerders gepaardgaan nie werklik in skole die hoof gebied word nie. Overton (2017:4) beweer weer dat baie min skoolhervormingspogings voorsiening maak vir die insluiting van lae-inkomstegesinne, en hoewel dit belangrik is vir langtermynonderwysukses, word dit nie geteiken deur ingrypingsprogramme vir ouers nie (Dawson-McLure e.a. 2015:13). Dit is dalk toe te skryf aan 'n gebrek aan kundigheid onder die onderwyserskorps om met werkbare oplossings vorendag te kom. Hierdie vermoede word bevestig deur Chavkin (in Lemmer 2011:49), wat noem dat oorweldigende steun vir skoolondersteuning in geletterdheid ten spyt, onderwysers nie oor genoegsame kundigheid beskik om ouers in gesinsgeletterdheidsprogramme te ondersteun nie.

Die onbetrokkenheid van ouers in die akademie van hulle kinders word erken. Deelnemer 9 het byvoorbeeld gevoel: "Van die ouers se kant af moet ook iets gedoen word; ons moet ook ons se gewig ingooi ...". Loughlin-Presnal en Bierman (2017:2) se navorsing ondersteun hierdie uitgangspunt. Volgens hulle is lae-inkomste-ouers se belangstelling en betrokkenheid in die skool nie na wense nie, en word dit toegeskryf aan negatiewe ervaringe met skole. Deelnemer 7 het 'n interessante punt gemaak oor waar ouers se prioriteite lê: "Ons ouers is onbetrokke in die akademie; hulle is meer betrokke in sport."

## **8. Beperkings van die studie en areas vir verdere navorsing**

Hierdie navorsing het bewys dat daar nog baie dinge is wat ons nie weet rakende ouers se rol in die ondersteuning van hulle kinders se skryfvaardighede en- aktiwiteite nie. Vanuit 'n metodologiese oogpunt beskou, sou langer waarneming van die HGO groter waarde kon toevoeg ten opsigte van die gehalte van interaksies tussen ouers en kinders. Verdere navorsing sou hierdie beperking die hoof kon bied. Soos elders verduidelik, is die verwerwing van skryfvaardighede 'n omvattende proses wat baie ander vaardighede en prosesse voorafgaan en insluit. Opvolgnavorsing is dus nodig om ook hierdie prosesse en vaardighede te ondersoek. Dit sluit die kommunikasie tussen ouers en kinders en die wyse waarop woordeskat ontwikkel word in. Die data is grootliks verkry van moeders, en sou beslis ryker wees as meer vaders hul insette kon lewer. Verder moet die huidige bevindinge versigtig geïnterpreteer word, aangesien die studie uit 'n relatief klein steekproef bestaan het wat nie verteenwoordigend is van die groter geheel nie.

## **9. Samevatting en aanbevelings**

Hierdie navorsing het ten doel gehad om ondersoek in te stel na die wyse waarop lae-inkomste-ouers ondersteuning aan hulle kinders bied ten opsigte van skryfvaardighede. As sodanig het die studie die kennisbasis oor hierdie onderwerp vergroot.

Die volgende gevolgtrekkings som die belangrikste bevindinge van die studie op. Daarmee saam word ook aanbevelings gemaak.

