

**RIGLYNE AAN GRONDSLAGFASE-ONDERWYSERS OM BASIESE KONSEPTE IN
ENGELS AAN ENGELS TWEEDETAALLEERDERS TE ONDERRIG**

deur

ANNA HENDRIENA VILJOEN

voorgelê luidens die vereistes
vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

in die vak

INKLUSIEWEONDERWYS

aan die

UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA

STUDIELEIER: PROFESSOR A.J. HUGO

FEBRUARIE 2012

OPGEDRA

Die boek is opgedra aan alle onderwysers, maar dan spesifiek aan die Grondslagfase onderwysers. Julle is 'n spesie op julle eie, met geen gelyke nie. Weer eens het ek besef dat julle waarde ver bo dié van korale is. Geniet julle werk en onthou die waarmee julle werk is kosbaar, maar onthou ook dat soos ons die kinders leer om 'n goeie balans te handhaaf julle ook in jul lewens die ewewig moet handhaaf. Onthou altyd wie jou ondersteunings muur vorm en moet hulle nie afskeep nie. Leef gebalanceerd. En vir dié wat my ken my motto: "Jy het net een lewe, leef dit"

Erkennings

Lieve Vader, dankie vir u genade.

Ek wil graag dankie sê vir die volgende persone:

My gesin: Julle is dikwels op die agtergrond geskuif maar het altyd verstaan. Die verhandeling het vensters met wonderlike waarhede en interessanthede vir my oopgemaak. Dankie vir julle belangstelling en aanmoediging. Julle is my trots en ek het julle baie lief.

My man, jou kalmte van gees en geloof in my vermoëns het my gedra wanneer ek wou opgee. Dankie vir jou geduld en liefde. Jy weet hoe nodig ek dit en jou het.

'n Baie belangrike persoon in die Verhandeling was my Prof Hugo. Wat 'n vrou!. Prof jy weet hoe om die goeie in elke mens uit te bring . Dankie vir jou geduld en motivering. Sonder jou aanmoediging en hulp sou daar nooit 'n verhandeling gewees het nie. Die Goeie Vader het geweet wat Hy doen toe Hy jou op my pad gestuur het.

Vir Alet Erasmus wat die taalversorging gedoen het baie dankie.

Rene Darling vir jou hulp met vertaling en jou belangstelling jy is 'n vriendin deur dik en dun.

Antionette vir al jou geduld om my rekenaar vaardig te kry.

Aan al my JP vriendinne: dankie vir julle belangstelling en ondersteuning julle is steunpilare. Spesiale dankie vir Muriel, jy het my altyd so slim en goed laat voel oor myself dat ek in myself moes glo. Vir Alta Hitchcock en MnR van Aardt my skoolhoof: dankie dat julle my die tyd en ondersteuning gegee het om my studies te voltooi.

SAMEVATTING

In die studie word riglyne aan Grondslagfase-onderwysers gegee vir die onderrig van basiese konsepte in Engels aan Engels tweedetaalleerders. Hierdie basiese konsepte is noodsaaklik vir vordering in die Grondslagfase. Die navorsingontwerp verduidelik en aanbevelings gemaak. Die volgende sub-probleme wat onderliggend is aan die navorsingsvoorstel is geïdentifiseer en bespreek, naamlik:

Struikelblokke tot leer met spesifieke verwysing na Engels as tweedetaal.

Die oorsake wat lei tot struikelblokke tot leer waaronder intrinsieke en ekstrinsieke faktore word bespreek.

Onderwyseropleiding is onvoldoende en onderwysers beskik nie oor die kennis en vaardighede om basiese konsepte in Engels aan Engels tweedetaalleerders te onderrig nie.

Die noodsaaklikheid van vroeë identifisering en die voordele verbondé aan vroegtydige identifisering van struikelblokke tot leer om te verseker dat basiese konsepte voldoende vasgelê word.

Die studie is afgesluit met praktiese riglyne vir die vaslegging van basiese konsepte aan leerders in die Grondslagfase wat in Engels as tweede taal onderrig word. Aanbevelings is aan die ouers, onderwysers en die Departement van Onderwys gemaak.

SLEUTELWOORDE

Basies konsepte, Inklusiewe onderwys, nie-Engels moedertaalleerders, intrinsieke struikelblokke, ekstrinsieke struikelblokke, vroegtydige identifisering en ondersteuning, hulpverlening, onderwyseropleiding, riglyne, vaslegging.

ABSTRACT

In this study essential guidelines are given to Foundation Phase educators for the teaching of basic English concepts to English second language learners.

Die research design is explained and recommendations are made.

The following underlying problems, which were encountered in the research recommendation, are identified and discussed:

Learning barriers with specific reference to English as a second language.

The causes of learning barriers which include the discussion of intrinsic and extrinsic factors.

Educator training is lacking and educators do not have the necessary knowledge and skills to teach basic concepts in English to second language learners.

The necessity and advantages of timeous identification of barriers to learning to ensure that basic concepts are taught.

The study was concluded with practical guidelines to reinforce basic concepts in learners in the Foundation Phase who are taught in English as a second language. Recommendations were made to parents, educators and the Department of Education.

KEY WORDS

Basic concepts, inclusive education, non-English mother tongue learners, intrinsic barriers, extrinsic barriers, timeous identification and support, educator training, guidelines, reinforce.

INHOUDSOPGawe

INHOUD

OPGEDRA	i
ERKENNINGS.....	ii
SAMEVATTING	iii
ABSTRACT	iv
HOOFSTUK 1: Probleemstelling en agtergrond van die navorsing.....	1
1.1 Inleiding.....	1
1.1.1 Agtergrond tot die probleem.....	3
1.2 Motivering vir studie	4
1.2.1 Bewuswording van die probleem.....	4
1.2.2 Probleemstelling	6
1.2.3 Probleem formulering	8
1.3 Doel van die Navorsing	9
1.3.1 Hoofdoel van die navorsing	9
1.4 Afbakening van navorsing.....	9
1.5 Beperking van studie	10
1.6 Navorsingsmetode en ontwerp	10
1.7 Begripsomskrywing	11
1.7.1 Basiese konsepte	11

1.7.2	Inklusiewe onderwys.....	12
1.7.3	Tweede Taal	12
1.7.4.	Intrinsieke struikelblokke	13
1.7.5	Ekstrinsieke struikelblokke.....	13
1.7.6	Vroegtydige identifisering	14
1.7.7	Ondersteuning en hulpverlening	14
1.8	Samevatting	16
HOOFTUK 2: Vroeë identifisering van struikelblokke tot leer en faktore verantwoordelik vir struikelblokke tot leer		17
2.1	Inleiding.....	17
2.2	Beleid in Suid-Afrikaanse skole	17
2.3	Vroegtydig identifisering van struikelblokke	20
2.3.1	Kriteria vir identifisering van leerders met struikelblokke tot leer	21
2.3.1.1	Andersheid	21
2.3.1.2	Opvallend	22
2.3.1.3	Wyse van onderrig	22
2.3.1.4	Teenstrydigheid tussen bereikbare en reeds bereiktevlak van ontwikkeling en leer	23
2.3.1.5	Intellektuele vermoëns.....	23
2.3.1.6	Aandagtekort – Hiperaktiwiteitsversteuring (ATHV)	24
2.4	Probleme met vroeë identifisering.....	25

2.5	Identifiseringsmetodes	26
2.6	Struikelblokke tot leer	26
2.6.1	Definisie van struikelblokke tot leer	27
2.6.2	Intrinsieke faktore	28
2.6.2.1	Faktore verantwoordelike vir Intrinsieke struikelblokke	29
2.6.2.2	Motoriese en fisieke probleem	29
2.6.2.3	Sensomotoriese integrasieprobleme – (Liggaamsoriëntasie)	30
2.6.2.4	Perseptuele vaardighedsprobleme (Sensoriese benadering)	31
2.6.2.5	Gedragsprobleme	34
2.6.2.6	Ontwikkelingsprobleme	35
2.6.2.7	Leerprobleme.....	36
2.6.2.8	Emosionele probleem.....	36
2.6.3	Ekstrinsieke faktore	37
2.6.3.1	Faktore verantwoordelik vir ekstrinsieke struikelblokke	37
2.6.3.2	Houding.....	39
2.6.3.3	Skoolfaktore	40
2.6.3.4	Ongeskikte en ontoereikende ondersteuningsdienste	42
2.6.3.5	Onvoldoende relevante beleid en wetgewing	42
2.6.3.6	Ouer betrokkenheid en herkenning	43
2.6.3.7	Onvoldoende menslike hulpbronne en ontwikkelingstrategie	42
2.6.4	Die interaksie tussen Intrinsieke en Ekstrinsieke faktore	43
2.7	Samevatting	43

HOOFSTUK 3: Engels as tweede taal en as onderrigtaal: Onderwysers se kennis van tweede taal onderrig	45
3.1 Inleiding.....	45
3.2 Definisie van taal	46
3.3 Eienskappe van taal	48
3.4 Faktore wat taalgedrag beïnvloed.....	48
3.5 Die verwerwing van eerste taal en 'n tweede taal.....	49
3.5.1 Gereedheid vir taal.....	49
3.5.2 Tweetaligheid.....	49
3.5.3 Moedertaal of huistaal	50
3.5.4 Engels as tweede taal	51
3.6 Ontwikkeling van taal	52
3.7 Faktore wat aanleer van Engels tweede taal beïnvloed	54
3.7.1 Taalontwikkeling	54
3.7.2 Taalaanleg en intelligensie	55
3.7.3 Taalverwerwingstrategieë.....	55
3.7.3.1 Affektiewe faktore	55
3.7.3.2 Houding en motivering	56
3.8 Struikelblokke met Engels tweede taal	56
3.9 Rol van onderwyser met onderrig van Engels as tweede taal	57
3.10 Strategieë by onderrig van tweede taal.....	60
3.11 Samevatting	61

HOOFTUK 4: Die Navorsingsontwerp.....	63
4.1 Inleiding.....	63
4.2 Navorsingsmetode en navorsingsontwerp.....	64
4.3 Navorsingsprobleem	67
4.4 Navorsingsdoelstelling.....	67
4.4.1 Algemene doelstelling.....	67
4.4.2 Spesifieke doelstelling	68
4.5 Afbakening en navorsingsveld.....	68
4.6 Datainsamelingsmetode.....	69
4.6.1 Literatuurstudie.....	69
4.6.2 Instrument	70
4.7 Dataanalise	70
4.7.1 Analise van observasie	71
4.7.2 Analisering van onderhoude.....	72
4.7.3 Interpretasie van data.....	72
4.8 Geldigheid en betroubaarheid	72
4.9 Samevatting.....	73
HOOFTUK 5: Navorsingsresultate en bespreking van die resultate	74
5.1 Inleiding	74
5.2 Oorsig	74
5.3 Voorlegging en bevindings	75
5.4 Struikelblokke tot leer wat die vaslegging van basiese konsepte	

kan beïnvloed	77
5.4.1 Inleiding.....	77
5.4.2 Ekstrinsieke struikelblokke.....	78
5.4.2.1 Grootte van klasse	78
5.4.2.2 Kurrikulum.....	78
5.4.2.3 Omgewing en huislike agtergrond.....	79
5.4.2.4 Rol van ouers.....	81
5.4.2.5 Engels as onderrigtaal	81
5.4.2.6 Skoolgereedheid en perceptuele ontwikkeling	82
5.4.3 Intrinsieke struikelblokke tot leer	84
5.4.3.1 Gedragsprobleme	84
5.4.3.2 Hiperaktiwiteit.....	85
5.4.3.3 Oorvleueling van faktore	86
5.5 Die invloed van taal.....	88
5.6 Houding van die onderwysers.....	91
5.7 Onderwysers opleiding	92
5.8 Vroegtydige identifisering	96
5.9 Samevatting van navorsing.....	98
5.10 Samevatting van bevindinge.....	99
5.11 Samevatting	101
HOOFTUK 6: Evaluering van navorsing bevindings, gevolgtrekkings en aanbevelings.....	102

6.1	Inleiding.....	102
6.2	Opsomming van die studie.....	103
6.3	Aanbevelings	104
6.3.1	Aanbeveling aan ouers.....	104
6.3.2	Aanbevelings vir onderwysers	106
6.3.3	Aanbevelings aan die Departement van Onderwys.....	108
6.4	Aanbevelings vir verdere navorsing	109
6.5	Samevatting	109
	Bronnelys	110
	Addendum A: Onderhoud gevoer met Respondent 1.....	116
	Addendum B: Onderhoud gevoer met Respondent 2.....	117
	Versoek tot navorsing.....	122
	Toestemming tot navorsing	123

Hoofstuk 1: Probleemstelling en agtergrond van die navorsing

1.1 Inleiding

“Inclusiveness is no new idea – it involves an ideology that liberates people from their own prejudices and short-sightedness. In the process other people are therefore also freed from the “imprisonment” of their prejudices, and everyone is included in a liberated community. The road to this kind of freedom might be a long one, but each step brings us closer” (Landsberg, Kruger & Nel 2009: v). Na aanleiding van hierdie aanhaling kan gesê word dat die Suid-Afrikaanse Inklusiewe Onderwysbeleid respekteer die verskille en tussen alle leerders en herken en ondersteun alle leerders en opvoeders in die onderwyssisteem. Die beleid bepaal dat die korrekte onderrig-strategieë gebruik sal word om aan die diversiteit van die leerders te voldoen, en dat alle leerders ongeag die struikelblokke wat hulle tot leer ervaar, in die hoofstroomonderwys opgeneem word (Education White Paper 6 2001:8).

Die voorgestelde veranderings in die onderwys (NCSNET/NCESS 1997) wat opvoeding vir almal aanmoedig, en die ontwikkeling van inklusiewe en ondersteuningsentra wat leer aan alle leerders toeganklik wil maak sodat almal deel kan wees van die opvoedingsproses, stel groot eise aan onderwysers. Hay (2001: 214) sê dat ‘n opvoeding-en-opleidings-sisteem wat alle leerders kan akkommodeer nie oornag gevestig en bereik kan word nie, maar slegs deur groot en definitiewe stappe te neem. Implementering van ‘n inklusiewe opvoedingssisteem is ‘n komplekse proses met baie verskillende fasette wat groot beplanning verg.

Die Suid-Afrikaanse Skolewet, die Departement van Onderwys se Taalbeleid en Werkgroepe oor waardes van opvoeding erken die reg dat alle leerders opvoeding in die amptelike taal of taal van hulle keuse moet ontvang. Navorsers se bevindings bewys dat moedertaal die

geskikste vorm is om lees- en skryfvaardighede in die aanvangsjare van onderrig te bemeester (Mahabeer 2003:24). 90 % van deelnemers aan die “Pan South African Language Board “ se navorsingsprojek is ten gunste van moedertaalonderrig (De Wet 2002:119). Teenstrydig met die bevinding verkies die meerderheid Suid-Afrikaners dat hulle kinders in Engels, wat nie hulle moedertaal is nie onderrig word (Sutton 2006: 2). Mev. Angie Motshekga, die huidige Minister van Basiese Onderwys, sê dat almal saamwerk om te streef na “excellence”, en dat die visie van die kurrikulum transformasie proses wat na 1994 begin is nie verander nie. Onderrig in die moedertaal van die leerder tot aan die einde van Graad 3 met een ander amptelike taal as addisionele taal word aanbeveel vir leerders (Curriculum News Improving the Quality of learning and teaching. Planning for 2010 and beyond 2010: 2).

As gevolg van die veranderde onderwysbeleid in Suid-Afrika word baie nuwe eise aan die gewone onderwyser gestel. Onderwysers is die sleutelrolspelers by die vasstelling en implementering van enige nuwe onderwysbeleid. Veranderings in opvoeding misluk dikwels omdat onderwyspraktyke en die behoeftes van die onderwysers wat dit moet implementeer nie die nodige aandag kry nie. Onderwysers is nie voldoende toegerus om die beleid in werking te stel nie (Hay 2001: 215). Die gevolg is dat van onderwysers onvoldoende opleidingsmetodes gebruik wat nie die behoeftes van die leerders akkommodeer nie en struikelblokke tot leer neem gevvolglik toe (Quality Education for all Overcoming barriers to learning and development 1997:14).

Die medium van onderrig en leer dra verder by tot struikelblokke tot leer. Onderrig en leer vind vir baie leerders in Suid-Afrika plaas in ‘n taal wat nie hul moedertaal is nie (Mahabeer 2003:24). Dit veroorsaak agterstande by die leerders en lei ook tot taalkundige en emosionele probleme

1.1.1 Agtergrond tot die probleem

Probleme word Internasionaal ervaar met die onderrig van leerders in Engels as 'n tweede taal. Volgens Poulsen en Hastings (2007: 192) ondervind Engels tweede taalleerders probleme om onbekende woorde en begrippe te verklaar en betekenis daaraan te gee. In Suid-Afrika het dit 'n algemene probleem geword met al meer leerders wat in Engels onderrig ontvang (Foundations for Learning Campaign 14 March 2008: 5).

Die probleem word vererger deurdat Engels moedertaalsprekers soms klaskamers deel met Engels tweede taalsprekers. Dikwels kan die Engels tweede taalleerders, wat hul taalvaardighede moet gebruik om instruksies te volg en in interaksie met ander leerders en onderwysers te wees, nie die aanpassings maak nie (Pappamihiel 2005: 4-5). Sekere konsepte en woorde is nie in laasgenoemde leerders se verwysingsraamwerk nie. Hulle verstaan nie algemene konsepte wat as vanselfsprekend aanvaar word nie.

Die probleem word vererger deurdat van die lees-en-leermateriaal wat in skole gebruik word nie aangepas by die kultuur van die leerders is nie (Van Niekerk 2008:15). Daar sal byvoorbeeld verwys word na "bedspread" wat geen begrip by leerders wek nie, waar "duvet" binne die leerders se verwysingsraamwerk is. Van die lees-en-leermateriaal maak nie voorsiening vir diversiteit in hulle prentjies en stories nie. Dit skep die idee dat die materiaal net betrekking het op sekere leerders. Baie leerders se sosio-kulturele agtergrond word dus glad nie in ag geneem nie. In Engels en Afrikaans word daar verwys na " braai" of "let's have a braai", leerders van kleur het geen begrip wat dit beteken nie. Hulle ken nie die gewoonte wat saam met 'n sekere woord soos "braai" bestaan nie, en heg soms 'n konnotasies aan 'n woord en handeling wat verkeerd is.

Die kurrikulum is nie aangepas om die leerder te akkommodeer nie en daar word van onderwysers verwag om hulle eie aanpassings te maak. Weideman (in Van Rooy 2000 : 203) sê dat : “ It appears as if we have passed the era of language curricula being “handed down” to language teachers by curriculum experts. Language educators should, therefore, be able to make informed decisions about all aspects of language teaching and learning towards achieving outcomes for language learning”. Dit stel dus hoë eise aan die onderwysers.

1.2 Motivering vir studie

1.2.1 Bewuswording van die probleem:

Bewuswording van die probleem het ontstaan uit persoonlike ervaring en ondervinding in die klaskamer, en ook deur gesprekvoering met ander onderwysers. Probleme word daagliks ervaar met onderwysers wat nie ingelig en toegerus is om leerders te onderrig in 'n taal wat nie hulle moedertaal is nie. By die Engelse landelike skool waar ek die afgelope veertien jaar skool hou, ervaar ons probleme met die omgewings-verskille van leerders. Die skool het 'n leerlingtal van ongeveer 650 leerders waarvan 400 leerders in die koshuis is. Die koshuise word nie deur die staat gesubsidieer nie en ouers is self verantwoordelik vir die koshuisgelde. Die ouers is dus in 'n redelike hoë inkomste groep. Aangesien ons skool Engels as onderrigtaal het, het baie ouers van die nabij-geleë dorpe hulle kinders na ons skool gestuur. Die dagskolierleerders en koshuisleerders vorm twee groepe, omdat die skooldag vol is en buitemuursaktiwiteite smiddae plaasvind. Dagskoliere is dus nie deel daarvan nie en is uitgesluit by aktiwiteite waar spangees en samehorigheid gebou word.