- Skryfvaardighede vorm 'n belangrike aspek van geletterdheidsvaardighede in die Afrikaans Huistaal-kurrikulum. As sulks verdien dit meer aandag as wat tans die geval is.
- Die navorsing het getoon dat ouers nie 'n begrip toon van wat van hulle kinders verwag word met betrekking tot die skryfcurrikulum nie. Dit blyk dat die lae vlakke van skoolastiese opleiding, gebrek aan hulpbronne en die lae geletterdheidsvlakke binne die gesin goeie ondersteuning in skryfvaardighede bemoeilik.
- Gegewe die moeilikheidsgraad van die kurrikulum vir lae-inkomste ouers kan daar nie van hulle verwag word om die verskillende inhoud en skryfvoorpele daarvan in diepte te ken en derhalwe in diepte ondersteuning aan hulle kinders te bied nie. Tog behoort geteikende ingrypingsprogramme deur opvoeders en skoolbestuurspanne opgestel te word om ouers se kapasiteit in geletterdheidsondersteuning te bou.
- Ek stel voor dat een vergadering per kwartaal met ouers gehou word. Hiertydens kan 'n eenvoudige raamwerk aan hulle verskaf word wat aandui watter skryfaktiwiteite gedek word en hoe hulle ondersteuning kan bied.
- Dit blyk uit die studie dat kinders te veel aan hul eie lot oorgelaat word. Ouers moet ingelig word dat kinders elke dag op 'n vasgestelde tyd hulle huiswerk moet doen en dat hulle hul kinders se boeke moet deurgaang en toesien dat tuiswerk gedoen word.
- Kommunikasie tussen die skool, onderwysers en ouers is gebrekkig. Dit behoort bevorder te word deur byvoorbeeld 'n kort weeklikse brief aan ouers waarin belangrike inligting deurgegee word.
- Toegang tot opvoedkundige bronne – insluitende rekenaars – behoort aandag te geniet.
- Die uitdagings wat lae-inkomste-ouers ervaar is enorm en benodig langtermyn-ingryping. 'n Langtermynstrategie sou wees om 'n multidissiplinêre span bestaande uit die taalopvoeders, die leerondersteuningsopvoeder, lede van die skoolbestuurspan en verteenwoordigers van gesinne op die been te bring om holisties en in diepte na probleme te kyk.

## Bibliografie

Axelson, A., J. Lundqvist en G. Sandberg. 2019. Influential factors on children's reading and writing development: The perspectives of parents in a Swedish context. *Early Childhood and Care*, 190(16):2520–32.

Baroody, A. en J. Dobbs-Oates. 2011. Child and parent characteristics, parental expectations, and child behaviours related to preschool children's interest in literacy. *Early Child Development and Care*, 181(3):345–59.

Bean, R.M. en S.W. Dagen. 2012. *Best practices of literacy leaders: Keys to school improvement*. New York: Guilford Press.

Bomer, R., C.L. Land, J.C. Rubin en L.M. van Dike. 2019. Constructs of teaching writing in research about literacy teacher education. *Journal of Literacy Research*, 51(2):196–213.

Britto, P.R. en J. Brooks-Gunn (reds.). 2001. *The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills: New directions for child and adolescent development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Britto, P.R. en J. Brooks-Gunn. 2001. Beyond shared book reading: Dimensions of home literacy and low-income African American preschoolers' skills. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2001(92):73–89.

Burgess, S.R., S.A. Hecht en C.J. Lonigan. 2002. Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 37(4):408–26.

Bush, H.H., A.S Eisenhower, S.R. Cohen en J. Blacher. 2017. Parents' educational expectations for young children with autism spectrum disorder. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(4):357–68.

Can, D.D. en M. Ginsburg-Block. 2016. Parenting stress and home-based literacy interactions in low-income preschool families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46(2016):51–2.

Celik, B. 2019. Developing writing skills through reading. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 6(1):206–14.

Choi, J., Y. Moon, J. Paek en Y. Kang. 2018. Examining the relationship between reading and writing of advanced Korean EFL learners. *Korean Journal of Applied Linguistics*, 34(1):91–116.

Cohen, L., L. Manion en K. Morrison. 2018. *Research methods in education*. 8ste uitgawe. New York: Routledge; Oxon.

Creswell, J.W. 2009. *Educational research. Research design: Qualitative and quantitative approaches*. 2de uitgawe. Londen: Sage.

Crosnoe, R. en C.E. Cooper. 2010. Economically disadvantaged children's transitions into elementary school: Linking family processes, school contexts and educational policy. *American Educational Research Journal*, 47(2):258–91.

Currin, S. en E.J. Pretorius. 2010. The culture of the sharp pencil: Can a literacy intervention lever school change? *Reading and Writing*, 1(1):23–46.

Dawson-McLure, S., E. Calzada., K.Y. Huang, D. Kamboukas, D. Rhule, B. Kolawole, E. Petkova en L.M. Brotman. 2015. A population-level approach to promoting healthy child development and school success in low-income, urban neighborhoods. *Impact on Parenting and Child Conduct Problems*, 16(2):279–90.

Dearing, E., K. McCartney, H.B. Weiss, H. Kreider en S. Simpkins. 2004. The promotive effects of family educational achievement for low-income children's literacy. *Journal of School Psychology*, 42(6):445–60.

- De Lange, M., H. Dippenaar en J. Anker. 2018. Shared writing as first phase in writing instruction of intermediate phase Afrikaans Home Language learners. *Per Linguam*, 34(1):33–46.
- Dempster, N., T. Townsend, G. Johnson, A. Bayetto, S. Lovett en E. Stevens. 2017. *Leadership and literacy: Principals, partnerships and pathways to improvement* (e-boek). Cham, Switzerland: Springer.
- Departement van Basiese Onderwys (DBO). 2011. *Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV). Kurrikulum- en Asseseringsbeleidsverklaring. Intermediêre Fase: Graad 4–6*. Pretoria: Staatsdrukker.
- . 2013. *Annual National Assessment. 2013 Diagnostic Report and 2014 Framework for Improvement*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Dixon, K. 2011. *Literacy, power and the schooled body: Learning in time and space*. New York: Routledge.
- Duff, D. en Tomblin, J.B. 2018. Literacy as an outcome of language development and its impact on children's psychosocial and emotional development. Encyclopedia of early childhood development. Language development and literacy. <http://www.child-encyclopedia.com/language-development-and-literacy> (1 Augustus 2020 geraadpleeg).
- Eccles, J.S. en A. Wigfield. 2002. Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53:109–32.
- Ferguson, H.B., S. Bovaird en M.P. Mueller. 2007. The impact of poverty on educational outcomes for children. *Paediatrics Child Health*, 12(8):701–6.
- Fisher, D. en N. Frey. 2007. *Checking for understanding: Formative assessment techniques for your classroom*. Alexandria, VA: ASCD.
- Flood, J. en N.P. Anders (reds.). 2005. *Literacy development of students in urban schools: Research and policy*. Newark, DE: International Reading Association.
- Gilmore, J., C. Soudien en T. Dunne. 2010. Grade 6 learner assessment study, 2009: Executive summary report. Kaapstad: Wes-Kaapse Onderwysdepartement.
- Graham, S. en D. Perin. 2007. A report to Carnegie Corporation of New York. Writing next: Effective strategies of adolescents in middle and high schools. Washington: Alliance for Excellent Education.
- Gunning, T. 2014. *Assessing and correcting reading and writing difficulties*. 5de uitgawe. Boston, MA: Pearson.
- Hamilton, L.G., M.E. Hayiou-Thomas, C. Hulme en M.J. Snowling. 2016. The home literacy environment as a predictor of the early literacy development of children at family-risk of dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 20(5):401–19. <http://dx.doi.org/10.1080/10888438.2016.1213266> (23 Junie 2020 geraadpleeg).

Harris, K.R., S. Graham, B. Friedlander en L. Laud. 2013. Bring powerful writing strategies into your classroom! Why and how. *The Reading Teacher*, 66(7):538–42.

Harji, M.B., K. Balakrishnan en K. Letchumanan. Spire Project: Parental involvement in young children's ESL reading development. *English Language Teaching*, 9(12):1–15.

Hattie, J. en K. Zierer. 2018. *10 Mindframes for visible learning. Teaching for success*. New York: Routledge.