Sake is in 2009 vererger nadat ons skool verplig was om met drie plaasskole in die gebied wat leerdertalprobleme ervaar het saam te smelt. Die leerders is uit 'n nog laer inkomstegroep as die dagskoliere

wie se ouers wel die skoolgelde kan betaal. Die moedertaal of onderrigtaal van die leerders was Sepedi met Engels as hulle tweede taal. Die leerders het aanvanklik onderrig in Sepedi ontvang, maar logistiese probleme het veroorsaak dat die leerders in ons klaskamers met Engels as onderrigtaal ingeskuiif is. Vyf onderwysers moes by ons skoolsituasie inskakel en begin in Engels klasgee vir klasse met leerlingtalle wat wissel tussen 28 tot 40 terwyl hulle gewoond was aan 5 na 7 leerders per klas. Onderwysers wat nooit voorheen in 'n ander taal as hulle eie moedertaal klas gegee het nie, moet tans lesse in Engels aanbied aan leerders wat Engels net as addisionele taal, en in party gevalle as tweede addisionele taal, geneem het, asook aan leerders wat Engelssprekend is. Sommige van die onderwysers voel bedreig en nie opgewasse vir die taak wat hulle moet verrig nie. Verder is die meeste onderwysers nie opgelei om struikelblokke tot leer te identifiseer nie en dus kan hulle nie leerders met struikelblokke tot leer blystaan nie.

Leerders van die plaasskole moes by die skool inskakel wat hulle medium van onderrig betref en in die nuwe sosiale omgewing. Leerders het kulturele en emosionele struikelblokke en moet nou ook hul onderrig in 'n taal ontvang wat hulle nooit hoor of na skool praat nie. Die samestelling van klasse met leerders uit verskillende sosiale agtergronde bemoeilik die taak en veroorsaak spanning tussen leerders. Die plaasskoolleerders kommunikeer moeilik met die ander leerders en is op 'n ander emosionale ontwikkelingsvlak. Met die uitsondering van tien wit leerders is al die ander leerders in ons skool swart leerders met elf verskillende taal en kultuurgroepe in 'n skool waar Engels die onderrigtaal is. Hulle het niks in gemeen nie en voel ongebonde. Die leerders sukkel om die etos, waardes en tradisies van die skool te aanvaar en hulle eie te maak. Hulle ontwikkel nie die trots om deel van die skool te wees nie.

Uit die literatuur wat bestudeer is, het dit duidelik geword dat daar 'n ernstige tekort is aan onderwysers wat opgelei is om leerders met taal

as struikelblok tot leer te ondersteun (Van Niekerk 2008:15). Dikwels is onderwysers negatief ingestel teenoor die leerders omdat hulle voel dat hulle nie die kennis het om die probleme te hanteer nie (Education South Africa 2008: 6). Onderwysers maak dikwels van verkeerde onderwysstyle gebruik as gevolg van onvoldoende opleiding (Department Education 1997:14).

Leerders met onderrigtaal as 'n struikelblok tot leer word nie vroegtydig geïdentifiseer nie. Dit veroorsaak dat die impak van die probleem vererger en die duur van die hulp en ondersteuningsproses verleng. Indien leerders vroegtydig geïdentifiseer word, kan hulle in die meeste gevalle in die hoofstroom onderwys hanteer word (Landsberg 2002: 65).

1.2.2 Probleemstelling

Baie leerders in Suid-Afrika het nie die kennis van basiese konsepte in Engels as hulle onderrigtaal nie. Vygotsky (in Grobler 1998:13-14) sê dat 'n kind se taal en denke op ongeveer tweejarige ouderdom verenig, waarna hy in staat is om sy gedagtes in woorde uit te druk. Daarna verbreed sy woordeskat en begrip. Die kind kan dan handelinge verwoord en 'n verband ontstaan tussen taal en denke. As die kind dus vir die eerste keer in die grondslagfase met 'n tweede taal kennis maak, is sy denke klaar gevorm en sukkel hy om abstrak te dink. De Wet (2002 : 119) wys daarop dat dit belangrik is dat kinders moet leer om te dink en te funksioneer in hulle moedertaal tot hulle bevoeg is in kognitiewe en akademiese vaardigheid . Lowenfield (in Grobler 1998: 13) stel dit dat: "Concepts grow out of the perceptual process and become enriched as the child develops language. The breath of concept development is dependent in a large measure on the breath of perceptual experiences". Van Niekerk (2008:15)'n navorsing en kurrikuleerde, sê byvoorbeeld: " Kinders bemeester begrippe wat in baie eenvoudige taal en in hul moedertaal aan hulle oorgedra word,

baie beter as begrippe wat in duistere akademiese taal opgedis word." Hieruit blyk die noodsaaklikheid van goeie basiese moedertaalonderrig op 'n vroeë ouderdom.

Vroeë identifisering van leerders met struikelblokke tot leer sal aanvanklike verkeerde leerpatrone en gedrag wat latere ontwikkeling kan belemmer, beperk (Rossi & Stuart 2005: 148). Drucker (2003:22) beveel aan dat verskillende leerstrategieë geïmplementeer moet word om alle leerders te akkommodeer. Deur modifikasie van bestaande metodes aan te bring kan sodanige leerders beter ondersteun word (Poulsen 2007: 22-24). Die navorsers is van mening dat praktiese uitvoerbare riglyne aan onderwysers gegee kan word om leerders in hulle tweede taal te onderrig, sodat leerders 'n liefde vir die taal kan ontwikkel, dit kan gebruik, kan verstaan en dit kan gebruik as taal om in te dink en te leer.

Dikwels beskik onderwysers nie oor die nodige kennis om leerders met 'n taalagterstand te identifiseer en te help nie (Hay 2001: 213). In Suid-Afrika word leerders dikwels blootgestel aan onderwysers wat self swak in Engels is en nie voldoende opgelei is vir die onderrig in Engels nie. Die onderwysers leer die leerders byvoorbeeld die verkeerde uitspraak van woorde (Grobler 1998: 15). 'n Groot aantal onderwysers onderrig in 'n "Engelse dialek", wat negatiewe gevolge vir leerders mag inhoud. Leerders sien onderwysers as rolmodelle en gebruik dan soos die onderwyser verkeerde uitspraak van woorde (De Wet 2002: 119).

Vyf-en twintig internasionale organisasies vorm die " World Conference on Special Needs Education" wat besluit oor 'n dinamiese nuwe inklusiewe beleid vir opvoeding vir alle leerders ongeag hulle intellektuele, sosiale, emosionele, fisieke, taal of enige ander kondisie wat hulle ook mag hê. Op die Salamancakongres is toepaslike voorbereiding van alle opvoedkundige personeel as een van die sleutelfaktore vir vooruitgang in inklusiewe skole uitgesonder

(Salamance Statement 1994: 1-27). Onderwysers is deel van die uitdaging van inklusiewe skole wat die ontwikkeling van alle leerders nastreef ongeag hulle menslike verskille (Framework for action on Special Needs Education 2003: 6). Die Departement van Onderwys erken in die "Consultative Paper No 1 on Special Education" (Department of Education, 1999: i), dat die voorbereiding van onderwysers om die beleid te implimenteer die sleutel tot sukses sal wees en dat die bemagtiging van onderwysers afgeskeep is. Voorsiening is nie gemaak vir die opgradering van bestaande onderwysers se kennis om die diversiteit in klaskamers te hanteer nie. (Hay 2001: 214)

1.2.3 Probleemformulering:

Hierdie studie handel oor die volgende vraag: Besik onderwysers in die grondslagfase oor die kennis en vaardighede om die vaslegging van basiese konsepte in Engels wat noodsaaklik is vir onderrig en leer aan nie - Engels moedertaalleerders oor te dra ?

Die volgende subvrae kan hieruit afgelei word.

- Watter faktore beïnvloed die leerders se aanleer van basiese konsepte.
- Wat is die rol van die onderwysers.
- Watter rol speel Engels as die onderrigtaal?
- Is daar faktore in die skool wat die aanleer van basiese konsepte beïnvloed.

Die navorsing sal na afloop van die studie riglyne aan onderwysers in die grondslagfase gee vir die vaslegging van basiese konsepte by nie - Engelssprekende leerders tydens tweedetaalonderrig.

1.3 Doel van die Navorsing

1.3.1 Hoofdoel van die navorsing:

Taal is 'n manier om idees te kommunikeer, taal is nodig vir interaksie tussen mense, vir leer en studeer (Mahabeer (2003:32). Mahabeer (2003: 32) sê ook die vermoë om te lees en te skryf bemagtig individue om verskillende aktiwiteite en take in die lewe aan te pak. Om te kan lees is die waarmaak van drome en ideale vir baie mense. Om te lees en skryf is 'n uitdaging vir baie, maar moet nie as vanselfsprekend aanvaar word nie. Die onvermoë om te lees veroorsaak vrees, frustrasie en lae selfbeeld wat vererger word as leer in 'n tweede taal gebeur (Joshua 1995: 3).

Indien leerders nie die kennis van onbekende konsepte en woorde het nie, kan hulle nie die taal vir kommunikasie gebruik nie en sal leerders nie tot hulle volle potensiaal kan ontwikkel nie. Die doel van die onderhawige studie is dus om riglyne aan onderwysers in die grondslagfase te gee vir die vaslegging van basiese konsepte sodat hulle vaardighede en kennis kan bekom om leerders met struikelblokke in Engels as 'n tweede taal, maar terselfdertyd as leer-en-onderrigtaal, te help.

1.4 Afbakening van navorsing

Die studie is gerig op die Grondslagfase-onderwysers. Dit is ook spesifiek gerig op die onderrig van Engels as 'n tweede taal, en as onderrigtaal.

1.5. Beperking van studie

Die studie word beperk tot Grondslagfase-onderwysers in 'n bepaalde landelike gebied in Suid-Afrika. Die studie word beperk tot riglyne vir die vaslegging van basiese konsepte in Engels as tweede taal. Die studie is beperk tot grondslagfase leerders wat Engels as 'n tweede taal gebruik vir onderrig en leer.

1.6. Navorsingsmetode en ontwerp

Aangesien die doel van die navorsing is om riglyne aan Grondslagfase-onderwysers vir die vaslegging van basiese konsepte te gee, gaan van die kwalitatiewe navorsingmetode gebruik gemaak word met konstruktievisme as vertrekpunt. Wikipedi (The free encyclopedia) beskryf konstruktievisme as 'n manier waarop mense begrip ontwikkel van die wêreld deur 'n verloop van individuele samevoegings. Die samevoegings of konstruksies vorm die verskillende filters wat verkies word om die realiteit van chaos na orde te verander. Die navorser se keuses en aksies bepaal die strategie wat beplan word vir data-insameling(De Vos 2002: 273). Etnografiese interaksie strategieë wat daaglikse ervarings interpreer en verstaan sal ook gebruik word (Mc Millan 1993:401). 'n Etnograaf maak nie onmiddellike gevolgtrekkings nie, maar gebruik sy kennis en ondervinding. Hy observeer en gebruik inligting wat versamel is om gevolgtrekkings te maak(Mc Millan 1003: 407).

Die navorser hoop om die kennis en inligting wat versamel is, tesame met die ondervinding wat opgedoen is met die studie, te gebruik om gevolgtrekkings en aanbevelings te maak. Data-insameling sal op grond van literatuurstudie gedoen word en 'n holistiese beklemtoning sal gevolg word wat inligting in 'n groter konteks sien (Mc Millan 1993: 412).

Data wat ingesamel word deur observasie, en deur persoonlike onderhoude en semi-gestruktureerde gesprekke met kolgas, sal interpreteer word om observasies te versterk. Triangulasie wat 'n kombinasie van observasie en gesprekvoering is, word gebruik. Padgett (in De Vos 2005: 361) sê die konsep van triangulasie word gebruik om 'n onderskeid te maak tussen kombinasies van bewustheid in navorsing. Triangulasie is die sameloop van perspektiewe wat groter vertroue gee dat inligting wat versamel is, korrek is en die teiken akkuraat beskryf is. Sodoende sal die navorser duidelik kan sien hoe die navorsing verloop en aanpassings en aanbevelings maak.

1.7 Begripsomskrywing

1.7.1 Basiese konsepte

Basiese konsepte behels onder andere die volgende:

Ligging	-	byvoorbeeld onder en bo
Getalbegrip-		byvoorbeeld meer en minder
Beskrywing	-	byvoorbeeld groot en klein
Tyd	-	byvoorbeeld vroeg en laat
Gevoelens	-	byvoorbeeld gelukkig en ongelukkig

Die basiese konsepte word normaalweg aan kinders geleer deur die ouer mense in die gemeenskap. Hulle word ook deur ouer mense in hulle gemeenskap geleer om opdragte uit te voer. Basiese konsepte is noodsaaklik in vroeë stadium van ontwikkeling om sukses op skool te verseker. Deur die basiese konsepte te verstaan, verstaan leerders wat hulle lees en skryf. Dit help leerders ook om effektief te kommunikeer. Konsepte word "terloops" aangeleer in die taal leerproses (Ulanoff 1999: 409).

1.7.2 Inklusiewe onderwys

Leerders wat struikelblokke in hulle leer en ontwikkeling ervaar moet die geleentheid gebied word om in gewone onderwys onderrig te word.

Die konsep van inklusief beklemtoon die gelykheid van menseregte en erken en akkommodeer ook diversiteit.

Inklusiewe onderwys is as alle leerders ongeag hulle agtergrond of die struikelblokke wat hulle tot leer ervaar, die geleentheid het tot toepaslike opleiding sodat hulle binne hulle vermoë hulle potensiaal kan bereik (Groenewald 2004: 15).

In Inklusiewe onderwys verander die houding en gedrag van onderwysers, onderwysmetodes verander en die kurrikulum verander om by die behoeftes van die leerders aan te pas.

Inklusiewe onderwys beteken die blootlegging en minimalisering van alle leerversperrings.

1.7.3 Tweede taal

Enige taal wat leerders leer nadat hulle hul eerste taal of moedertaal geleer het, is 'n tweede taal. Die aanleer van 'n taal geskied sistematies en in fases. Basiese klanke word geleer, dan word woordeskat gebou en daarna vind die redeneringsfase plaas waar vrae gevra word en relevante gevolgtrekkings gemaak word. Ontwikkeling van 'n tweede taal is onafhanklik van insette m.a.w. die taal word nie gehoor en dan gelees nie. Met die aanleer van 'n tweede taal is sukses nie gewaarborg nie, want dit gebeur nie natuurlik nie. Die leer is gedwonge met taalkundige reëls wat die spoed waarmee die taal verwerf word beïnvloed (Hernandez 1997: 83-94).

1.7.4 Intrinsieke struikelblokke

Struikelblokke wat binne die leerder self is, is intrinsieke struikelblokke. Dit kan binne die fisiese, geestelike, sielkundige of emosionele samestelling van die leerder wees. Die aanwysbare tekort in die leerder se gegewe moontlikhede het verswarende omstandighede wat opvoeding kompliseer.

Scott (2009: 32) stel voor dat 'n probleem-fokus aanslag gebruik word om die struikelblok tot leer te akkommodeer, omdat die probleem gevestig en identifiseer kan word en in die leerder self is. Ingryping (optrede) gebeur nadat die probleem identifiseer is op grond van die kennis en die diagnose wat gemaak is (Scott 2009: 32). Aanpassings of modifikasies word in die onderwysprogram aangebring sodat die leerder sy volle potensiaal kan bereik.

1.7.5 Ekstrinsieke struikelblokke

Sosiologie beskryf opvoeding as een van die sub-sisteme van 'n gemeenskap. Wat in die een sub-sisteem gebeur het 'n invloed op die ander. Die teorie neem aan dat sekere leerprobleme die resultaat van ekstrinsieke faktore tot leer is. Struikelblokke tot leer manifesteer in 'n gebroke sosiale sisteem (Scott 2009: 35). Bepaalde omstandighede van die leerder veroorsaak dus dat hy nie optimaal kan ontwikkel nie en sy prestasies word daardeur beïnvloed. Die struikelblokke kan opgehef word, omdat die faktore wat dit veroorsaak nie ontoereikende intelligensie of afwykings van sentrale senuweestelsel is nie.

Pedagogiese verwaarloosing, didaktiese verwaarloosing, kulturele milieugestremdheid, gebrek aan motivering en taalagterstand kan faktore wees wat bydra tot ekstrinsieke struikelblokke.

1.7.6 Vroegtydige identifisering

Vroegtydige identifisering is noodsaaklik sodat vroegtydige ingryping beplan en uitgevoer kan word. Potensiële probleme word geïdentifiseer voordat ernstige opvoedingsprobleme ontstaan. Met vroegtydige identifisering word die inpak van probleme beperk, hoë koste van rehabilitasie en remediëring word beperk en leerders skakel makliker by die hoofstroom in deurdat vroegtydig na hulle behoeftes omgesien word.

Vroegtydige identifisering is belangrik op 'n vroeë ouerdom en vroeg in die skoolloopbaan(Quality Education for All 2002: 64 – 67).

Onderwysers wat kennis het van die leerders, die wyses van identifisering, evaluering en onderrig is noodsaaklik vir suksesvolle onderrig en ondersteuning van leerders. Kumm (2003: 7-9) sê "50 percent of the child's cognitive growth is completed by age four: , and that therefore , if the learner has to wait until he has failed a standard at school before being identified as learning disable precious learning time has elapsed, and the opportunities for providing vital early intervention are lost"

Lerner (in Kumm 2003: 8) sê dat vroegtydige identifisering 'n baie groot verskil maak in die ontwikkeling en groei van die kind. Reynolds (in Kumm 2003: 8) soos baie ander navorsers sê: vroegtydige identifisering 'n potensiële sterk instrument van primêre belang is in die voorkoming van leer en gedragsprobleme deur die skoolloopbaan van die leerder.

1.7.7 Ondersteuning en hulpverlening

Ondersteuning en hulpverlening is die vermoë om te reageer op die

diversiteit van enige leerder (Department of National Education 2003: 67). Volgens Hermandez (1997: 111) is hulpverlening en ondersteuning die verstaan van nuwe inligting en kennisstrukture. Met hulpverlening en ondersteuning word diagnostiese assessering en onderrig aan leerders wat struikelblokke tot leer ervaar, gebied. Die samestelling van assessering - en opvoedingsmateriaal, klaskamerbestuur en toepaslike leerstrategieë word met ondersteuning en hulpverlening saamgestel. Hulpverlening en ondersteuning beteken om te konsentreer op die vermoëns waaraan die leerder beskik en dit te ontwikkel, en nie op probleme wat die leerder ervaar nie.

'n Volhoubare positiewe atmosfeer vir leer word geskep en leerders moet hulp wat aangebied word geniet en hulle vordering kan sien. Hulpverlening en ondersteuning verg dat gereelde aanpassings gemaak moet word in aanbiedingsmetodes. Leerders leer dat hulle van hulle vaardighede in ander areas kan gebruik by die oplossing van probleme(Macintyre & Deponio 2003: 19). Leerverwagtinge wat aan leerders gestel word moet binne hulle vermoë wees en nie te ver verwyder van hulle bestaande kennis nie (Macintyre & Deponio 2003; 62).

Die verhandeling word onder die volgende hoofstukke aangebied.

Hoofstuk 1: Die hoofstuk behandel die inleiding en agtergrond tot die studie.

Hoofstuk 2: In die hoofstuk word struikelblokke tot leer as gevolg van taalprobleme behandel. Taalprobleme kan die vaslegging van basies konsepte beïnvloed. Die identifisering van struikelblokke tot leer en die invloed van vroeë identifisering van struikelblokke word bespreek.

Hoofstuk 3: In hoofstuk 3 word Engels as tweede taal en as onderrigtaal ondersoek en bespreek. Onderwysers se kennis van tweede taal onderrig sal ook bespreek word.

Hoofstuk 4: Hierdie hoofstuk handel oor die navorsingsontwerp en bespreking van data.

Hoofstuk 5: In hierdie hoofstuk word die resultate bekend gemaak en bespreek.

Hoofstuk 6: In die hoofstuk word riglyne aan onderwysers gegee vir die Onderrig van basiese konsepte in Engels aan Engels tweedetaalleerders en die samevatting van die studie word bespreek.

1.8 Samevatting

Kennis van basiese konsepte is noodsaaklik vir die vordering van leerders in die Grondslagfase. Sub-probleme onderliggend aan die navorsingsvoorstel is geïdentifiseer en word bespreek in die latere hoofstukke.

In hoofstuk twee word struikelblokke tot leer geïdentifiseer en die invloed van vroeë identifisering van die struikelblokke bespreek.

Hoofstuk 2: Vroeë identifisering van struikelblokke tot leer en faktore verantwoordelik vir struikelblokke tot leer

2.1 Inleiding

“Teaching and support are integrated together in orchestration of learning and the overcoming of barriers to learning and participation”. Inklusiewe onderwys bly dus “a journey without an end,” nie ‘n bestemming nie. Die mylpale en doelwitte word deur die skool vasgestel in ‘n inklusiewe skool klimaat en kultuur wat deursyfer na elke aspek van die skoollewe (Landsberg 2009: 9). Ook die aanleer van basiese konsepte bly ‘n voortdurende reis soos uit die volgende hoofstuk sal blyk.

2.2 Beleid in Suid-Afrikaanse skole

Belangrike navorsing is in Suid-Afrika gedoen oor leerders met struikelblokke tot leer. Reeds in 1981 het die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN) aanbeveel dat die klasonderwyser die verantwoordelikheid moet aanvaar vir die identifisering van leerders met struikelblokke tot leer, en die eerste fase van hulp moet aanbied. Daarna moet spesialiste in die verskeie gebiede betrokke raak. Hulle beveel ook aan dat onderwyseropleiding voorsiening moet maak word om leerders met struikelblokke tot leer te kan onderrig (Roos: 1999: 25).

Die Witskrif oor Opvoeding en Opleiding September 1994 beklemtoon dat almal die reg het tot basiese opvoeding en opleiding ongeag die struikelblokke wat hulle ervaar. Die raamwerk vir die opvoedingsproses wat in Februarie 1995 verskyn, het bepaal dat diversiteit gerespekteer moet word en ‘n opvoedingssisteem daar gestel word waarmee almal kan identifiseer en aan almal se behoeftes voldoen word. Gemeenskappe en belang groepe aanvaar eienaarskap om op effektiewe wyses bestaande hulpmiddels aan te wend (Landsberg 2009: 85-88).

Die NCSNET/NCESS (1997) verslag sê dat leer onderbreek word en uitsluiting plaasvind wanneer daar nie aan die behoeftes van die leerders voldoen word nie. Die standpunt van die Departement van Onderwys is dat onderwys en opleiding so gestructureer word en so funksioneer dat die diversiteit van alle leerders geakkommodeer word. 'n Komplekse en dinamiese verhouding bestaan tussen die leerders, die sentrum van leer, die wyer opvoedings-sisteem, en die sosiale, politiese en ekonomiese konteks waarvan almal deel is. Probleme by een van die komponente sal negatief inwerk op leer en die leerproses. Faktore wat lei tot die onvermoë van die sisteem om die probleme aan te spreek en te akkommodeer, en die gevolg van leer-onderbreking word as struikelblokke tot leer en ontwikkeling geïdentifiseer. (Department of Education: Quality Education for all, Overcoming barriers to learning and development 1997: 10).

Faktore wat struikelblokke tot leer veroorsaak kan binne die leerders, in die opvoedingsisteem en/of in die gemeenskap, ekonomies of polities van aard wees. Struikelblokke tot leer kan die resultaat wees of ontwikkel in interaksie met verskeie ander sisteme. Bronfenbrenner verwys (in Haihambo 2010:57) na die mikro-sisteem wat die leerder se onmiddellike omgewing is. Dit is die huis waar die leerders leef. Die ondervinding wat die leerder as kind of volwassene daar opdoen het 'n groot invloed op die leerder, en ook op die manier wat die leerder in ander situasies sal optree. Die meso-sisteem is 'n kombinasie van twee of meer raamwerke waarin die ontwikkelde persoon aktief moet wees. Die meso-sisteem word verteenwoordig deur die skool, gemeenskap en die leerder se maats. Die ekosisteem verteenwoordig die wyer gemeenskap en die sisteme daarbinne. Dit behels die ekonomiese status van die familie, die skool waarin leerder is of ander faktore wat 'n invloed het op die familie sonder dat die leerder self daarby betrokke is, of beheer daaroor het. Die makro-sisteem verteenwoordig nasionale en internasionale faktore wat indirek 'n invloed op die leerder sal hê. Struikelblokke tot leer kan intrinsiek of ekstrinsiek van aard wees (Landsberg 2009: 17).

Die National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET) en die National Committee on Education Support Services (NCESS) se verslag verduidelik die omvang en aard van die struikelblokke tot leer in Suid-Afrika, en identifiseer die volgende as struikelblokke in die Suid-Afrikaanse konteks:

- Sosio-ekonomiese agteruitgang waaronder blootstelling aan gevaar, ontoeganklike omgewing, gevaarlike geboue, armoede en gebrek aan basiese dienste.
- Struikelblokke wat voortspruit uit fisieke, kognitiewe, sensoriese en ontwikkelingsbenadeling.
- Negatiewe houding oor verskille
- Onbuigbare kurrikulum
- Ontoepaslike taal van onderrig en kommunikasie
- Ontoepaslike en onvoldoende ondersteuningsdienste
- Onvoldoende beleid en regulasies
- Gebrek aan ouer erkenning en ondersteuning (Landsberg 2009:18).

Die voorstelle en bevindings van die NCSNET en die NCESS het geleid tot Education White Paper 6: Special Needs Education: building an inclusive educational and training system, 2001. Ses integrale beginsels relevant aan onderwys en opleiding word hierin uitgesond. Die beginsels erken en respekteer dat alle mense kan leer, dat mense verskillend leer en verskillende leerbehoeftes het wat waardevol is. Verskille in ouderdom, geslag, taal, klas, etniesiteit, gebrek of HIV status moet respekteer word. In 'n inklusiewe onderwyssisteem sal die strukture, houding, metodologie van leer en onderrig, en die kurrikulum verander word om die beginsels te ondersteun. Leer is breër as net die formele skool en moet ook in die gemeenskap en by die huis plaasvind. Die ondersteuning van leerders, opvoeders en die hele skoolsisteem is nodig vir diverse leer. Die Witskrif oor onderwys bevestig dat die klasonderwyser die primêre hulpmiddel is om die doel te bereik en daarom sal onderwysers hulle kennis en vaardighede moet opskerp en ontwikkel om aan die doelwitte wat die beleid neerlê te kan voldoen.

Met dié wetgewing het die Suid-Afrikaanse regering 'n beleid neergelê wat aan alle Suid-Afrikaners ongeag hulle ras, kleur, taal, en kultuur 'n goeie grondslag vir onderwys sal gee (Landsberg 2009: 19).

2.3 Vroegtydige identifisering van struikelblokke

Vroegtydige identifisering van struikelblokke beteken dat vroegtydige ingryping kan plaasvind en beter resultate verkry kan word. Met vroegtydige identifisering van struikelblokke kan jong leerders wat 'n taal agterstand of taal as struikelblok tot leer ervaar identifiseer word en ingryping kan vroegtydig plaasvind. Jong leerders is tevrede met hulp en leiding van volwassenes. Jong kinders aanvaar intervensie beter. Die agterstand en gapings in skoolwerk op 'n vroeë stadium is nog nie so groot nie. Leerders aanvaar nuwe konsepte beter en vaslegging vind beter plaas. Jong kinders ontwikkel nog nie 'n swak selfbeeld deur swak prestasies nie, en die spelerige geaardheid van jong kinders kan nog tot leer- voordeel gebruik word (Le Roux 2004: 2-3). Brown en Zinkus (in Kumm 1998: 8) sê dat vroegtydige identifisering van struikelblokke tot leer baie frustrations en emosionele onvermoëns by leerders sal voorkom. Lerner in (Kumm 1998: 94) sê dat vroeë ingryping effektief is in die versnelling van kognitiewe ontwikkeling en dit kan sosiale ontwikkeling en gedragsprobleme verminder. Die behoeftes van leerders met leerprobleme verskil van die ander leerders. Die kurrikulum moet vereenvoudig of meer kompleks gemaak word omdat dit net te moeilik of te maklik mag wees. Sulke leerders het ekstra tyd nodig om opdragte te voltooi. Hulle moet dalk op 'n spesifieke plek in die klas sit, of het addisionele hulp in 'n spesifieke leerarea nodig. Die leerder het ekstra hulp nodig omdat hulle onaanvaarbare en steurende gedrag in die klas openbaar en agter geraak het. Die leerder het dalk net ekstra motivering nodig en geloof en vertroue in homself dat hy kan presteer. Hy het nodig dat iemand hom oortuig dat hy nie misluk het nie en hy moet in sy eie potensiaal glo (Weeks 2008: 4).

Struikelblokke tot leer kan die leerder se hele lewe beïnvloed. Dit kan veral daartoe lei dat basiese konsepte nie by jong leerders vasgelê word nie. Leerders verloor belangstelling in hulle werk, hulle is meer afwesig, is sosiaal nie meer betrokke nie, en kan gedragprobleme ontwikkel. Sekere aangeleerde houdings en persoonlikheidskenmerke tree na vore soos swak selfbeeld, onbetroubaarheid, geen deursettingsvermoë nie, onverantwoordelikheid hulpeloosheid, buierigheid, slordigheid, agressie, oneerlikheid en ongehoorsaamheid om net 'n paar te noem (Friend & Bursuck 2004: 248-250). Dit is dus noodsaaklik dat basiese konsepte vroeg vasgelê word voordat gedragsprobleme ontwikkel.

Hierdie leerders loop die gevaar om skool vroeg te verlaat wat weer beteken dat hulle nie maklik werk kry nie, of wisselvallig in hulle werk is. Die sneeubal word groter, want die leerder plaas 'n ekonomiese las op die gemeenskap en die leerder se toekomsmoontlikhede word minder.

2.3.1 Kriteria vir identifisering van leerders met struikelblokke tot leer

2.3.1.1 Andersheid

Dit is nodig dat struikelblokke tot leer identifiseer moet word. Dit kan help om leerprobleme te voorkom en is veral ook belangrik om te verseker dat jong leerders wat basiese konsepte wat noodsaaklik is vir vordering op skool bemeester. Leerders wat struikelblokke ervaar is "anders" as die gemiddelde leerders. Van Niekerk (in Mudau 2004: 41) verduidelik andersheid as uniekheid tot 'n mens, en dat die andersheid verskil van wat aanvaarbaar, normaal of gewoon is. Leerders met struikelblokke tot leer word in die volgende groepe verdeel:

- intellektuele verskille - sluit leerders in wat geniaal is en dié wat stadig leer.
- sensoriese verskille – is leerders wat emosioneel versteurd of wanaangepas is.

- ernstig of veelvuldig gestremde leerders - het kombinasies van afwykings (serebraalgestremd en doof, of blind en doof).
- liggaamlike verskille – dit is nie-sensoriese gestremdheid wat beweging vertraag of belemmer.

2.3.1.2 Opvallend

Leerder is anders , maar is nie opvallend anders nie. Vier areas van opvallendheid word aangeteken deur Du Toit (in Mudau 2004:42):

- sosiaal opvallend
- medies opvallend
- psigologies opvallend
- pedagogies opvallend

Die verskille in die leerders is dus nie duidelik sigbaar nie, en moet versigtig onderskei en identifiseer word.

2.3.1.3 Wyse van onderrig

Wanneer die onderrigstyl verander moet word om leerders te onderrig het die leerder moontlik 'n struikelblok tot leer. Die kurrikulum word dan aangepas in een van die volgende aspekte:

- uitkomste wat die leerders moet bereik
- inhoud van die kurrikulum
- metode van onderrig
- verwagte pas van vordering
- gebruik van addisionele hulp soos 'n arbeids- en/ of 'n sprakterapeut (Mudau2004: 43-44).

Die aanpassings wat in onderrig gemaak word, sal afhang van die identifikasie en die analisering deur die onderwyser. Die onderwyser kan uit foute wat leerders in skriftelike werk maak, of deur onderhouervoering bepaal wat die probleme is. Dit help ook om te bepaal op wattervlak die leerder is en gee ook aan die onderwyser riglyne oor die effektiwiteit van sy onderrig. Deeglike voorbereiding moet deur die onderwyser gedoen word sodat alle

leerders bereik kan word. Uitkomsgebaseerde onderrig is belangrik omdat elke leerder teen sy eie pas kan beweeg en daar op die leerder konsentreer word. Met deeglike voorbereiding word leerders blootgestel aan interessante aktiwiteite wat hulle kan geniet. Onderwysers moet leer so faciliteer dat dit holisties is, dan kan leerders hulle bestaande kennis gebruik om vergelykings te maak (Mudua 2004: 41-44).

2.3.1.4 Teenstrydigheid tussen bereikbare en reeds bereikte vlak van ontwikkeling en leer

Indien daar 'n duidelike verskil tussen 'n leerder se gedrag en skoolprestasies en waartoe hy werlik in staat is, beteken dit dat so 'n leerder struikelblokke tot leer ervaar. Rief en Heimburg (in Mudua 2004: 45) sê dat leerstruikelblokke 'n gaping in 'n leerder se ware vermoë en dag tot dag produktiwiteit en prestasies is. Die leerder het ernstige verskille tussen sy prestasies en intellektuele vermoëns in een van die volgende areas:

- mondelinge uitdrukking
- luister en verstaan
- basiese uitdrukking
- wiskundige berekenings
- wiskundige redenering

Duidelike verskille in die leerder se kognitiewe, fisieke en fyn motoriese ontwikkeling kan dus 'n aanduiding wees van 'n leerder wat struikelblokke tot leer het.

2.3.1.5 Intellektuele vermoëns

Talentvol en geniaal kan soms ook as struikelblokke tot leer beskryf word (Wessels 1997:31). Ouers en onderwysers verstaan nie die leerders nie. Die leerders kan presteer sonder hulp en het gespesialiseerde programme nodig wat onderwysers nie kan ontwerp nie. Leerders wat aan buitengewone hoë standaarde voldoen, sal prestasies in enige van volgende areas toon:

- algemene intellektuele vermoë

- spesifieke akademiese houding
- kreatiewe en produktiewe denke
- leierskapvermoë
- visuele en uitvoerende kunste
- psigomotoriese vermoë (Wessels 1997:31).

Leerders met dié talente het soveel moontlikhede en geleenthede dat dit as 'n uitdaging gesien moet word. Die onderwyser se onvermoë om die leerders te identifiseer en te ondersteun word ook as struikelblokke gesien (Mudau 2004:46).

2.3.1.6 Aandagtekort – Hiperaktiwiteitsversteuring (ATHV)

ATHV leerders sukkeld om te konsentreer en te fokus en om hulle werk te voltooi. Die leerders se aandag word maklik afgetrek van hul werk en hul gedagtes spring van die een idee na 'n ander. Leerders kan emosioneel of sosiaal geaffekteer word deur ATHV. Tekens vir identifisering van ATHV is:

- gedurige gevroetel met hande of voete
- onvermoë om stil te sit vir 'n sekere tydperk
- oordadig hardloop en klim in onvanpaste situasies
- kan nie sag speel nie
- is konstant aan die beweeg, kan nie rustig wees nie
- praat onophoudelik
- skree antwoorde uit
- val ander in die rede
- kan nie instruksies volg nie
- kan nie lank op 'n taak of spel konsentreer nie
- wissel van een onafgehandelde aktiwiteit na ander
- luister nie as jy met hom praat nie
- verloor maklik sy goed (Mudau 2004: 47-48).

Sulke leerders verg baie aandag. Dit beteken ook dat die onderwyser begrip sal moet hê vir dié leerders en hulle aktiwiteite so beplan dat hulle aandag

behou kan word. Leerder moet ook gereeld herinner word aan hulle vermoëns en die potensiaal wat hulle het. Gee die leerders take wat uitdagend is en monitor hulle gereeld, maar wees versigtig dat daar nie 'n etiket aan die leerder geplaas word nie (Mudau 2004: 41-49).

Volgens Friend (2004: 35) as jy 'n leerder het wat altyd swak lees, wie se gedrag anders is as ander leerders, wat ekstra moeilik konsentreer en waar 'n gebrek vermoed word, moet die gedrag wat lei tot jou suspisie gemonitor word. Die karaktereienskappe en gedrag moet gedokumenteer word sodat moontlike struikelblokke geïdentifiseer kan word. Onderwysers moet hulle bevindings met professionele mense bespreek en ingryping sistematies bewerk. Die onderwyser se kennis oor die leerder se sterk punte, sy behoeftes, die akademiese vermoëns en sosiale funksionering van die leerder sal waardevol wees vir ingryping.

2.4 Probleme met vroeë identifisering

Om vroeë identifisering van struikelblokke akkuraat te doen kan moeilik wees, omdat die waarskuwingstekens van spesifieke leerafwykings ingedadte gehou moet word. Die verskeidenheid van oorsake en die graad van die probleem speel ook 'n rol. Navorsing en inligting oor struikelblokke tot leer vergemaklik die taak en 'n verskeidenheid gevolgtrekkings kan gemaak word (Kumm 1998: 91-92). Twee probleme met vroeë identifisering word voorsien:

- Die ontwikkelingsfase van die leer. Argumente bestaan dat kinders se ontwikkeling verskil en dat elke kind op sy besonderse tyd seker mylpale bereik. 'n Onderwyser met ondervinding en kennis van die ontwikkelings -prosesse sal die agtergrond en omgewing waaruit die leerder kom in aanmerking neem met die assessering van die unieke leerder.
- Etikettering: Die gevaar bestaan dat die verwagting van 'n leerder wat 'n etiket het hoër of dalk laer kan wees as wat sy moontlikhede

is. Met gevorderde onderwyser opleiding sal die situasies vermy en op die voordele van vroeë identifisering gefokus word (Kumm 1998: 92).

2.5 Identifiseringmetodes

Die onderwyser moet 'n ingrypingsprogram ontwerp waaraan alle leerders onderwerp word om te bepaal watter vaardighede reeds ontwikkel is en in watter volgorde die vaardighede onderrig moet word. Aangesien die NCSNET/NCESS verslag sterk teen roetine en gestandaardiseerde toetse is, beveel Wolfendale (in Landsberg 2001: 181) informele assessoringsmetodes soos, observering, onderhoude en informele toetsing aan. Die uitkomste bepaal die leerders se kennis, vaardighede en prestasies wat sal bepaal watter onderwysstrategie implementeer moet word om die vaardighede, kennis en prestasies te verbeter.

- Observering: Die voordeel van observering is dat tipiese gedrag van 'n leerder oor 'n periode van tyd waargeneem kan word. Belangrike vaardighede soos interaksie met maats, kommunikasie, onafhanklikheid en ongeoorloofde gedrag kan waargeneem word. Observering fokus nie net op gedrag nie maar ook op die konteks waarin dit plaasvind (Kumm 1998: 95).
- Onderhoud met ouers: Aangesien die ouers die primêre opvoeders van die leerder is, is hulle kennis van die kind se ontwikkelingspatroon en agtergrond noodsaaklik vir ingryping, en word as 'n noodsaaklik instrument gebruik.

Die vaardighede wat die leerder bemeester het op kognitiewe, taal, groot- en kleinmotoriese ontwikkeling, sosiale ontwikkeling en selfhandhawing word beoordeel (Kumm 1998: 94-99).

2.6 Strukkelblokke tot leer

Hoekom ondervind party leerders struikelblokke tot leer? Wat veroorsaak die struikelblokke? Hoe kan dit voorkom word? Hoe meer vrae daar is, hoe meer studies word onderneem met meer teorieë. Vrae oor sub-dissiplines in die onderwys soos opvoedkundige bestuur, kurrikulumstudies, inklusiewe studies, opvoedkundige beleid en spesiale onderwys het ontstaan. Aangesien struikelblokke tot leer nie net tot een dissipline beperk kan word nie, is die standpunt dat daar 'n verband tussen opvoedkundige en sosiale faktore is.

Verskeie instansies is betrokke by 'n projek om strukture in plek te kry vir die moderne samelewing wat elke kind sal beskerm en ondersteun om sy volle potensiaal te ontwikkel. Nuwe teorieë plaas groot klem op 'n holistiese benadering waar die intrinsieke en ekstrinsieke faktore nie van mekaar geskei kan word nie. Struikelblokke tot leer moet eerder voorkom word in plaas van behandel word. Gemeenskappe moet bemagtig word en leerders aangemoedig word om self verantwoordelikheid te aanvaar vir hul eie ontwikkeling (Scott 2005: 20-31).