Haynes, R.M. 2010. Contribution of the home environment to preschool children's emergent literacy skills. PhD-proefskrif, Texas A&M Universiteit.

Irvin, J.L., J. Meltzer en M. Dukes. 2007. *Taking action on adolescent literacy: An implementation guide for school leaders*. Alexandria, VA: ASCD.

Kapp, J.A. 2006. *Children with problems: An orthopedagogical perspective*. Pretoria: Van Schaik.

Kholisiyah, R.N., Rukayah en M. Indriayu. 2018. Achievement motivation analysis of outstanding students in learning writing at primary schools. *International Journal of Educational Methodology*, 4(3):133–9.

Khosa, G. 2013. *Systemic school improvement interventions in South Africa: Some practical lessons from development practitioners*. Johannesburg: Jet Education Services.

Koshy, P., A.M. Dockery en R. Seymour. 2019. Parental expectations for young people's participation in higher education in Australia. *Studies in Higher Education*, 44(2):302–17. doi: 10.1080/03075079.2017.1363730 (1 Augustus 2020 geraadpleeg).

Kumar, R. 2011. *Research methodology: A step-by-step guide for beginners*. 3de uitgawe. Londen: Sage.

Lawrence-Neuman, W.L. 2014. *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Essex: Pearson.

Lemmer, E.M. 2011. Families and schools working together to promote family literacy development. *Tydskrif vir Christelike Wetenskap*, 47(1):43–62.

Lenski, S. en F. Verbruggen. 2010. *Writing instruction and assessment for English language learners K-8*. New York: Guilford.

Lewis-Spector, J. en A.B. Jay. 2011. Leadership for literacy in the 21st century. Witskrif. Association of Literacy Educators and Researchers. [https://cdn.ymaws.com/www.aleronline.org/resource/resmgr/files/aler\\_white\\_paper\\_on\\_literacy.pdf](https://cdn.ymaws.com/www.aleronline.org/resource/resmgr/files/aler_white_paper_on_literacy.pdf) (1 Junie 2020 geraadpleeg).

Leyva, D., C.S. Tamis-Lemonda en H. Yoshikawa. 2019. What parents bring to the table: Maternal behaviors in a grocery game and first graders' literacy and math skills in a low-



income sample. *Elementary School Journal*, 119(4):629–50. <https://doi.org/10.1086/703104> (11 Mei 2020 geraadpleeg).

Loughlin-Presnal, J. en K.L. Bierman. 2017. How do parent expectations promote child academic achievement in early elementary school? A test of three mediators. *Developmental Psychology*, 53(9):1694–708.

Mascarenhas, S.S., R. Moorakonda, P. Agarwal, S.B. Lim, S. Sensaki, Y.S. Chong, J.C. Allen en L.M. Daniel. 2017. Characteristics and influence of home literacy environment in early childhood-centered literacy orientation. *Proceedings of Singapore Healthcare*, 26(2):81–97.

McCarthy, S.J. 1997. Connecting home and school literacy practices in classrooms with diverse populations. *Journal of Literacy Research*, 29(2):145–82.

McMillan, J.H. en S. Schumacher. 2006. *Research in education: Evidence-based inquiry*. Boston, MA: Pearson.

Montag, J.L., M.N. Jones en L.B. Smith. 2015. The words children hear: Picture books and the statistics for language learning. *Psychological Science*, 26(9):1489–96.

Neuman, S., T. Kaefer en A. Pinkham. 2017. Improving low-income children's word and world knowledge: The effects of content-rich instruction. *Elementary School Journal*, 116(4):652–674. doi: 10.1086/686463 (1 Junie 2020 geraadpleeg).

Overton, A.G. 2017. Family literacy bags: A rural-Appalachian approach for parental involvement and education. PhD-proefschrift, Indiana State University.

Paratore, J.R. en R.L. McCormack. 2007. *Classroom literacy assessment. Making sense of what students know and do*. New York: Guilford.