2.6.1 Definisie van struikelblokke tot leer

Scott (2005: 27) beskryf struikelblokke tot leer as volg: "Barriers to learning are defined as any factor or action or lack of action, including biological, social, mental and material, that directly or indirectly limits a learners's ability to achieve optimally in an educational context". 'n Leerder met leerprobleme is iemand wat sy gegewe leermoontlikhede onderaktualliseer. Sy werklike leerprestasie is laer as sy moontlike leerprestasie (Fourie 1999: 71). Die Departement van Onderwys (1997: 11-16) beskryf in "Quality Education for all: Overcoming barriers to Learning and Development" dat die volgende faktore verantwoordelik vir struikelblokke tot leer is:

- Gebrek – individuele gebreke soos visuele, auditieve, mondelinge, kognitiewe, fisieke, mediese en sielkundige struikelblokke
- Taal en kommunikasie

- 'n Gebrek aan ouererkennings en- betrokkenheid
- Sosio-ekonomiese struikelblok
- Houding
- Onbuigbare kurrikulum
- Onbereikbare en onveilige omgewing
- Ongeskikte en ontoereikende ondersteuningsdienste
- Gebrek aan beskermende beleid en wetgewing
- Gebrek aan menslike hulpbronne en ontwikkelingsstrategieë

Dit is dus duidelik dat struikelblokke tot leer 'n omvattende begrip is.

2.6.2 Intrinsieke faktore

Intrinsieke faktore is in die individu geleë. Faktore kan fisiesk, geestelike, sielkundige, emosionele of 'n neurale gestremdheid wees asook sensoriese verliese en ligte of ernstige verstandelike gestremheid (Donald in Wessels 1997: 25). In die meeste gevalle word leerders gebore met hierdie probleme en dit het niks te doen met die onderwyser of die omgewing waarin hulle hul bevind nie.

Fisieke en fisiologiese gestremdheid kan op 'n vroeë ouerdom geïdentifiseer en met effektiewe metodes behandel word. Struikelblokke wat ontstaan het as gevolg van die gestremdheid kan tot 'n onderbreking in die leerders se opvoeding lei, en sisteme moet in plek gestel word om dit te voorkom.

'n Leerder met 'n liggaamlike gebrek word benadeel omdat hy verhinder word van deelname in die gemeenskap deur die gemeenskap. Intrinsieke struikelblokke by leerders kom meer algemeen in agtergeblewe en minder bevoorregte gemeenskappe voor (Hallahan & Kauffman 1992:129). Die intrinsieke struikelblokke is die oorsaak van beperkte leergeleenthede vir leerders. Die Office on the Status of Disabled Persons in the Office of the Presidency sê: " Disability is the social restrictions and constraints imposed on

persons with impairments in their pursuit of full and equal participation" (Weeks 2008: 6).

2.6.2.1 Faktore verantwoordelike vir Intrinsieke struikelblokke

Cloete (2001:47) Identifiseer faktore wat mag meewerk en die grondslag kan wees vir intrinsieke benadeling is:

- organiese en biologiese faktore wat die beskadiging van die sentrale senuweestelsel insluit, wat kan plaasvind voor geboorte as gevolg van oormatige alkohol- en dwelmmisbruik of tydens geboorte as gevolg van te vroeë geboorte of te lang geboorte.
- genetiese faktore
- omgewingsfaktore verwys na omgewingsdeprivasie wat wan- en ondervoeding insluit (Cloete 2001:47).

Die volgende faktore manifesteer uit die intrinsieke probleme.

2.6.2.2 Motoriese en fisieke probleme:

'n Onderskeiding tussen groot- en fynmotoriek word gemaak.

Grootmotoriese vaardighede ontwikkel eerste en dien as basis vir die ontwikkeling van die fyn motoriese vaardighede. Motoriese probleme is oor die algemeen die gevolg van een of ander neurologiese of fisieke defek. Motoriese probleme kan ook veroorsaak word deur die gebrek aan oefening wat die resultaat van die omgewing of familieverval kan wees (Dednam 2006:69).

Motoriese probleme kan lei tot taalprobleme. Mense moet bewus wees van hulle fisieke omgewing deur rond te beweeg. Sensoriese stimulasie verskaf inligting oor die omgewing. Die inligting kan konkreet of abstrak wees. Die konkrete inligting het te doen met voorwerpe, kleure, klanke, reuke en gevoel (Dednam:2006:69).

Abstrakte inligting word verbind aan behoeftes en emosies. Al die konsepte word verbind aan taalkundige terme en beskrywings. Leerders met motoriese probleme kan nie soos ander leerders van die leergeleenthede uit die omgewing gebruik maak nie en hulle taalvermoë word daardeur beïnvloed. die kind moet eers sit, kruip en loop, voor hy kan knip, skryf of lees. Die meeste van die groot motoriese ontwikkeling vind in die voorskoolse tydperk van die kind plaas. Dit is belangrik dat die groot motoriese ontwikkeling deeglik moet wees, want dit vorm die grondslag vir die fyn motoriese ontwikkeling. Op ongeveer vier tot ses jarige ouderdom het die kind grootliks kontrole oor sy liggaam. Hy kan swaai, fiets ry, hardloop, spring en klim en kan die bewegings eweredig en glad uitvoer. Op ongeveer vyfjarige ouderdom behoort die fyn motoriese vaardighede ontwikkel te wees. Die kind kan nou met sy hande en nie meer met sy arms 'n bal vang en goo. Hy kan 'n vierkant en sirkels nateken. Die kind sal kan knip en 'n goeie potloodgreep hê (Kumm 1998: 37-38).

Fyn motoriese koördinasieprobleme affekteer leerders se taal op twee maniere. Probleme met koördinasie van die hand- en vingerspiere ontstaan, en het 'n effek op die motoriese meganisme van spraak. Swak hand-vinger koördinasie verhoed leerders om voorwerpe deeglik vas te hou en aksies uit te voer. Fynmotoriese vaardighede het 'n invloed op die leerders se oogspierkoördinasie wat hom in staat stel om te kan sien en lees. Spraakmotoriese vaardighede word beïnvloed en die uitspreek van die klanke word benadeel. Spierkoördinasie van vingers bepaal ook kwaliteit van handskrif en knip (Dednam 2006: 10& 69-70).

2.6.2.3 Sensomotoriese integrasieprobleme - (Liggaamsoriëntasie)

Sensomotoriese integrasie behels die motoriese reaksie op sensoriese stimuli. Leerders wat probleme met liggaamsoriëntasie het, kan probleme met liggaamsbeeld, posisie in die ruimte en lateraliteit ondervind. Die vaardighede het 'n invloed op die volgende:

- Balans en ritme. Probleme met ritme kan in gesproke taal of in wiskunde met telaktiwiteit of handskrif voorkom wat 'n ritmiese komponent het.
- Liggaam- en ruimtelike organisasie. Dit is die bewustheid wat die leerder van sy eie liggaam het. As hy hier probleme ondervind, beteken dit dat hy nie sy liggaam of dele van sy liggaam en hulle beweging kan onderskei nie. Dit kan lei tot omkering van letters en woorde en ook dat die leerder regs-na links lees.
- Posisie in die ruimte (rigtingbewusheid en visueel-motoriese integrasie). Die onvermoë om posisie in die ruimte te vind of sy rigting te kan bepaal kan lei tot horizontale of vertikale omkering van woorde en letters wanneer die leerder lees. Die leerder is geneig om letters om te keer of woorde agterstevoor te lees, byvoorbeeld "en" word as "ne" gelees.
- Snelheid van reaksies en beweging. Dit kan tot taalprobleme en probleme in die leerder se skriftelike werk veroorsaak. Die leerder se werkspoed word benadeel en die leerder reageer stadiger op opdragte en skryf met rukkerige of onegalige bewegings (Dednam 2006: 10)

2.6.2.4 Perseptuele vaardighedsprobleme (Sensoriese benadeling)

Persepsie is die vermoë om betekenis te gee aan data wat sintuiglik waargeneem word. Drie soorte persepsies word onderskei naamlik: visuele, ouditiewe en taktueel-kinesteties persepsie.

- Visuele persepsie: Foutiewe oogbewegings kom ook algemeen gedurende aktiwiteit voor. Regressieve oogbeweging waar oë terug spring na die vorige woord of reël, kom dikwels by swak leerders voor.
- Visuele waarnemingsprobleme is die oorsaak dat die leerder nie, geheelbeelde van woorde kan sien nie en verhoed dat leerder die woorde herken. Die leerder kan ook nie die detail van die woorde

raaksien nie en sal byvoorbeeld vissies vir fisies lees. Vaardighede wat hierdeur benadeel word is:

- visuele diskriminasie. Onvermoë om te onderskei tussen simbole, syfers of letters wat redelik eenders lyk soos e en a. Tussen die en dier en '+' en 'x'.
- Vormkonstantheid. Dit is die vermoë om 'n voorwerp volgens sy vorm te herken. Leerders sal sukel om die vorm van letters en syfers te onderskei en kan dan nie die woord onthou nie.
- Visuele sluiting. Die vermoë om 'n voorwerp, vorm of simbool te herken sonder dat die totale voorwerp, woord of simbool binne die gesigsveld is. Hierdie vaardigheid is belangrik wanneer dit by die leesspoed van die leerder kom.
- Visuele analise en sintese. Is die vermoë om woorde, letters, voorwerpe in hulle komponente te verdeel en weer as geheel bymekaar te sit. As die leerder probleme hiermee ondervind, kan hy 'n woord in lettergrepe opbreek, maar kan dit nie saamvoeg om die woord terug te lees nie. Hy ken dus die individuele letters maar kan nie 'n woord vorm nie. Analise en sintese is ook nodig om sekere noodsaaklike wiskundige bewerkings te kan doen.
- Visuele volgorde. Vermoë om die volgorde waarin die letters in die woord verskyn te identifiseer. Foute soos "groot" sal as "grot" gelees word.
- Visuele voorgrond- agtergrondherkenning. Leerders kan sukel om 'n spesifieke voorwerp tussen ander te herken. Die leerders sal maklik die plek verloor waar hulle lees en dit nie weer kry nie.
- Visuele geheue. Die vermoë om te onthou wat hulle gesien het, ontbreek. Leerders kan nie die lettervorms onthou nie. Leerders verloor hulle plek op die bord. Leerders sukel om bewerkingstekens en syfers in wiskunde te onthou (Dednam 2006: 10-11).

Ouditiewe persepsie.

Ouditiewe persepsie is die interpretasies en organisasie van dit wat gehoor word. Dit is die fondament waarop alle vorms van taal berus. Afwykings in gehoorwaarneming verhoed dat klanke wat eenders of amper eenders klink onderskei kan word en is die oorsaak dat leerders woorde verkeerd uitspreek. Party leerders sukkel met die assosiasie tussen klanke en kan nie die simbool van die klank by die klank uitbring nie. Vaardighede wat skade lei asgevolg van ouditiewe persepsie is:

- Ouditiewe diskriminasie. Die vermoë om tussen klanke wat amper eenders klink te onderskei . Hulle kan nie tussen *d* en *t* onderskei nie.
- Ouditiewe analise en sintese. Klanke kan nie opgebreek word om weer 'n woord te vorm nie. Die leerders sukkel ook om sinne te bou. Hy sal nog reg praat, maar kan nie die woorde in orde sit om dit neer te skryf nie.
- Ouditiewe geheue vir volgorde. Die leerders sukkel om die klanke wat hulle hoor in die regte orde weer te gee. Hy hoor dus die klank maar kry die volgorde verkeerd as hy dit neerskryf.
- Ouditiewe voorgrond - agtergrondherkenning. Hier gee die leerder aandag aan 'n spesifieke woord of woorde terwyl hy na 'n sin luister. Leerders met ouditiewe voorgrond- agtergrondherkenning probleme kan nie onderskei tussen wat die onderwyser sê en die agteraf praat van ander leerders in die klas nie. Hulle ontwikkel aandagsprobleme omdat geluide hulle aandag aftrek en hulle nie kan onderskei tussen wat hulle hoor nie.
- Ouditiewe sluiting. Dit word gegrond op die leerder se taalvermoë, kennis van taalstrukture en woordeskat. Die leerders is wel vaardig in die taal, maar hulle kan nie bepaal watter woord uit 'n sin uitgelaat word nie (Dednam 2006:12).

Taktueel-kinestetiese persepsieprobleme.

- Taktuele-kinestetiese vaardighede gaan gepaard met beweging. Leerders moet hulle hande oor 'n voorwerp beweeg voordat hulle die vorm daarvan kan erken. Die leerders sal handskrifprobleme ervaar want hulle moet doelbewus aandag gee aan elke letter wat gevorm word. Hulle kan dus nie konsentreer op die woord wat hulle moet skryf nie, maar baie konsentreer op die individuele letter (Dednam 2006:12). Goeie perceptuele vermoëns is belangrik vir vordering op skool veral vir jong leerders. Sonder goeie perceptuele vermoëns is jong leerders nie in staat om basiese konsepte soos getal begrip, tyd en posisie in die ruimte te bemeester nie.

2.6.2.5 Gedragsprobleme

Baie gedragsprobleme soos hiperaktiwiteit, impulsiwiteit en perseverasie hou direk verband met neurologiese disfunksie.

- Hiperaktiwiteit. Twee vorms van hiperaktiwiteit kom voor, naamlik sintuiglike hiperaktiwiteit en motoriese hiperaktiwiteit. (Hallahan en Kauffman 1991:135-136) onderskei ook tussen hiperaktiwiteit en aandagstoornisse. Die twee probleme kom meestal gelyktydig by leerders voor. Baie hiperaktiewe leerders het eerder aandagstoornisse as uitermatige motoriese aktiwiteite. Sensoriese hiperaktiwiteit of aandagstoornisse is die onvermoë van leerder om vir lang periodes aandag te gee. Omdat die leerder nie kan konsentreer en aandag aan sy werk gee nie veroorsaak dit sekere leerprobleme. Motoriese hiperaktiwiteit is wanneer 'n leerder gedurig in die klas rondbeweeg en die hele klas ontwrig. Hy reageer op enige stimuli en is geneig om met sy eie dinge besig te wees in plaas van oplet en aandag gee. Die gedrag lei tot spanning tussen die

onderwyser en leerder en ook tussen die ontwrigtende leerder en ander leerders, wat lei tot emosionele probleme by leerders.

- Impulsiwiteit. Die leerders doen en sê dinge sonder dat hulle eers aan die gevolge van hulle optrede dink. Hulle sal uitskree as 'n vraag gevra word, of gereeld in gevegte met ander leerders wees omdat hulle gou kwaad word. Die leerders word later as "stout" of ongeskik geklassifiseer (Dednam 2006: 14).
- Perseverasie. Perseverasie is die voorsetting van 'n aktiwiteit nadat die stimulus wat dit aan die gang gesit het reeds verdwyn het. Die leerders kan nie van een aktiwiteit oorgaan na 'n ander nie. Hulle kry nie afsluiting nie, en sal weer en weer goedkeuring en herhaling van die aktiwiteit vra (Kumm 1998: 87).

2.6.2.6. Ontwikkelingsprobleme

Kumm (1998:49) sê leerders wie se ontwikkeling nie ooreenstem met dié van ander leerders vir die spesifieke ouerdomsgroep nie, kan moontlike ontwikkelingsprobleme hê. Faktore verantwoordelik vir die ontwikkeling en groei kan geneties of oorerflik wees. Die omgewing speel ook 'n rol by die ontwikkeling van die leerders. Die regte voeding het 'n invloed op die groei en gesondheid en energie wat die kind het. Duidelike grense word gestel vir die ontwikkelingsmikpunte waarvolgens leerders se ontwikkeling of agterstand in ontwikkeling bepaal kan word. Ander aspekte soos motoriese, sosiale, morele, emosionele, taal en kognitiewe ontwikkeling het egter ook 'n invloed op ontwikkeling. Ontwikkelingsprobleme word geklassifiseer as:

- totale vertraging (leerder se ontwikkeling is vertraag in byna alle ontwikkelingsaspekte).
- vertraging in een of meer aspekte van ontwikkeling (Weeks:2003-2008:8).

2.6.2.7 Leerprobleme

Leerders het leerprobleme wanneer hulle nie die werk wat die meeste ander leerders in die klas kan doen, doen nie. Dikwels is hulle ook die leerders wat basiese konsepte nie bemeester het nie.

- Leerprobleme kan in alle leerareas wees of in net sekere leerareas, of net in 'n sekere afdeling van 'n leerarea.
- Net in sekere leerareas
- of in net 'n sekere afdeling van 'n leerarea (Weeks 2003-2008:8).

Terme wat gebruik word vir leer probleme is:

Onder presteer - Die leerder presteer nie goed nie. Hulle presteer nie volgens hulle intellektuele vermoë nie.

Swak presteerder - Die leerders doen nie goed op skool nie, maar hulle is nie onderpresteerders nie. Die werk is net vir hulle te moeilik. Hulle probeer wel hulle beste. Die kurrikulum moet vir die leerders aangepas word.

Agtergeblewene leerders – Die leerders se onderrig het agtergeraak as gevolg van sosiale, ekonomiese of politieke omstandighede.

Risikoleerders – Leerders wat nie 'n goeie kans op sukses het nie word hier ingesluit (Weeks 2003-2008:10-11). Vyf faktore is geïdentifiseer wat aanleiding mag gee tot risikoleerders: armoede, ras en etnisiteit, alleenouers, swak akademiese opleiding van moeders en swak taalagtergrond (Dednam 2006:15).

2.6.2.8 Emosionele probleme

'n Leerder wat emosionele probleme ervaar, sal maklik deur 'n onderwyser uitgeken word. Die leerder kan tekens van spanning, angs, depressie buierigheid , huilerigheid, en selfs selfmoordpogings vertoon. Die leerder is negatief oor alles. Hulle gooie maklik tou op en verloor belangstelling.

Emosionele probleme ontwikkel dikwels in leerprobleme wat dan ook gedragsprobleme veroorsaak (Weeks 2008: 5-10, Unisa 2000: 9-14).

2.6.3 Ekstrinsieke faktore

Ekstrinsieke faktore is in die omgewing of buite die leerder. Ekstrinsieke faktore in die omgewing en die omstandighede waarin die leerder hom bevind is verantwoordelik vir die struikelblokke (Mudau 2004 :49). Haihambo (2010: 57) verwys na Bronfenbrenner (1979) en sê eksterne faktore kan ook in die mikro, meso, makro of ekosisteem wees. Ekstrinsieke faktore is in die sosiale sisteem geleë. Struikelblokke tot leer manifesteer as daar 'n onderbreking in die sosiale sisteem is. Vir die hantering van die struikelblokke word 'n sisteembenadering gebruik met die aandag op die gemeenskap vir oplossings en verduidelikings vir die verskynsels of struikelblokke (Scott 2005: 35). Ekstrinsieke faktore hou moontlikhede van opheffing in omdat die oorspronklike oorsake nie ontoereikende intellektuele vermoë of afwyking van die sentrale senuweestelsel is nie (Roos 1999: 19).

2.6.3.1 Faktore verantwoordelik vir ekstrinsieke struikelblokke

Sosio-ekonomiese struikelblokke

In die NCSNET/NCESS(1997:12) verslag word die noodsaaklikheid van 'n verhouding tussen beskikbaarheid van opvoeding en sosio-ekonomiese omstandighede van die gemeenskap uitgelig. Sentrumse waar leer kan plaasvind, voldoen nie aan die vereistes van die populasie van Suid-Afrika nie.

Die gevolge hiervan is die onderbreking in leer wat weer tot kriminele aktiwiteite lei (Mudau 2004: 50). Die ontoereikendheid in die voorsiening van leersentrumse gaan hand aan hand met die diskriminasie op grond van geslag, ras en gebrek. Struikelblokke is nie net die oorsaak van

ontoereikende voorsiening nie, maar ook as gevolg van praktyk en beleid wat ontwerp is om die ongelykmatighede onophoudelik te ondersteun.

In die (NCSNET/NCESS 1997: 11) word die volgende aspekte genoem:

- Toeganklikheid tot basiese dienste. Die onvermoë van leerders om toegang tot leersentrums te kry en die toeganklikheid van ander basiese dienste is een van die grootste struikelblokke tot leer. In baie gevalle is daar nie vervoer na leersentrums en ander basiese dienste nie. Die paaie is ook moeilik begaanbaar. Leerders wat chronies siek is en gereeld mediese behandeling moet ontvang, kan nie die klinieke bereik nie. Die gevolg hiervan is dat leerders dan lang tye afwesig is van klas, hulle raak agter, en ontwikkel struikelblokke tot leer (NCSNET/NCESS 1997: 11). Die verlies aan vroegtydige identifisering van struikelblokke tot leer veroorsaak dat leerders verder benadeel word. Die leerders verloor hoop (Mudau 2004:51).
- Armoede en onderontwikkeling. Armoede is die onvermoë om die basiese behoeftes van kos en beskutting aan 'n gesin te gee. Ondervoeding of wanvoeding lei tot swak konsentrasie vermoë. Werkloosheid is in baie gevalle die oorsaak van armoede. Die omstandighede veroorsaak spanning en emosionele stres wat 'n negatiewe uitwerking op die ontwikkeling van die leerder het. In armoedige gemeenskappe is die opvoedingsfasilitete dikwels swak, die klaskamers is te klein en nie toegerus nie, teveel leerders is in een klas met onvoldoende leermateriaal en die onderwysers is nie behoorlik opgelei en toegerus nie. Leerders met 'n gebrek soos byvoorbeeld 'n kind wat doof is, word makliker uit die gemeenskap uitgesluit. Die persepsie bestaan dat so 'n leerder nie opgevoed kan word nie, nie werk sal kry nie en nie 'n inkomste vir sy familie kan gee nie (Mudau 2004: 52).
- Faktore wat leerders risikogevalle maak. Leerders wat fisiek, emosioneel of seksueel misbruik is kan lei tot hul afwesigheid in die skool. Die hele familie kan hierdeur beïnvloed word. Kinders wat

hieronder gebuk gaan loop weg van die huis en bly op straat. Jong meisies raak swanger en leerders gebruik dwelms en drank. Die omstandighede het tot gevolg dat leer onderbreek word en later laat vaar word. In arm huishoudings is huise oorvol, raserig en leerders het nie plek om te werk nie. Die beligting is swak en hulle het nie studietyd nie, want baie van die leerders moet in die middag 'n los werk verrig om die inkomste aan te vul. Die leerders het ook baie keer die verantwoordelikheid om na die kleiner kinders in die gesin om te sien. Hulle kry nie die nodige kognitiewe stimulasie nie. Daar is gewoonlik nie tydskrifte, koerante, televisie, storieboeke of net iemand wat 'n sinvolle gesprek met hulle kan voer nie, omdat die familie nie die taalvermoë het nie (Joshua 1995:46).

2.6.3.2. Houding

Negatiewe houding oor verskille in die gemeenskap is steeds nog 'n struikelblok tot leer en ontwikkeling. Diskriminasie en bevooroordeling van mense oor ras, klas, geslag, kultuur, gebrek, geloof en vermoëns vorm negatiewe houdings en knelpunte wat struikelblokke laat ontstaan. Leerders kry 'n etiket as 'n "drop out", 'n stadige leerder, stout, of 'n boelie. Leerders word as gevolg van hulle etiket in opvoedkundige instellings geplaas oor die etiket wat hy het en nie noodwendig na aanleiding van die behoeftes wat vasgestel is na assessering van die leerder nie (Mudau 2004:53).

Negatiewe houdings en etikettering ontstaan uit vrees en onkunde oor spesifieke behoeftes van die leerder en oor die potensiële struikelblokke wat die leerder mag hê. Leerder met HIV word uit skole gehou oor negatiewe veronderstellings en onkunde. Vrese bestaan by ouers en onderwysers oor die hantering van die leerders. Ouers en onderwysers voel bedreig deur leerders wat baie intelligent is en ontken dikwels die vermoëns van die leerders. Leerders met struikelblokke tot leer word baie keer ver weg van die huis gestuur, uit die gemeenskap se oog, want hulle is bang vir die intimidasie van vriende en familie (Cloete 2001:23).

2.6.3.3 Skoolfaktore

'n Verskeidenheid faktore wat verband hou met opleiding, die skool en die leerders mag bydra tot struikelblokke tot leer. Dit sluit die volgende faktore in:

- Onbuigbare kurrikulum: Die NCSNET/NCESS (1997: 16) en Education White Paper 6 (2001: 19) sê dat die grootste struikelblok tot leer in die kurrikulum self is omdat dit onbuigbaar is en veroorsaak dat daar nie aan alle leerders se behoeftes voldoen word nie.
- Die styl en pas van onderrig wat net die leerders met hoë vlakke van intelligensie insluit.
- Die inhoud van die kurrikulum ontwikkel nie die intellektuele en emosionele vermoëns van leerders nie. Leerders vorder die beste as hulle leer aansluit by die voorkennis of dan ervaring wat hulle reeds gehad het. As die studiemateriaal baie verskil van die kulturele agtergrond van die leerders mag hulle die inhoud vervelig vind en kan nie assosiasies maak met hulle ondervinding nie (Weeks 2008: 30).
- Klaskamerbestuur en klaskamerorganisasie. Swak bestuur vind by sekere skole plaas. Onderwysers is dikwels laat of is net afwesig. Die dissipline by die skool is swak. Leerders moet aangemoedig word om deel te wees van die bestuur van leersentrums. Hulle moet medeverantwoordelik gemaak word vir die leersentrum.
- Onvoldoende en onbereikbare hulpbronne en hulpmiddels.
- Taal en kultuur. Met die verskeidenheid van kulture in Suid-Afrika met verskille in taal, tradisies, sosiale gebruiks en maniere, kosvoorkeur, geloof, sin vir humor is dit te wagte dat die leerstyle van leerder van mekaar sal verskil. Party leerders is meer mensgeoriënteer terwyl ander taak-gerig is in hul leer situasies. Party leerders is meer ingestel op samewerking en ander is meer kompeterend. Onderwysers moet bewus wees van die verskillende kultuurgroepe in die klas (Cloete

2001:31). Soos met kultuur- verskille is daar ook taalverskille in die klas.

(Taal as 'n struikelblok tot leer word volledig in Hoofstuk 3 bespreek).

- Manier van assessering
- Swak onderrig. Weeks (2008: 28) sê baie onderwysers in Suid-Afrika is nie opgewasse vir die taak wat hulle moet uitvoer nie. Hulle het nie voldoende opleiding, kennis of ondervinding om van die leerprogramme te onderrig nie . Onderwysers is nie gemotiveer nie, is lui en gee nie om vir die leerders nie. Hulle doen nie behoorlike voorbereiding nie en kan dan nie die lesse op interessante en logiese wyse aanbied nie. Hulle is nie ingelig oor die uitkomste wat bereik moet word nie. Sy voel ook dat onderwysers nie sensitief vir die leerders se behoeftes is nie. Onderwysers maak van stereotipiese lesaanbieding gebruik. Leerders word nie toegelaat om hulle eie initiatief te gebruik en kognitief te ontwikkel nie. (Cloete 2001:40) sê onderwyser stel nie 'n voorbeeld vir leerders deur toegewyd, deeglik en verantwoordelik te wees nie. Hulle het 'n negatiewe houding wat leerders nadelig beïnvloed.

Faktore wat bydra tot struikelblokke tot leer by die leerder self kan die volgende insluit:

- Fisieke faktore soos wanvoeding, min slaap, kroniese siektes, ongesonde gewoontes soos rook en dwelmmisbruik, en moegheid verhoed leerders om op hulle werk te koncentreer.
- Agterstand op skool. Leerders is dalk baie tussen skole verskuif en het agterstande ontwikkel.
- Emosionele probleme soos angs en depressie. Leerders kan dan nie hul aandag by hulle werk bepaal nie en raak agter.
- Leerders voel uitgesluit by die klas of sy groep. Hulle voel dat hulle nie "behoort" nie. So 'n leerder sal nie in 'n groep kan werk nie en sluit homself meer uit.
- Groepsdruk is die oorsaak van baie probleme (Weeks 2008 :29-30).

- Onveilige en onbereikbare leersentrums. 'n Groot hoeveelheid van die leersentrums is onbereikbaar vir leerders. Leerders het nie vervoer nie en moet lang afstande te voet aflê om by die sentrum uit te kom. Van die sentrum is ook nie in veilige gebied geleë nie en leerders vrees vir hulle veiligheid. Die sentrums is ook nie toegerus om byvoorbeeld leerders met rolstoele te akkommodeer nie (Weeks 2008: 29-30).

2.6.3.4 Ongeskikte en ontoereikende ondersteuningsdienste

Spesiale meganismes en prosesse is nodig om die diversiteit van leerders te akkommodeer. Ondersteuning en opleiding moet beskikbaar wees vir onderwysers sodat struikelblokke wat leerders mag hê, verwyder of verhoed kan word. Ondersteuningsdienste veral in die landelike gebiede, is beperk of bestaan nie (Cloete 2001: 38).

2.6.3.5 Onvoldoende relevante beleid en wetgewing

Wetgewing en beleid of die gebrek aan spesifieke wetgewing en beleid is bydraende faktore tot die onderbreking in die leerproses. Byvoorbeeld wetgewing oor die ouderdom van leerders om toegang tot die leersentrums, of die ouderdom van 'n leerder in 'n spesifieke graad. Wetgewing of beleid wat nie die leerders beskerm teen diskriminasie nie, en nie minimum standaarde stel om alle leerders te akkommodeer nie (Cloete 2001: 33-34).

2.6.3.6 Ouer betrokkenheid en herkenning

Betrokkenheid van ouers en die gemeenskap is noodsaaklik in die onderrig – leer- en ontwikkelingsproses. Die ouers en gemeenskap vorm die primêre ondersteuners van die leerders en het die verantwoordelikheid om die leersentrum effektief te bestuur en leer te fasiliteer (Wessels 1997:74). Indien hulle nie betrokke is nie verhinder en bedreig dit leer. Negatiewe houdings van ouers teenoor betrokkenheid en belangloosheid teenoor hulle kinders

werk baie negatief in op leerders. Hulle is nie gemotiveer om sukses te behaal nie en val maklik uit omdat hulle nie aangemoedig word om skool te gaan en te presteer nie (Weeks 2008: 29).

2.6.3.7 Onvoldoende menslike hulpbronne en ontwikkelingstrategie

Die ontwikkeling van onderwysers, diensverskaffers en menslike hulpbronne is nie volhoubaar nie. Indiensopleiding van onderwysers is onvoldoende en laat onderwysers onseker en sonder sekuriteit. Die onderwysers ontwikkel 'n lae selfbeeld en 'n negatiewe houding teenoor die leerders. Onderwysers is verbeeldingloos en sonder inisiatief in die klaskamers. Die resultate hiervan mag lei tot die negatiewe gesindhede van leerders tot leer en later tot onderbreking van leer (NCSNET/NCESS 1997 : 11-18; Mudau 2004: 49 -63).

2.6.4 Die interaksie tussen Intrinsieke en Ekstrinsieke faktore

Donald (in Wessels 1997: 26) verwys na 'n wedersydse interaksie tussen intrinsieke en ekstrinsieke faktore. 'n Leerder wat byvoorbeeld blind is, is dus intrinsiek gestrem en ekstrinsiek gestrem deur die omgewing waarin hy grootword omdat hy nie hulp kry nie. Baie meer leerders word deur 'n kombinasie van die faktore beïnvloed en het struikelblokke tot leer.

2.7 Samevatting

Om effektiewe leer te bevorder en onderbreking in leer te verhoed sal beter permanente strukture in plek getel moet word. Die sisteme moet die kapasiteit hê om struikelblokke wat mag ontstaan te verhoed. Vir die ontwikkeling van 'n opvoedingsisteem wat volhoubaar en effektief is, moet die faktore verantwoordelik vir die struikelblokke verstaan en geïdentifiseer kan word. Alle betrokkenes by opvoeding moet saamstaan en hulle verbind aan 'n oplossing. Die NCSNET/NCESS het die verantwoordelikheid aanvaar om faktore wat struikelblokke tot leer te identifiseer en te analyseer, maar ook

om sisteme wat alreeds in plek is verder te ontwikkel om die diversiteit van die leerders in die opvoedingsisteem te akkommodeer. Intrinsieke en ekstrinsieke faktore wat aanleiding gee tot struikelblokke tot leer en onderbreking in die leerproses veroorsaak, moet beperk word.

In Hoofstuk 3 word Engels as tweede taal en as onderrigtaal ondersoek en bespreek.

Hoofstuk 3 : Engels as tweede taal en as onderrigtaal: Onderwysers se kennis van tweede taal onderrig

3.1 Inleiding:

“Communication is the process of transmitting and receiving information. Thus, communication is active, not passive; a process, not a product, and communication is an interaction between a sender, or speaker, and a receiver or listener” (Choate 2004: 152).

Die ontwikkeling van taalgebruik is die resultaat van die interaksie van leerders in konteks. Die leerder leer hoe om veranderings binne konteks te bewerk deur die woorde en sinne saam sit, te rangskik en te herraangskik in verskillende vorms en maniere (Joshua 1995: 57). Drie verbandhoudende beginsels is noodsaaklik om taalboodskappe van ander te verstaan, en self ook verstaan te word:

- deur spraakklanke met hulle betekenis in verband te bring
- om woorde met begrippe of konsepte in verband te kan bring
- om die reëls te ken wat gebruik word om woorde te kombineer om sinvol te kommunikeer (Grobler 1998: 9).

Taal is 'n belangrike element vir die ontwikkeling van die leerder se vaardighede op sosiale, emosionele en kognitiewe vlak. Taal is ook belangrik om nuwe situasies te ondersoek en dien as die basis van leer. Taal word gebruik om kennis, insig en vaardighede te verwerf (Joshua 1995: 1-2). Pringle sê in Unisa Enigste studiegids vir FEDSEL L dat kindgrootmaak makliker word wanneer die kind die taal begin verstaan en woorde begin sê. Kommunikasie bevorder spraak en gee aan die leerder meer beheer oor homself en die omgewing. Die leerder begryp ook met taalontwikkeling dat verbale aggressie sosiaal meer aanvaarbaar is as fisiese uitdrukking. Met die taal wat ontwikkel, ontwikkel verskillende konsepte en word konsepte beter

verstaan. Alle menslike interaksie bestaan uit verbale en nie-verbale kommunikasie, met 'n taal as die medium van kommunikasie.

Verbale kommunikasie beteken die vermoë om woorde of sinne te kodeer of dekodeer. Kodering is die proses waar gedagtes geformuleer word om betekenis en orde aan 'n boodskap te gee. Leerders wat taal as struikelblok tot leer ervaar sal nie hulle gedagtes in die regte volgorde kan uitdruk nie. Dekodering daarteenoor is die begrip van die boodskap. Verbale kommunikasie beteken dat beide die kodeerde en dekodeerde die konsepte verstaan wat ter sprake is (Choate 2004: 151-152).

Nie-verbale kommunikasie word gebruik vir beklemtoning, erkenning of ontkenning van verbale kommunikasie. Nie-verbale kommunikasie word in drie groepe verdeel:

Prosodie (Versleer) – wat die verandering van die stemtoon is.

Kinetika (bewegingsleer) – visuele seine met die liggaam.

Proksimaal (persoonlike ruimte) – fisiese afstand met interpersoonlike kommunikasie (Choate 2004: 152-153).

Taal is dus belangrik vir verbale en nie-verbale kommunikasie. Menslike ontwikkeling gaan gepaard met taal ontwikkeling. Interaksie tussen mense is afhanklik van taal. Taal is 'n menslike funksie wat sistematies en simbolies is en uit willekeurige simbole bestaan.

3.2 Definisie van taal

Taal word beskryf as 'n sisteem wat uit klanke en geskrewe simbole bestaan. Daar word ook na taal verwys as 'n sisteem van klanke waарoor ooreengekom is. Taal is 'n verskeidenheid opeenvolgende betekenislose klanke vir 'n persoon wat nie die taal wat gepraat word ken nie. Vir die persoon wat wel die taal herken, is dit spraakklanke wat opmekaar volg.

Die klanke vorm betekenisvolle taalstrukture wat as woorde en sinne herken word (Joshua 1995: 2). Vier kognitiewe funksies is verantwoordelik vir die proses:

- Groepering. Inligting word volgens ooreenstemmende kenmerke groepeer.
- Differensiëring. Differensiasie vind plaas tussen die taalstimuli en die voorwerp.
- Veralgemenig. Klassifikasie vind volgens kategorieë plaas.
- Assosieer. Die stimuli word met die betekenis geassosieer(Dednam 1997: 61-62).

Die vier funksies word moontlik gemaak deur die innerlike taalsisteem wat verteenwoordigend is van die simboliese denksisteem. Die innerliktaal of denktaal gee konstruksie aan die boodskap wat gekommunikeer word, en dekdeer die boodskap om verstaan te word. Die ervaring van die leerders sal bepaal op watter manier die boodskap gekommunikeer of verstaan sal word. Boodskappe kan dus verskillende betekenisse hê na gelang van die innerlike konsep wat elke leerder daaraan heg bv die uitdrukking “we had a ball” sal vir die kleiner kind beteken dat hulle ‘n bal gehad het en vir die tiener dat hulle baie pret gehad het(Dednam 1997: 62-63).

Innerliktaal word gevolg deur ouditiewe reseptiewe taal wat die stimuli verstaan. Inkomende stimuli word perceptueel in die brein verwerk en ontvang betekenisvolle eenhede wat georganiseer en gestructureer word om te memoriseer. Reseptiewe taal kan ook visueel wees soos met lees. Ekspressiewe taal is die taal van kommunikasie van ervarings en betekenisse. Die leerder gee betekenis aan sy ervaring deur ‘n reeks klanke wat woorde vorm wat weer sinne vorm was die boodskap oordra(Dednam 1997: 62-63).

3.3 Eienskappe van taal

Taal word herken aan drie karaktereienskappe:

- taal is 'n menslike funksie en 'n metode van kommunikasie om gedagtes, gevoelens, behoeftes en ondervindings uit te druk.
- taal is sistematies en simbolies wat uit sigbare en hoorbare simbole bestaan met strukture en betekenis vir spesifieke doeleindes.
- taal is gebonde aan 'n taal gemeenskap en word oorgedra deur die kultuur van die gemeenskap (Joshua 1995: 3)

3.4 Fakore wat taalgedrag beïnvloed

Die volgende faktore het 'n invloed op taalgedrag:

- kulturele waardes en houdings van die groep.
- sosiale klas, opvoedings, en beroep
- geloof
- geslag
- situasie of konteks
- groepsassosiasie en- identifikasie
- en die eerstetaalkultuur (Joshua 1995: 42-50).

(Allie J. 1999: 25) sê: "taal is nie 'n doel op sigself nie. Taal is 'n middel om in jou leefwêreld op te tree, om verhoudings te vestig, met ander interaktief te kommunikeer, om nuwe kennis te integreer in bestaande kennispatrone, en om idees en inligting te bekom en oor te dra.

3.5 Die verwerwing van 'n eerste taal en 'n tweede taal

3.5.1 Gereedheid vir taal

Dit word aanvaar dat voorskoolse leerders maklik 'n tweede taal aanleer sonder dat sistematiese onderrig plaasvind. Die verwerwing van 'n tweede taal is 'n komplekse proses wat jare kan neem. Leerders verskil in die manier waarop hulle taal leer. Faktore soos die leeromgewing, die leerders se persoonlikheid, sy belangstelling in die taal, sy houding en motivering om die taal te bemeester het ook 'n invloed op die verwerwing van die tweede taal (Hugo 2008: 63-64). Studies in Engeland en Kanada onderskeidelik het getoon dat dit vier tot agt jaar duur om Engels as tweede taal te bemeester vir lees en om abstrakte idees te kommunikeer. In Suid-Afrika gebruik minder as 10% van die populasie Engels as hulle eerste taal, tog bly dit die uitgangspunt van ouers dat Engels die sleutel tot ekonomiese welvaart is, en vra dat hulle kinders in Engels onderrig word (Buchorn-Stoll 2002: 32). Die opinie van Suid-Afrikaanse onderwysers in die navorsingsprojek dui op die belangrikheid van goed ontwikkelde vaardighede in die huistaal van die leerder voordat hy 'n tweedetaal aanleer. Hulle sê ook dat die leerders se vordering bespoedig word met huistaalonderrig (Lourens 2003: 6). Volgens De Wet (2002: 119) is dit belangrik dat leerders moet leer om in hulle moedertaal te dink totdat hulle kognitiewe akademiese taalbevoegdheid bereik het. Die leerder het dan die vermoë om die nuwe taalsisteem of-betekenis te verbind aan sy reeds bestaande kennis, wat dan tot gevolg het dat hulle meer suksesvol in die verwerwing van 'n tweede taal is.