Pirtle, S.S. 2012. Examining the lived experiences of principals who use literacy as an intentional school improvement effort. PhD-proefschrift, Texas State University.

Plaatjies, B.O. 2016. 'n Ondersoek na onderrigpraktyke in skryfvaardighede aan milieu-geremde leerders by plattelandse skole in die Wes-Kaap. PhD-proefschrift, Universiteit van Suid-Afrika.

—. 2019. Investigating principal capacity in literacy instructional leadership at selected primary schools. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(3):136–60.

Pretorius, J.M.W. 1998. *Sosiopedagogiek*. Pretoria: Van Schaik.

Puglisi, M.L., C. Hulme, L.G. Hamilton en M.J. Snowling. 2017. The home literacy environment is a correlate, but perhaps not a cause, of variations in children's language and literacy development. *Scientific Studies of Reading*, 21(6):498–514. doi: 10.1080/10888438.2017.1346660 (1 Junie 2020 geraadpleeg).

Reynolds, D.W. 2010. *Assessing writing, assessing learning: A practical guide for evaluating and reporting on writing instruction programs*. Michigan: Universiteit van Michigan.

Rule, P. en J. Vaughn. 2011. *Your guide to case study research*. Kaapstad: Van Schaik.

Sandstrom, H. en S. Huerta. 2013. The negative effects of instability on child development: A research synthesis. Low-income working families, discussion paper 3. Urban Institute. <https://www.urban.org/sites/default/files/publication/32706/412899-The-Negative-Effects-of-Instability-on-Child-Development-A-Research-Synthesis.PDF> (1 Junie 2020 geraadpleeg).

Sandstrom, H., L. Sullivan, C. Lou, S. Spaulding en G. Adams. 2019. Balancing work with school and training while raising young children: A national portrait of young parents, their schedules, and children's care arrangements. Navorsingsverslag. Urban Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED601781.pdf> (1 Junie 2020 geraadpleeg).

Schoonen, R. 2018. Are reading and writing building on the same skills? The relationship between reading and writing in L1 and EFL. *Reading and Writing*, 2019(32):511–35.

Sedibe, M. en J. Fourie. 2018. Exploring opportunities and challenges in parent-school partnerships in special needs schools in the Gauteng province. *Interchange*, 2018(49):433–44.

Sheldon, S.B. en J.L. Epstein. 2005. School programs of family and community involvement to support children's reading and literacy development. In Flood en Anders (reds.) 2005.

Storch, S.A. en G.J. Whitehurst. 2001. The role of the family and home in the literacy development of children from low income backgrounds. In Britto en Brooks-Gunn (reds.) 2001.

Taylor, N. 2011. National School Effectiveness Study (NSES): Summary for the synthesis report. Johannesburg: Jet Education Services.

Taylor N., S. Van der Berg en T. Mabogoane. 2013. *Creating effective schools*. Kaapstad: Pearson.

Van der Bergh, S. 2015. What the Annual National Assessments can tell us about learning deficits over the education system and the school career. *South African Journal of Childhood Education*, 5(2):28–43.

Van Luit, J.E.H. 2011. Difficulties with preparatory skills in kindergartners. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(1):89–95.

Van Wyk, N. en E. Lemmer. 2009. *Organising parent involvement in SA schools*. Kaapstad: Juta.

Wood, C., L. Fitton en E. Rodriguez. 2018. Home literacy of dual-language learners in kindergarten from low-SES backgrounds. *AERA Open*, 4(2):1–15.

Woolfolk, A. 2013. *Educational psychology*. 12de uitgawe. New Jersey: Pearson.

---

Zegeye, A. 2001. Departement Sosiologie. Studiegids vir Sosiologie. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Zwass, R.H. 2018. The home literacy environment: A qualitative investigation of school-aged children. PhD-proefskrif, Universiteit van Kalifornië.