3.5.2 Tweetaligheid

Tweetaligheid beteken dat 'n individu met gemak in twee of meer tale kan kommunikeer en funksioneer. Hy verstaan albei tale en is 'n bevoegde prater en hoorder van albei tale. Die persoon het die vaardighede en

sisteme ontwikkel om aan sy behoeftes en die van die omgewing waarin hy funksioneer te voldoen. Die tale kan afsonderlik of saam gebruik word. Vlake van vlotheid sal by individue bestaan afhangend van die behoeftes van die omgewing waarin hy beweeg. Min tweetaliges is in beide die tale wat hulle praat gebalanseerd tweetalig. Die voordele van tweetaligheid is dat mense mekaar beter verstaan en beter samewerking tussen kultuurgroepe bestaan (Allie J. 1999: 24 -27).

3.5.3 Moedertaal of huistaal

Die definisie wat Skutnabb-Kangas (in Lourens 2003: 2) gee verwys na vier kriteria waardeur moedertaal omskryf word nl. : die oorsprong – dit is die taal wat jy eerste geleer het; die vaardigheid – dit is die taal wat jy eerste verstaan het; die funksie – dit is die taal wat jy die meeste gebruik , en dit is die taal waarmee jy kan identifiseer en waaraan jy geken en mee verbind word.

Moedertaal is die taal waarin die leerders grootword. Die kultuur, tradisies en kennis van hul huis en omgewing wat deel vorm van hulle taalkennis. Baie gesinne in Suid-Afrika bestaan uit ouers uit verskillende taal-gemeenskappe. Die huistaal van die vader en die moeder verskil. Die Westerse gemeenskappe is geneig om die taal van die moeder met die kinders te praat en daarom word daarna verwys as die “moedertaal.” In ander gevalle praat die vader en moeder verskillende tale en met die kind 'n derde taal. Na aanleiding hiervan word die term “huistaal” gebruik (Leerders met Spesiale Onderwysbehoeftes 63-64). Die beginsel om die huistaal of moedertaal te behou as onderrigtaal met die insluiting van 'n ander taal word aanbeveel. Dit bly egter die reg van elke individu om self hieroor te besluit (South African School Act 84 of 1996: B 31-32).

Die Revised National Curriculum Statement Grades R – 3, (2005: 22) sê dat alle leerders wat skool toe gaan 'n basiese kennis en 'n hoë vlak van

bevoegdheid in hulle moedertaal moet hê. Die bevoegdheid word verky deur 'n verskeidenheid van interaksie wat plaasvind met ander mense in hulle huise en omgewing wat in die konteks van versorging en speel opgedoen word. Die verskille in die omgewing waar die leerders groot word bepaal die taal ontwikkeling van die leerder. Kennis wat so opdoen word, word gebruik vir groei en interaksie met ander. (Hierdie studie is onderneem voordat KABV in skole in Suid-Afrika ingebring is)

3.5.4 Engels as tweede taal

Garner (in Landsberg Kruger & Nel 2009: 150-153) sê dat leerders met verskille in taalagtergrond, wat in Engels moet leer om die Engelsmedium skoolkurrikulum te volg, Engels tweede taalleerders is. Die doel van 'n tweede taal is om leerders intellektueel te verdiep. Aangesien taal die instrument is waardeur die gemeenskap kennis en waardes aan leerders oordra kan van leerders verwag word om Engels, wat as die wêreldtaal erken word, te leer vir kommunikasie (Tokuhama-Epinosa 2000: 71). The National Education Policy Investigation's (in Nathanson 1998: 2) bepaal dat alle leerders Engels moet leer. Die rede is dat Engels toegang tot 'n groot verskeidenheid hulpbronne, nasionaal en internasionaal, bied asook na hoër opvoeding, en tegnologiese en ekonomiese geleenthede. Engels word beskou as 'n magtige wapen wat deure oopmaak na 'n suksesvolle kompeterende wêreld. Ongeag die feit dat Engels die taal van onderrig en leer in die meeste Suid-Afrikaanse skole is, word Engels steeds as tweede of selfs derde taal geleer. Leerders in die stedelike gebiede word daagliks in hulle onmiddellike omgewing blootgestel aan Engels terwyl leerders in die landelike omgewing nie die geleentheid hiertoe het nie.

Tweede taal leerders verwerf praat en kommunikasie vaardighede anders as eerste taal leerders. Wanneer tweede taalleerders met skool begin word hulle taalkundige gedrag en kommunikasie style nie verstaan nie en leerders ervaar verwarring en onenigheid tussen die huis en skool. Leerders wat in

Engels as tweede taal aanleer begin taalkundige instruksie gewoonlik in hulle eerste taal. Die akademiese en taalkundige vaardighede wat hulle hierdeur ontwikkel word oorgeplaas na die tweede taal. Leerders word aangemoedig om hulle primêre taal te gebruik en die gewone taalkundige vaardighede en mylpale daarin bereik voordat hulle blootgestel word aan Engels as tweede taal. Deur die leerders te dwing om te vroeg in Engels leer kan die oorsaak wees dat hulle nie hulle eerste of tweede taal goed kan praat, lees of skryf nie.

Freeman en Freeman (in Landsberg, Kruger & Nel 2009: 151) sê dat leerders wat hulle eerste taal in Engels tweedetaal konteks praat, verloor, dikwels hulle eerste taal wat 'n groot verlies vir die gemeenskap is. Leerders se eerste taal ontwikkel gewoonlik totdat onderrig in 'n tweede taal begin word. Dit is dus noodsaaklik dat die leerders hulle eerste taal moet bemeester voordat hulle in 'n volgende taal onderrig word. Die fonetiese en linguistiese vereistes van twee tale verskil en mag probleme veroorsaak wat aanleiding kan gee tot sosiale en emosionele probleme. Toohey (2000:13) sê: "The word in language is half someone else's. It becomes' one's own only when the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention". Hieruit is dit duidelik dat leerders eers hulle moedertaal moet bemeester voordat hulle suksesvol in 'n tweede taal onderrig kan word om verwarring te verhoed.

3.6 Ontwikkeling van taal

Taal word gebruik om inligting oor te dra, vir vermaak, om standpunt te stel, vir uitdrukking , om te argumenteer of te kla. Taal word doelgerig gebruik om te kommunikeer en sal in vorm verskil van individu tot individu. Leerders se uitdrukking en maniere van praat verskil. Die manier waarop leerders hulle emosies uitdruk verskil van mekaar. Die taalvorm van leerders van verskillende ouderdomme verskil.

Die ontwikkeling van taal bestaan uit die volgende aspekte:

- Uitdrukking of gespreekte taal. Dit is die taal wat verbaal gebruik word om verstaan te word.
- Luister of ontvangertaal. Dit is wat jy hoor en verstaan.
- Spreektaal. Behels die uitspreek van woorde en klanke. Die normale spraakorgane word hiervoor gebruik. Reseptiewe taal behels luister, lees en interpretasie van inligting (Joshua 1995: 28). Friend en Bursuck (2004: 236) sê: reseptiewe taal beteken wat jy verstaan as mense met jou praat. Leerders met reseptiewe taal probleme sal nie verstaan wat hulle maats of die onderwyser sê nie en sal dus nie die instruksies kan volg nie.
- Geskrewe taal is die gevorderde vorm van gesprokete taal. Joshua (1995: 28) verwys na ekspressiewe taal of "output" vaardighede. Ekspressiewe taal beteken om so te praat dat ander verstaan wat jy wil sê (Friend en Bursuck 2004: 236). Leerders wat ekspressiewetaal probleme het sal nie duidelik kan kommunikeer nie, mag verkeerde taalvorms en- strukture gebruik, woordeskat sal beperk wees en sal twyfel en huiwer voor hulle praat.
- Lees. Is die gevorderde vorm van ontvangertaal (Weeks 2008: 201). Volgens Warren(2001:90) is lees nie net 'n visuele proses nie. Twee tipes inligting is betrokke. Die visuele – wat verwys na wat voor die oë op die bladsy is. Die nie-visuele - wat agter die oog die gedagtes is. Die nie-visuele proses sluit dit wat ons reeds van die taal weet, van die lees en oor die wêreld in die algemeen. Hoe meer die leser weet van dit wat "agter die oog" is hoe minder visuele inligting word benodig om 'n letter te herken, of 'n woord, of om betekenis aan die teks te gee.
- Leerteorie – Kinders leer taal op dieselfde maniere as wat hulle enige ander gedrag leer: deur sistematiese herhaling. Die ouers se opgewonde reaksie op die kind se geluide spoor hom aan om meer geluide te maak. As die kind ouer word aap die kind die ouers se geluide na en die feit dat hy reaksie kry moedig hom aan om meer

klanke voort te bring. Kommunikasie by babas en jong kinders vind deur gebare, geluide en gesiguitdrukings plaas: daarna volg 'n gebabbel van woorde terwyl die kind spreekvorms van sy linguistiese omgewing aanleer (Joshua 1995: 50).

- Linguistiese teorie – Aangebore vermoë waaroor die kind beskik om struktuur aan sinne in sy eie taal te gee.
- Kognitiewe faktore – Fein (in Kumm 1998: 42) “language competence as a consequence of children's interaction with the world”. Kognitiewe ontwikkeling word deur die gebruik van moedertaal gefasiliteer wat die verwerwing van taalvaardigheid bemoeilik as die moedertaal nie gebruik word nie (Lourens 2003: 3). Le Roux (2004: 81) voel dat die ervarings wat die kind in sy eerste vyf of ses jaar het sy kognitiewe ontwikkeling beïnvloed en die grondslag vir sy skoolprestasies lê.

3.7 Faktore wat aanleer van Engels tweede taal beïnvloed

Die volgende faktore het 'n invloed op die aanleer van 'n tweede taal:

3.7.1 Taalontwikkeling

Meyer (in Kumm 1998: 41) sê kognitiewe en taal vaardighede is die mees uitstaande karaktereienskap van enige mens, en die verhouding tussen die twee is kontroversieel tot mekaar. Piaget (in Grobler 1995: 13) sê dat taal beskou word as 'n refleksie van die intellektuele strukture. Volgens Langeveld (in Grobler 1995: 13) is taal die bedding waarin denke vloeи en woorde is die werktuig van die denke. Van der Stoep formuleer taal as 'n ordeningsproses wat die denke vorm. Lowenfield (in Grobler 1995: 13) sê “Concepts grow out of the perceptual process and become enriched as the child develops language. The breadth of concept development is dependent in a large measure on the breadth of perceptual experiences.”

3.7.2 Taalaanleg en intelligensie

Taalaanleg en intelligensie is twee verskillende, maar albei bydraende faktore by die aanleer van 'n tweede taal. Spolsky (in Lourens 2003: 7) sê dat intelligensie die spoed en die graad waarin die leerder 'n tweede taal leer en instruksies verstaan, beïnvloed. Taalaanleg is belangrik sodat nuwe taalmateriaal verbind kan word met reeds bestaande taalvermoëns.

Taalaanleg en die intelligensie van die leerder sal dus die tyd wat hy nodig het om die nuwe taalvaardigheid aan te leerbeïnvloed. Hoe hoër die leerder se intelligensie en beter sy taalaanleg hoe gouer sal hy byvoorbeeld Engels as tweede taal bemeester. Espinosa (in Hugo 2008: 64) sê: "The rate at which a language is acquired, is influenced by factors within the child, as well as the child's learning environment. A child's personality, interest, aptitude for languages and motivation all interact in acquiring a second language." In Jordaan(1993: 23-24) se navorsing word na "vermenigvuldige intelligensie" verwys. Dit impliseer dat leerders verskillende relatiewe selfbesturende intelligensie vermoëns het. Leerders wat 'n natuurlike aanleg vir taal het sal dus makliker 'n taal aanleer.

3.7.3 Taalverwerwingstrategieë

Taalvaardighede verwys na die individu se vermoë om die taalmateriaal te organiseer en struktureer sodat leer kan plaasvind (Lourens 2003: 7). Die volgende aspekte vorm deel van taalverwerwing:

3.7.3.1 Affektiewe faktore

Die emosionele eienskappe van elke leerder sal bepaal hoe hy reageer in die situasie wat met die aanleer van 'n tweedetaal gepaard gaan. Positiewe faktore wat 'n veilige huis, ondersteunende familie, goeie algemene gesondheid en voeding, ontspanne omgewing, en goeie verhoudings met familie en maats dra by tot die emosionele ontwikkeling van die kind, wat 'n

uitwerking het op die kind se persoonlike en sosiale aanpassings wat belangrik is by die leer van 'n tweede taal (Kumm 1998: 51).

3.7.3.2 Houding en motivering

Die taalaanleg van die leerder tesame met die houding en motivering wat hy het, sal 'n invloed hê op die bemeesterung van 'n tweede taal. As die leerder gemotiveerd is, sal hy positief en gretig wees, moeite doen en bevrediging ontvang as hy suksesvol is met die aanleer van 'n tweede taal. 'n Selfversekerde houding word beskou as die belangrikste komponent van sukses by die aanleer van 'n tweede taal (Lourens 2003: 8).

3.8 Struikelblokke met Engels tweedetaal

Vir die identifisering van taalstruikelblokke moet hoofsaaklik op die waarnembare gedrag van die leerders gekonsentreer word. Die ontwikkeling en gebruik van 'n taal moet verstaan word voordat die vaardigheid ontwikkel kan word om taalstruikelblokke te identifiseer. Leerders moet 'n taal gedeeltelik kan verstaan voordat hulle dit kan gebruik. In die South African Journal of Education (2009: 253-254) maan Cummins (2000: 59) dat 'n duidelike onderskeid gemaak moet word tussen (BICS) "Basic interpersonal communication skills" en (CALP) "Cognitive Academic Language Proficiency." Leerders mag dalk effektief met hulle maats in Engels as tweedetaal kommunikeer, maar die vaardigheid wat daarmee gepaard gaan- en die taalvaardigheid wat hulle nodig het om suksesvol deur hulle grade te gaan verskil. Die leerders mag in die wiskundige en lewensoriëntering presteer maar nie oor die taalvermoë, woordeskat, lees en skryf vermoë beskik nie (Mahabeer 2003:41-42). Dit kan die moontlike resultaat wees van basiese konsepte wat nie vasgelê is nie. Struikelblokke wat die leer van Engels as tweedetaal moeilik maak:

- Die fonologiese sisteem en fonetiese reëls (wat die volgorde van die sillabus uitmaak) verskil.

- Klanke/letter- verhoudings en- kombinasies verskil.
- Die inhoud van die teks is nie in hulle verwysingsraamwerk nie en leerders interpreteer teks verkeerd.
- Vokale en vokaalkombinasies is moeilik (th; en wh)
- Onreëlmatighede word ondervind met woorde en moet as sigwoorde geleer word.
- Spelreeëls is moeilik om toe te pas omdat daar soveel uitsonderings is bv. "cut en cute".
- Leerders vind dit moeilik om woorde af te sluit en gebruik hoofletters verkeerd.
- Letters en letterkombinasies is verwarrend. Dieselfde letter verteenwoordig meer as een klank.
- Gebruik van afkappings 's in die enkelvoud en meervoudvorms (Landsberg 2009: 152).

Hernandez (1997:72-74) gee goeie wenke aan onderwysers vir die onderrig van Engels tweede taal. Pas die taal wat gebruik word aan by die verskillende leersituasies. Die taal wat gebruik word moet pas by die funksies waarvoor dit gebruik word. Gebruik onderrigstrategie om leerders te help "oorleef". Gebruik die kennis wat hulle het met hulle onmiddellike omgewing en situasie en bou daarop. Help leerders om idees te kommunikeer en kombinasies te maak wat verband hou met hulle denke. Leer leerders om kontekstuele leidrade te gebruik en na te volg, so kan hulle hul eie reëls genereer vir kommunikasie.

3.9 Rol van onderwyser met onderrig van Engels as tweede taal

Die belangrikheid van Engels maak dit noodsaaklik dat leerders onderrig ontvang in Engels wat hulle in staat sal stel om hulle regmatige plek in die samelewing in te neem. Die standaard van die onderwysers wat Engels tweede taal onderrig, word hierdeur onder die soeklig geplaas. Horne (in Nathanson 1998: 4) dat slegs 5% uit 'n groep van 800 onderwysers wat

onderrig in Engels gee nie daarvoor opgelei is nie. Alhoewel sommige onderwysers Engels vlot praat maak hulle taalkundige foute en hulle sin konstruksies is vol foute wat begrip amper onmoontlik maak. Venter (in Nathanson 1998: 4) beskou opvoeding as die sleutel tot ekonomiese vooruitgang van 'n nasie. 'n Tekort aan opgeleide Engelse onderwysers lewer 'n terugslag vir die akademiese ontwikkeling van die leerders in Suid-Afrika. Van Rooy en Butler (2000: 203) sê die situasie waarin baie Suid-Afrikaanse onderwysers verkeer, is onregverdig. Baie onderwysers beskik nie oor die agtergrond van taalleer, grammatika en toepaslike taalleer om 'n tweede taal te onderrig nie. Die kwaliteit van onderrig is nie voldoende nie, onderwysers kan nie aanpassings maak en differensieer tussen leerders met verskillende vermoëns en vaardighede nie (Short & Echevarria 2005: 10).

Die basiese konsep en vertrekpunt by die leer van 'n tweede is die besef dat taalleer 'n proses is wat sistematies in volgorde en kognitief is (Pappamihiel 2005: 4). Leerders leer nie deur mimiek nie, maar deur aktiewe interaksie en menigvuldige geleenthede vir die gebruik van die taal. Jordaan (1993: 185) sê baie onderwysers is onseker hoe om leerders in 'n tweede taal te onderrig. Die onderwysers gebruik die berugte ondimensionele metode om taal in te "dril" en nie in konteks te gebruik nie (Pappemihiel 2005: 5). Onderwysers moet besef dat hulle verantwoordelik is om nie net taal aanpassings te maak deur vertaling van konsepte of die grammatika van Engels aan leerders te leer nie, maar behels ook die sosiokulturele aspekte daarvan (Lake & Rice 2005:5).

Vygotskys se Ontwikkelingsteorie (1896-1934) verwys na proksimale ontwikkeling. Dit is die verskil tussen 'n kind wat op sy eie funksioneer en 'n kind wat onder die leiding van 'n vaardig onderwyser funksioneer. Wanneer die kind meer effektief word om 'n sekere vaardighede uit te voer word die leiding van die onderwyser minder. Die kind bereik dus optimale ontwikkeling in die spesifieke area wat weer die fondasie is vir die volgende ontwikkeling. Die kind beweeg van 'n sosiale na 'n persoonlike psigologiese vorm van kennis. Die ingryping moet 'n doelgerigte aksie wees met die oogmerk om

die inligting of vaardigheid van die kind te koppel aan die kind se potensiaal. Die proses is nie slegs die oordra van inligting nie, maar moet die leerder help om inligting op 'n effektiewe manier te organiseer en verstaan (Kumm 1998:31). Dit is die onderwyser se verantwoordelikheid om die optimale ontwikkeling te laat gebeur. Volgens Wessels (1997: 5 & 71) het onderwysers wat Engels tweedetaal onderrig 'n bepaalde gesindheid wat die leerder en die onderwyser in 'n bepaalde vertrouensverhouding met mekaar plaas.

Aangesien die onderwyser as die leier van die klas bestempel word, dra die houding van die onderwyser by tot die mate waarin die leerder sy taal en selfbeeld ontwikkel. Murry (in Klu 2000 : 112) sê dat die verantwoordelikheid steeds by die onderwyser lê om die nodige kennis, houding, vermoëns en vaardighede te ontwikkel om toepaslike op die plek besluite in konteks te maak, en om intellektueel toegerus te wees om dadelik 'n verskeidenheid van idees te struktureer en toepaslike te maak by die onderrig van Engels tweedetaal. Indien onderwysers nie hertoe in staat is nie, is hulle nie ingeligte besluitnemers nie en kan nie aanspraak maak dat hulle onderrig effektief is nie. Joshua (1995: 11-12) redeneer die onderwyser is die leier van die klaskamer en moet lei deur voorbeeld. Die onderwyser moet 'n positiewe selfbeeld hê om leerders positief te inspireer.

Onderwysers moet hulle vaardighede gebruik om 'n aangename klaskamer atmosfeer te skep waar leerders met mekaar kan kommunikeer. Dit sal:

- leerders motiveer om aktief deel te neem aan besprekings.
- leerder die geleentheid gee om self verskillende aspekte van taal te ontdek.
- leerders help om foute as 'n natuurlike deel van leerproses te sien.
- leerders help om met selfvertroue hulself te kan uitdruk.
- leerders aanmoedig om vaardighede soos luister, praat, lees en skryf in konteks te kan gebruik.
- leerders die geleentheid gee om inligting te soek, instruksies uit te voer, en probleme op te los in hulle nuwe taal.

- beteken dat na individuele leerders se behoeftes omgesien word (Bandla 1999: 86-87).
- 'n band van vertroue en vriendskap ontwikkel. As leerder van 'n onderwyser hou sal hy die onderwyser vertrou en respekteer en onderwyser se goedkeuring op sy werk wil kry.
- 'n atmosfeer skep wat leerders aanmoedig om hulle kultuur en ervaringe met ander leerders te deel.
- ouers betrek in klasaktiwiteite sodat leerders voel dat taalleer 'n familie- aktiwiteit is (Espinosa 2005: 127).

3.10 Strategieë by onderrig van tweedetaal

Tweedetaal strategieë, studie gewoontes en leerstyl het 'n invloed op die prestatie en sukses waarmee 'n tweede taal geleer word. Leerstrategie wat gebruik word is aktiwiteite waarin leerder betrokke is met verwerwing, stoor, weergee en gebruik van inligting. Leerstrategie word verdeel in:

- Metakognisiestrategie - wat aandag gee, beoefening van geleenthede, beplanning van taaltake , selfevaluering en monitering van strategieë behels (Mahlabo 1995: 74). Prinsloo (2000: 58) beskryf metakognisie as uitdrukking van uitvoerende funksies, strategieë vir die beplanning van leer, denke oor leerproses wat plaasvind, en die begrip waarmee die proses hanteer word.
- Kognitiewe strategie - raai of veronderstelling van komplekse verbindings, kontrolering van nuwe inligting aan reeds bestaande kennis, beredenering, analisering en opsomming van inligting (Mahlabo 1995: 75).

Prinsloo (2000: 58) sê kognitiewe strategieë is op 'n spesifieke taak gerig en behels direkte manipulasie van die leermateriaal. Herhaling, kombineer, navorsing, groepering, aantekeninge maak, vertaling, ouditiewe voorleggings en oordrag is van die belangrikste kognitiewe strategieë.

Bandla(1999: IV) voel dat alhoewel moedertaal belangrik is by tweedetaal onderrig, die kern van tweedetaal onderrig die kognitiewe strategieë is. Brown (in Prinsloo 2000 : 58) voeg sosio-affektiewe strategie by wat sosiale interaksie tussen mense behels terwille van samewerking. Dit genereer kommunikasie en vrae oor onduidelikhede. Onderwysers wat tweedetaalleerders onderrig, behoort kennis te neem van hierdie strategieë veral met die oog op die vaslegging van basiese konsepte by jong leerders.

3.11 Samevatting

Reeds in 1978 was die uitgangspunt van die Die Sillabus van die Transvaalse Onderwysdepartement vir Engels as Tweedetaal graad 1 tot standerd 4(1978 : 8) " The best way to learn a language remains listening to it, speaking it as frequently as possible, making mistakes in an understanding atmosphere. Mistakes may be dealt with subsequently by deliberately incorporating them in follow-up lessons".

Moedig ouers aan om in hulle moedertaal met hul kinders te kommunikeer. Die ontwikkeling van die kind se basiese konsepte word negatief beïnvloed as die hulle nie hulle moedertaal kan praat nie. Ouers kan 'n voorbeeld wees vir leerders deur in hul moedertaal met hulle te kommunikeer wat sal bydra tot om 'n hoë vlak van ontwikkeling in die bevoegdheid van die taal te bereik. Ouers se onbevoegdheid in Engels kan die kind benadeel as die ouer in Engels met die kind kommunikeer. Die behoud en ontwikkeling van moedertaal is kritiek vir Engels tweedetaal leerders as individue en vir die gemeenskap (Hernandez 1997: 37).

In die onderrig van Engels tweedetaal is dit belangrik om doelwitte te stel vir die les te stel, te besluit hoe die doelwitte bereik gaan word, en watter assessering vorms en standaarde gebruik gaan word om die leer aktiwiteite suksesvol te evalueer. Prinsloo (2000:17) beklemtoon ook dat daar 'n doel moet wees met die leer van 'n tweedetaal. Die doel dien as motivering en

oriëntasie. Die leerders se houding teenoor die tweedetaal sal ook bepaal word deur die doel waarvoor die taal geleer word. Warren (in 2001: 64) sê die aanslag van enige les word bepaal deur die doel van die les, konteks waarin die tweedetaal gebruik word en die tipe leerder wat die leerwerk doen. Onderwysers het die verantwoordelikheid teenoor Engels tweedetaal leerders om hulle bewus te maak van maniere om taal te leer. Taalleer strategieë is die strategie wat individuele leerders gebruik om taal te leer. Dit is spesifieke aksies wat leerders gebruik om taalleer vir hulself makliker, vinniger, meer gerig op hulself te maak (Hernandez 1997: 191)

Smolka et al., (in Hernandez 1997: 13) sê“ Words are, initially, the other's words, and at foremost, the mother's words. Gradually, these 'alien words' change, dialogically, to become one's own alien words' into they are transformed into 'own words".

In hoofstuk 4 word die Navorsingsontwerp bespreek.

Hoofstuk 4: Die Navorsingsontwerp

4.1 Inleiding

Guy, Edgley, Arafat en Allen (in Mudua 2004:100) beskryf navorsingontwerp as die plan wat gevolg gaan word met datainsameling en die analisering van die data vir 'n teoretiese perspektief. Leedy (in Mudua 2004: 100) sê dat navorsingontwerp deeglike beplanning, visualisering van die data en die ingebruikneming van die data behels. Leedy sien navorsingontwerp as 'n manier van denke, verbeelding en oordenking, met vrae soos waarvoor die data wat insamel word, gebruik gaan word. Dit vorm die raamwerk vir die studie wat onderneem word.

Mouton (2004: 137) sê dat 'n navorsingsprobleem formuleer word om "werklike-lewe" probleme aan te spreek. Wanneer 'n "werklike lewe" probleem geïdentifiseer word, word dit "vertaal" na 'n navorsingsprobleem. Om die beginsel te verstaan word van die "Drie Wêrelderaamwerk" gebruik gemaak.

- Wêreld een - die wêreld van elke dag leef en basiese kennis. Dit is die gewone sosiale en fisiese realiteit waarin ons as gewone mens in vermenigvuldige kontekste lewe. Om te leef in die wêreld gebruik ons verskillende soorte kennis wat as "leke" kennis bekend is. Die basiese kennis word bekom deur leer, ervaring en selfondersoek. Die basiese kennis word gebruik vir die oplossing van probleme, om insig te verkry en konsensus te bereik met die uitvoer van daaglikse take. Die kennis is noodsaaklik om 'n menslike lewe te leef(Mouton 2004: 137).
- Wêreld twee - die wêreld van wetenskap en wetenskaplike navorsing. Sistematiese en nougesette navraag na elke dag kennis vorm Wêreld twee. Die soeke na die waarheid en waardevolle kennis is die oorwegende doel van die wêreld. Mouton (2004:138) sê dat die waarheid of betroubare kennis die oorwegende doel met wetenskap is, terwyl in elke dag se lewe die soeke na waarheid ons help om uitdagings en eise beter te hanteer.

- Wêreld drie - die wêreld van die meta-wetenskap. Dit is 'n refleksie op die werk van die wetenskap. Die besluite en ondersoeke van die wetenskaplikes word ondersoek om te bepaal of dit waardevol is en geldige resultate en bevindings gemaak is (Mouton 2004: 138-139).

Om aan die doel van die studie te voldoen deur riglyne aan grondslagfase-onderwysers te gee om basiese konsepte in Engels aan Engels tweedetaalleerders te onderrig is dit dus belangrik om die data wat ingesamel is te verstaan en reg te implementeer. Die geloofwaardigheid en toepassing van die data in praktyk is belangrik.

4.2 Navorsingsmetode en navorsingsontwerp

Cloete (2001: 57) beskryf die navorsingsontwerp as die plan, die resep of bloudruk waarvolgens die navorsingsvraag geformuleer word, inligting verkry en analyseer word. Die doel van die studie is om riglyne aan grondslagfase onderwysers te gee vir die onderrig van basiese konsepte in Engels aan Engels tweedetaalleerders. Om die doel te bereik word van die kwalitatiewe navorsingsmetode gebruik gemaak.

Mudau (2004:101) beskryf navorsingsmetodologie as 'n studie van 'n komplekse breë navorsingsproses wat verskillende tegnieke en metodes insluit, die beperkinge van die tegnieke, die rol van aannames en veronderstellings by die keuse van metodes en tegnieke, en die invloed wat metodologiese voorkeure op die analise en bevinding van die data het. De Vos, Strydom, Fouché en Delport (2002: 272) beskryf vyf verskillende strategieë wat gebruik kan word met kwalitatiewe navorsing. Vir die studie gaan van die etnografiese strategie gebruik gemaak word. Dit word primêr gebaseer op die langtermyn observasies van die navorsing in 'n spesifieke veld. Die ethnograaf bestudeer die gedragpatrone van 'n groep en in die finale produk gee hy 'n beskrywende en interpreterend holistiese raamwerk van die groep.

Volgens Schumacher en McMillan(1993: 37) is die navorsing van etnografiese ontwerp vir 'n lang periode in die veld wat bestudeer word en die navorsing verstaan dus die onderwerp en fenomene wat bestudeer word. Vir die doel van die studie waar taal 'n belangrike aspek vorm, word na Watson-Gegeo (in Sutton 2006 : 40) verwys wat sê dat taal aangeleer word deur sosiale interaksie. Wanneer 'n tweede taal geleer word, word meer as 'n struktuur vir kommunikasie geleer. Sosiale en kulturele norme word ook geleer. Die etnografiese studie van taalsosialisering fokus daarop dat die navorsing se aandag nie net uit die aanleer van taalvaardighede bestaan nie, maar ook op die waardes, houding en raamwerk vir die interpretasie daarvan.

Etnografiese studies fokus op menslike gedrag op 'n natuurlike wyse met die spesifieke fokus op die interpretasie van gedrag. Watson-Gegeo (in Sutton 2006: 50-52) lig die volgende beginsels vir etnografiese navorsing uit:

- Dit fokus op menslike gedrag in groepe en op kulturele patronen in hul gedrag.
- Dit is holisties wat beteken dat enige kulturele of gedrag beskryf en verduidelik word in verhouding met die volledige sisteem waarvan dit deel is.
- Die teoretiese raamwerk vestig die aandag op spesifieke aspekte situasies en vestig aandag op navorsingsvrae. Teorie is belangrik vir die navorsing om antwoorde op vrae te kry wat aan die begin van die studie ontstaan het en verder ontwikkel het. Etnografiese navorsing word egter nie bepaal deur teorie nie, maar eerder daardeur geleid.
- elke situasie wat nagevors word, moet verstaan word vanuit die perspektief van die deelnemers in die spesifieke situasie wat as "emic-etic" beginsel van analise beskryf word.

De Vos et. al. (2002: 279) beskryf deelnemende observasie as die tipiese aanslag vir kwalitatiewe navorsing. Die werklike lewe van die deelnemende navorsingsprojek word verstaan as die woorde en uitdrukking wat in die

spesifieke situasie openbaar word. Die navorser neem die menslike aktiwiteite en die fisiese omstandighede waarin die aktiwiteite plaasvind in ag deur aktief deel daarvan te word.

Die volgende karaktereienskappe word deur De Vos et. Al.(2002: 280-281) beskryf:

- 'n Fenomenologiese aanslag is noodsaaklik met deelnemende-observasie om in-diepte inligting te verkry wat uit realiteit spruit.
- Dit fokus is op alledaagse natuurlike ervarings van die deelnemers.
- Die navorser moet die gewoontes, leefstyl en kulturele konteks van deelnemers ken en sensitief daarvoor wees.
- Die navorser moet deel word van die alledaagse lewe en roetine van die deelnemers.
- Die navorser word toegelaat om data in te samel en ook te interpreteer.
- Die navorser se rol moet meer dié van deelnemer wees as dié van navorser sodat eerstehandse ervaring bekom kan word.
- Die navorser word deel van die navorsing en moet observeer, waarneem, luister en aantekeninge maak wat betroubaar en geldig is.
- Deelnemende observasie fokus op natuurlike uitkomste van die fenomeen met hoë standaarde wat groot waarde vir die gemeenskap inhoud.

Dit is duidelik dat om in die doel van die onderhewige studie te slaag moet daar gefokus word op:

- struikelblokke tot leer wat onstaan as gevolg van taalprobleme.
- die identifisering van struikelblokke tot leer en die invloed van vroeë identifisering met die oog op die vaslegging van basiese konsepte.
- die invloed van Engels as tweede taal en onderrigtaal en die onderwysers se kennis oor die onderrig van Engels tweede taal.

4.3 Navorsingsprobleem

Baie leerders in Suid-Afrika het nie die kennis van basiese konsepte in Engels as hulle onderrigtaal nie. Aangesien kinders se taal en denke op tweejarige ouderdom verenig en hulle daarna leer om gedagtes in woorde uit te druk is dit belangrik dat hulle basiese konsepte in Engels op 'n vroeë ouderdom bemeester sodat hulle die vermoë kan ontwikkel om abstrak te dink voordat hulle denke gevorm word (Grobler 1998:13-14). De Wet (2002:119) haal verskeie navorsers aan wat sê dat dit belangrik is dat kinders leer om te dink en te funksioneer in hul huistaal totdat hulle kognitiewe en akademiese taal gevestig is en hulle bedrewenheid daarin ontwikkel het, en daarna kan hulle oorskakel na 'n nuwe taalsisteem. Leerders is dus meer suksesvol met die bemeesterung van die tweede taal aangesien hulle reeds strategieë ontwikkel het om met begrip te onderhandel. Met die feite ingedagte kan die noodsaaklikheid begryp word dat leerders met taal as struikelblok tot leer vroegtydig geïdentifiseer word en addisionele aandag geskenk moet word om verskillende konsepte by Engels tweedetaalleerders te ontwikkel. Dit sluit navorsingsprobleem van hierdie studie in.

4.4 Navorsingsdoelstelling

Die navorsingdoelstelling word verdeel in twee kategorieë

4.4.1 Algemene doelstelling

De Jager (2006: 2) sê dat die grootste struikelblok tot leer vir baie leerders is dat hulle nie die taal verstaan waarin hulle onderrig word nie. Hulle beskik nie oor die woordeskat nie en is nie bekend met die verskillende konsepte om leer te bevorder nie. Indien 'n leerder se omgewing hom nie toegang en blootstelling aan sekere ondervindings gegee het nie sal die leerder nie verstaan waarvan die onderwyser praat nie en word leer bemoeilik en vertraag. Die algemene doelstelling van die studie is om riglyne aan

Grondslagfase onderwysers te gee vir die onderrig van Engels tweedetaalleerders.

4.4.2 Spesifieke doelstelling

Om die algemene doelstelling te bereik sal sekere doelstellings geformuleer word om te navorsing te rig en te lei. Daar word spesifiek gefokus op die onderrig van basiese konsepte in Engels aan Engels tweedetaalleerders. Intrinsieke en ekstrinsieke faktore wat struikelblokke tot leer veroorsaak, word ondersoek. Die belangrikheid van vroeë identifisering van struikelblokke tot leer word aangespreek asook onderwysers wat nie voldoende toegerus is om Engels tweedetaalleerders te onderrig nie.

4.5 Afbakening en navorsingsveld

Die studie word gerig op die Grondslagfase-onderwysers. Dit is ook spesifiek gerig op die onderrig van Engels as 'n tweede en as onderrigtaal. Die studie word beperk tot riglyne vir die aanleer van basiese konsepte in Engels as tweede taal. Die studie is beperk tot grondslagfase leerders wat Engels as tweede taal gebruik vir onderrig en leer. Die navorser is ook in 'n waarnemende rol betrokke by die navorsing en gebruik deelnemende observasie as hulpmiddel met die navorsing. Die skool is 'n Engels medium skool met leerders uit alle bevolkingsgroepe wat in Engels onderrig word wat nie hulle moedertaal of huistaal is nie. Die navorser maak van 'n holistiese benadering gebruik om die sosiale interaksie van die leerders en onderwysers te ondersoek en interpreteer dan die data volgens die waarders en houdings binne die raamwerk. Die gedragspatrone van die leerders en die onderwysers sal deeglik maar sensitief nagevors word en die analise van data sal so natuurlik moontlik gehou word.

4.6 Datainsamelingsmetode

Van Wyk (in Scott 2005:115) waarsku dat die proses van data-insameling nie 'n doel opsigself moet wees nie maar eerder om opvoedingsfenomene te elimineer. Vyf stappe word geïdentifiseer vir die proses van datainsameling soos beskryf deur (De Vos et.al. 2002: 340 341):

- Insameling en aanteken van data
- organisering van data,
- lees en formulering van data
- beskrywing, klassifisering en interpretasie van data
- aanbieding en visualisering.

Kwalitatiewe observasie van data is oor 'n periode van ongeveer vyf jaar aangeteken en versamel wat deel vorm van die ethnografiese terugvoering. Datainsamelingstrategieë is aangepas om 'n holistiese oorsig van die fenomeen te gee en sekere aspekte word in diepte ondersoek.

Leedy en Osmond (in Mudua 2004:108) stel voor dat navorsers aangemoedig word om spesifieke metodes wat die beste vir hulle werk te gebruik. Dit is nodig dat die navorsers hulle navorsing met ander bespreek en konsensus kry oor navorsing, en dat navorsing tydens die navorsing relatief "stil" en onder geen verdenking is nie.

4.6.1 Literatuurstudie

Agtergrond inligting oor die navorsingsvoorstel is noodsaaklik sodat die navorsingsprobleem formuleer kan word. Die inligting is hoofsaaklik verkry deur gebruik te maak van publikasies wat betrekking het op die navorsingsvoorstel. Sanders (2003 :17) noem die proses literatuuroorsig. Die doel hiervan is die ondersteuning van relevante idees met 'n teoretiese basis.

Die teoretiese basis word hier ondersteun deur onderhoude met respondenten. Die volgende word in ag geneem by die navorsing:

- vakdidaktiese tegnieke, metodes en onderrigprogramme in die grondslagfase
- struikelblokke wat aanleiding kan gee tot die leer van basiese konsepte
- opleiding van onderwysers vir die onderrig van basiese konsepte in Engels aan nie Engels leerders (Grobler 1998: 6).

4.6.2 Instrument

Observasie is gebruik as 'n instrument vir die navorsing. In Haihambo (2010:189) word observasie as 'n kwalitatiewe strategie beskryf wat gebruik word om eerstehandse kennis en informasie oor 'n spesifieke proses wat natuurlik plaasvind te beskryf. Johnson en Christensen (in Sanders 2003 :19) beskryf observasie as die waarneming en dophou van gedragspatrone van mense sonder enige obstruksie of beperking in bepaalde situasies om inligting te bekom. Die ondervinding van onderwysers en die gedrag en prestasie van leerders in bepaalde situasies word opgeteken. Kumm (1998: 95) lig die voordele van observasie uit as:

- 'n oorsig van die aanvanklike tipiese gedrag oor 'n periode van tyd
- laat tyd toe vir assessering van belangrike vaardighede soos interaksie
- fokus nie net op gedrag nie, maar ook op die inhoud waarin dit verskyn.

Sanders(2003:19) se definisie van observasie is: om sonder inmenging of enige obstruksies die gedragspatrone van sekere mense in spesifieke situasies dop te hou en inligting te versamel oor die spesifieke fenomeen.

4.7 Data-analise.

Data-analise is 'n proses wat orde bring en struktuur en waarde gee aan die data wat versamel is (Sanders 2003:21). Volgens De Vos et al (in Cloete 2001:64) verskaf data-analise nie altyd die navorsingsinligting wat deur die navorsings- vrae gevra word nie, daarom moet die data geïnterpreteer word

wat beteken dat dit verklaar word, en dat daar betekenis gegee word aan bepaalde stellings. Die navorsers interpreer die inligting en maak dit vir ander verstaanbaar. Die interpretasie van die inligting het geskied deur vas te stel wat die oorsake is dat grondslagfase onderwysers probleme ondervind om basiese konsepte in Engels aan Engels tweedetaalleerders oor te dra.

Die inligting wat ingesamel is, word gestructureer en in die proses word inligting in verskillende kategorieë geplaas. Data-analise is hoofsaaklik interpreterend en sluit beskrywings van die fenomeen in.

Die hoofidee is om objektiewe menings te kry oor die ervaring van onderwysers in verskillende situasies. (De Vos 2002: 274-275). Sutton (2006:60-61) sê dat by analisering van data drie deurlopende aktiwiteite plaasvind: data verminderung, data openbaarmaking en uitkoms verifiëring. Data verminderung is die proses waar data geselekteer, beklemtoon, vereenvoudiging of transformeer word. Data word georganiseer en sorteer sodat gevolgtrekkings gemaak en verifieer kan word. Data openbaarmaking behels die organiseer en samevatting van inligting sodat gevolgtrekkings gemaak kan word en aksie geneem kan word. Uitkomsverifiëring bepaal die ooreenkoms, patronen en verduidelikings in die nagevorsde data wat ooreenstem sodat die geldigheid en aanneemlikheid getoets word.

4.7.1 Analise van observasie

'n Etnografiese aanslag beklemtoon patronen van gedagtes en gedrag. Die analisering van die gedrag wat subsumpsie binne die patroon is, en die patronen opsigself laat toe dat veronderstellings oor die studie wat onderneem word gemaak word. Die gedrag van die respondenten wat binne die patroon van die onderwys is laat toe dat veronderstellings gemaak kan word. Sutton(2006:61) beveel aan dat 'n dieper begrip vir die kultuur waarin die navorsing gedoen word nodig is sodat gebeure in die kultuur beter verstaan kan word. In die geval van die studie is observering van leerderaktiwiteite deur die respondenten gedoen, en die respondenten se

observasie en die van dié navorser oor 'n periode van vyf jaar het bygedra tot sekere patronen wat daartoe gelei het om die kultuur te verstaan.

4.7.2 Analisering van onderhoude

Gillham (in Sutton 2006: 60-62) sê dat substantiewe bewerings of verklarings identifiseer word, besluit of dit waarde het, 'n vraag beantwoord, en bydra tot gesprekvoering en inligting versamel word. Die hoofdoel van die navorsing om riglyne aan Grondslagfase onderwysers te gee vir die onderrig van basiese konsepte in Engels aan Engels tweedetaalleerders is as substantiewe verklaring identifiseer. Die verskillende struikelblokke wat leer beïnvloed, is geïdentifiseer en daarvolgens is die navorsingsvrae opgestel. Die optrede en waarneming van die respondent word in hoofstuk 5 bespreek.

4.7.3 Interpretasie van data

Blaxter et al. (1996: 197) in Sutton bewoord interpretasie as die proses waar jy jou eie mening oor die data wat jy versamel het, analyseer en vergelyk met die verbeterde mening van ander. Dit beteken assessering van die resultate en bespreking van die ooreenkoms met die relevante navorsing. Die navorser se interpretasies word in hoofstuk 5 bespreek.

4.8 Geldigheid en betroubaarheid

Die inhoudsgeldigheid van die data wat versamel word, moet geldig wees. Die betroubaarheid word volgens (Cloete 2001:65) aan kwaliteit, stabiliteit oor 'n tydperk en die navorsingsproses gemeet. In Nathanson (1998:15) word dit beklemtoon dat taalverwerwing en taalleer komplekse studieveld is en dat leer nie geïsoleer kan word van leeraanslag nie, en leeraanslag nie van die teorieë nie. Die stelling bevestig dat onderwysers kennis moet dra van die teorieë en navorsing doen oor die natuur van taal en leer. Die kennis sluit 'n deeglike begrip van kognitiewe, sosiale en die affektiewe prosesse wat by onderrig en leer betrokke is in betroubaarheid beteken volgens Creswell

(2008: 646) dat individuele uitslae van die instrument naastenby dieselfde moet wees wanneer dit aan ander respondenten gestel word. In die geval is dieselfde vrae aan die respondenten in die spesifieke grade gevra.

4.9 Samevatting

Die navorsing wat onderneem is, is om riglyne aan grondslagfase onderwysers te gee vir die onderrig van basiese konsepte in Engels aan Engels tweedetaalleerders. Oorweeg die struikelblokke wat bydraend is tot leer, is ook bestudeer. Die hoofstuk bespreek die metodologie wat gebruik is in die navorsing. Die navorsing was kwalitatief en het 'n etnografiese aanslag gevolg. Verskeie metodes vir die insameling van data is gebruik naamlik, observasie, onderhoudvoering. Die verskeie metodes is beskryf. Die voordele van die etnografiese perspektief is bespreek en oorweeg. In hoofstuk 5 word die bevindings en gevolgtrekkings wat gemaak is deur 'n kombinasie van die onderhoude, observasie bespreek.

In hoofstuk 5 word die resultate en bevindings bespreek.

Hoofstuk 5: Navorsings resultate en bespreking van resultate

5.1 Inleiding

Uit die studie wat onderneem is, blyk dit dat verskeie faktore verantwoordelik kan wees, of 'n bydraende faktor is tot struikelblokke van leer. In die onderhawige studie het dit geblyk dat die struikelblokke tot leer daartoe gelei het dat basiese konsepte by nie-Engelssprekende leerders tydens tweedetaalonderrig nie vasgelê is nie. Faktore wat 'n invloed het op leer en ontwikkeling word in hoofstuk 2 bespreek onder die volgende opskrifte: Vroeë identifisering van struikelblokke en die invloed van intrinsieke en ekstrinsieke oorsake op die leerders. In hoofstuk 3 word die invloed van die onderrigtaal as struikelblok tot leer bespreek. Die navorsingsmetode wat gebruik is word in hoofstuk 4 bespreek. Soos bespreek tree die navorsers as deelnemende waarnemer by die skool op. Onderwysers in die Grondslagfase by dieselfde skool tree as respondenten en fasilitateerders op.

5.2 Oorsig

Met die waarnemings wat gemaak is en informele gesprekvoering met die verskillende respondenten blyk dit dat daar struikelblokke tot leer ontstaan as gevolg van die taal waarin onderrig plaasvind. Leerders met struikelblokke word nie vroegtydig geïdentifiseer nie en verskeie intrinsieke en ekstrinsieke faktore het 'n invloed het op die leerders se prestasies en vordering. Om die prestasie en vordering van leerders te bewerkstellig en beter kwaliteit onderwys te gee moet daar volgens Scott (2009:20) aan die volgende aandag gegee word: leerders moet beter fasiliteite hê, onderwysers moet beter opgelei wees en verbeterde metodes van onderrig moet gevolg word. Die skool omstandighede moet verbeter en leerders moet beter gemotiveerd en gedissiplineerd wees.

5.3 Voorlegging en bevindings

Die nagevorsde voorstel om riglyne aan Grondslagfase onderwysers te gee vir die onderrig van basiese konsepte aan Engels aan nie-Engels moedertaal leerders het rondom die volgende vrae ontstaan:

- Die leerders: die struikelblokke wat aanleiding kan gee tot leer en die belangrikheid van vroeë identifisering van struikelblokke tot leer. Hierdie struikelbokke mag die aanleer van basiese konsepte beïnvloed.
- Onderwysers: die moontlike invloed wat die opleiding van die onderwysers mag hê en die gesindheid van onderwysers teenoor Engels as tweede taal.
- Taal: die moontlike invloed van Engels wat nie die onderrigtaal en moedertaal van die leerders is nie. En die moontlike invloed wat dit kan hê op die vaslegging van basiese konsepte by Graad R tot Graad 3 leerders.
- Klasgrootte: die moontlike invloed wat oorgroot klasse op die gehalte onderwys en die vaslegging van basiese konsepte te hê.
- Die kurrikulum: die moontlikheid van 'n te lywige oorvol kurrikulum wat nie aan die behoeftes van leerders voldoen nie. Die oorvol kurrikulum sou kon bydra tot die feit dat daar nie genoeg tyd is om basiese konsepte te onderrig nie.

Die navorser het kollegas in die Grondslagfase gebruik as die hoof-respondente. In elke graad is drie onderwysers van Graad R tot en met Graad 3 betrek. Die vrae wat aan die respondent gevra is, was daarop gemik om agtergrondkennis oor die gevoel en waarneming van die onderwysers in te win om dit dan toepaslik te maak. In Schumacher (1993:417-420) word deelnemende observasie as belangrik beskryf aangesien die respondent se persepsies van die realiteit beskryf word. Die respondent gee uitdrukking aan hulle gevoelens, gedagtes en oortuigings. In dié geval is dit ook belangrik dat die etnografiese navorser die spesifieke taalkundige patronen en taalvariasies van die individue waarneem omdat taal baie sosiale

konstruksie oordra. Die objektiwiteit van die respondenten sal volledig weergegee word. Die data wat ingesamel is, word opgevolg deur 'n analise van die navorsers se persoonlike ervarings en gevolgtrekkings. Die data word vergelyk met navorsing van verskeie navorsers soos genoem in die bronnelys. Direkte aanhalings van die navorsinginstrumente (onderhoude) word in kursief geskryf. Met die insameling van data is van informele gesprekke en onderhoudvoering gebruik gemaak waar onderwysers nie bedreig gevoel het nie en hulle hul eerlike mening en opinie gegee het. Die respondenten bly dus anoniem. Die afkorting "Rs. "(respondent) gevvolg deur die nommer bv. Rs.1 word gebruik. Die ondervinding wat die respondenten het, het slegs betrekking op die tyd wat hulle in die grondslagfase onderrig aanbied en verwys nie na die jare wat hulle reeds onderwys gee nie. Die respondenten se huistaal is almal Afrikaans met die uitsondering van Rs. 2 wat Engelssprekend is en Rs10 wat Sepedi as huistaal het.

Tabel 5.1 Respondente se vaardigheidgeskiedenis word as volg uiteengesit:

Deelnemers	Ouderdom	Hoogste kwalifikasie	Ondervinding in Grondslagfase
Rs.1	50-55	BA Tale	5 jaar
Rs.2	30-35	Onderwys Diploma Junior Primère	8 jaar
Rs. 3	40-45	Verdere Diploma Junior Primère	17 jaar
Rs. 4	40-45	Verdere Diploma Junior Primère	15 jaar
Rs. 5	25-30	BA graad	2 jaar
Rs. 6	55-60	Onderwys Diploma Junior Primère	22 jaar
Rs. 7	40-45	Onderwys Diploma Junior Primère	1 jaar
Rs. 8	5-30	2 de Jaar Onderwysdiploma	2 jaar
Rs. 9	20-25	1 ste jaar Onderwysdiploma	1 jaar
Rs. 10	35-40	Graad 12	5 jaar
Rs. 11	35-40	Verdere Diploma Junior Primère	8 jaar

Uit die tabel blyk dit dat van die respondentē wat gebruik is wel oor die nodige opleiding en ondervinding beskik om in die Grondslagfase te onderrig. Van die elf respondentē wat gebruik is, is Engels die tweede taal van tien van die respondentē. Daar is egter ook respondentē wat nie die nodige opleiding het vir die taak nie, en nog opleiding ontvang. Dit moet ook genoem word dat die respondentē nie opleiding gehad het om in 'n tweede taal te onderrig nie.

5.4 Struikelblokke tot leer wat die vaslegging van basiese konsepte kan beïnvloed

5.4.1 Inleiding

Landsberg (2009: 17) beskryf struikelblokke tot leer as volg: ontwikkeling en begrip vir verskillende konsepte en die besef dat 'n reeks behoeftes bestaan onder leerders binne die opvoedingsisteem en ander omgewingsisteme. Die behoeftes moet aangespreek word as effektiewe leer en ontwikkeling verskaf wil word en volhoubaar wil wees. Om dit te bereik moet die opvoedingsisteem gestructureer word en funksioneer sodat die diversiteit van alle leerders in die sisteem geakkommodeer kan word. Waar die sisteme ontbreek sal leer ontbreek. Faktore wat gebreke in die sisteem veroorsaak kan in die leerder, in die skool, in die opvoedingsisteem, in die breër gemeenskap, ekonomies, politiese, sosiaal of materieel geleë wees. Scott (2009: 27) sê struikelblokke tot leer word beskryf as faktore of aksies, of 'n gebrek aan aksies, wat biologies, sosiaal, geestelik en materiële kan wees, wat direk of indirek beperkingings op leerders se vermoë om te presteer, plaas.

Tydens die onderhoude is faktore wat ekstrinsiek en intrinsieke struikelblokke kan veroorsaak geïdentifiseer. Bykomende faktore soos die invloed van taal, die houding van onderwysers en hulle opleiding asook vroegtydige identifisering van struikelblokke is in die onderhoude bespreek.

5.4.2 Ekstrinsieke struikelblokke

5.4.2.1 Grootte van klasse

Om die waarneming wat uit die navorsing gemaak is te beklemtoon word die volgende vraag aan die respondenten gevra: Wat sien julle as die grootste struikelblok tot leer? Die graad 3 respondenten het onmiddellik geantwoord dat die grootste struikelblok tot leer by hulle die grootte van hulle klasse is. Rs.1: "Jy weet ons kry nie eers op 'n dag tyd om na elkeen se lees te luister nie". Rs.2: "Die hoeveelheid werk wat die kinders moet doen is net te veel. Jy kry nie eers met die werk klaar nie wat nog van by die leerders wat probleme het uitkom. Daar is net nie tyd oor om aan hulle aandag te gee nie".

Klasgrootte is deur die respondenten as 'n bydraende faktor tot 'n struikelblok van leer geïdentifiseer. Klasgrootte het 'n negatiewe invloed op die kwaliteit onderrig wat voorsien kan word. Die leerders kry nie die aandag wat nodig is in die grondslagfase nie. Hulle kry nie geleentheid om die taal te oefen deur dit te praat nie. Leerders wat teruggetrokke, akademies swak of nie taalvaardig is nie kruip al verder terug en gaan totaal verlore.

5.4.2.2 Kurrikulum

In hoofstuk 2 word verwys na die NCSNET/NCESS(1997:16) en die Education White Paper 6 2001:19 met die kurrikulum as die grootste enkele struikelblok tot leer. Die respondenten verwys ook na die hoeveelheid werk wat voltooi moet word in die beskikbare tyd. Die volgende vraag is aan die respondenten gevra met die verskil dat as hulle kleiner klasse sou hê wat sal in hulle oogpunt die grootste struikelblok wees wat leer verhinder. Die respondenten het as volg geantwoord: Rs.3: "Ons kinders is nie op standaard nie. Ons het nie tyd om hulle eers basiese woordeskat te leer as hulle in graad 3 is nie". Rs.2: "Die kids kan nie onthou nie. As hulle in graad 3 kom moet ons weer vir hulle die basiese begrippe leer soos watter letters vorm saam watter klank. Hulle kan nie eers van een dag na die volgende onthou wat ons in

die klas gedoen het nie. Ek moet weer van vooraf verduidelik en dan sal hulle sê "Oh, now we know".

Die respondent voel dat die kurrikulum baie vol is en dat daar nie werklik tyd is om vaslegging van werk soos woordeskat te doen nie. 'n Groot hoeveelheid werk word gedek, maar die werk kan nie hersien word nie. 'n Moontlike ander metode van onderrig of aanslag kan nie gebruik word vir leerders wat nie die werk verstaan nie en so raak die leerders agter. Hulle het nog nie die een konsep onder die knie nie dan word daar na die volgende een beweeg.

5.4.2.3 Omgewing en huislike agtergrond

Afdeling 2.5.3 in hoofstuk 2 word die manifestering van struikelblokke tot leer bespreek as 'n onderbreking in die sosiale sisteem. Vir die hantering van die struikelblokke word 'n sisteem gebruik met die aandag op die gemeenskap vir oplossings en verduidelikings vir die verskynsels. Die volgende antwoorde van die respondent beaam die vraag of die omgewing en huislike omstandighede van die leerders 'n rol speel by struikelblokke tot leer. Rs.7: "Die kinders is geweldige omgewinggestrem. Hulle is net nie op standaard nie. 'n Mens kan duidelik sien wie van hulle het hier by ons begin in graag R en watter het eers in graad een hier begin. Dié wat al 'n jaar hier is, het net meer selfvertroue en pas in". Rs.8: "Ek stem saam. Die kinders het darem al hulle roetines geleer en is emosioneel sterker en pas ook makliker in. Hulle verstaan die roetine en is gewoond aan die leeromgewing, en het meer selfvertroue en kan beter kommunikeer. Hulle weet darem al van basiese higiëne en al daai dinge."

Die respondent is van mening dat die omgewing en huislike omstandighede waaruit die leerders kom bydraend is tot struikelblokke tot leer. Die leerders pas beter aan as hulle jonger is as hulle in die skool begin. Hulle tree met meer selfvertroue op en het die basiese reëls van higiëne geleer, en kan beter begin kommunikeer. As ingedagte gehou word dat die leerders in die skool uit alle vlakke van die samelewing kom soos bespreek in afdeling 1.2

hoofstuk 1, waar daar op plekke nie lopende water is nie, waar leerders nie aan die roetine en dissipline, aan die groot hoeveelheid leerders, aan onderwysers wat hulle baie keer nie verstaan nie, blootgestel word nie kan net aanvaar word dat die omgewing en huislike omstandighede tot struikelblokke tot leer sal lei.

Dit is dus duidelik dat van die leerders uit baie moeilike omstandighede kom. Hulle kom uit arm huise, moet baie vroeg in dieoggend opstaan om hulle vervoer na die skool te kry, en kom dan weer baie laat by die huis. Van die leerders moet in die middag na kleiner kinders omsien en self vir hulle kos maak. Die leerders kry nie tyd om hulle eie huiswerk te doen nie. Van die leerders hoor net Engels terwyl hulle by die skool is en het niemand by die huis wat hulle met hulle werk kan help nie. Hulle huislike en omgewingsomstandighede dra nie by tot sukses in die onderrig nie. Van die kinders voel minderwaardig en geïntimideer deur van die ander leerders by die skool, omdat hulle omstandighede so verskil.

In teenstelling met bogenoemde scenario is daar weer die kinders van baie welgestelde ouers wat hulle in die koshuis plaas en basies van hulle vergeet. Die ouers is nie by die huis nie, omdat hulle werk vereis dat hulle baie reis. Van die ouers kompenseer vir die feit dat hulle nie daar is vir die kinders nie deur hulle te oorlaai met baie duur geskenke. Rs.8: “n Groot probleem met ons kinders is natuurlik dat hulle baie bederf is. Hulle kry alles wat hulle wil hê. As jy hoor hoe hulle na ‘n “Compulsory out Weekend” praat, wat hulle gekry het, wat hulle geëet het, en wat se geskenke hulle na’n prize giving kry, ek meen dit is playstations en laptops, dan het hy ‘n sertifikaat vir diligence gekry. I mean how do you explain that?”

Met die reaksies van dié respondent word ‘n gevoel van verwarring en onsekerheid by die respondent te bespeur. Hoe kan die leerders met al die verskille in een klaskamer suksesvol onderrig word? Daar word egter van die onderwysers verwag om in die diverse klaskamer op te tree met selfvertroue.

5.4.2.4 Rol van ouers

Weeks (2008:29) sê dat sommige ouers nie betrokke is by die kinders se onderrig nie. Hulle is nie gemotiveer om sukses te behaal nie en val maklik uit. Die volgende vraag is aan die respondent gevra: Wat is die rol van die ouers by die onderrig en opvoeding van die kinders.? Die respondent het soos volg geantwoord: Rs.6 “Baie van ons kinders kom na ons skool toe met die idee dat dit moeilik gaan wees en hulle dit in elk geval nie gaan maak nie”. Nou hoekom dink hulle so? Rs.5: “Die ouers maak hulle bang. Hulle dink hulle spoor die kinders aan om harder te werk, maar dra terselfde tyd hulle eie onsekerheid oor die vermoë van hulle kinders na die kinders oor Rs.11: “Ek kry die idee die ouers wil van die kinders ontslae raak omdat hulle aan hulle eie vermoëns om die kinders groot te maak, twyfel. Hulle dink hoe gouer hulle die kinders in 'n Engelse skool sit hoe beter vir die kind”.

Die respondent maak die bewering dat die ouers nie baie betrokke is by die leerders nie. Dit wil voorkom of die ouers nie seker is watter rol hulle moet vervul nie. Vir die ouers is dit net belangrik dat hulle kinders versorg en veilig is en die beste onderrig kry wat hulle kan bekostig.

5.4.2.5 Engels as onderrigtaal

Jordaan (1993: 4) bespreek die politieke oorgangsperiode en rasieintegrasie na tradisionele wit skole. Baie swart Suid-Afrikaners beskou bevoegdheid in Engels as essensieel vir sosiale, ekonomiese en politieke vooruitgang. Die ouers se aspirasies vir hulle kinders draai oor hulle vaardigheid in Engels vir goeie onderrig. Oor die kwessie van Engels as onderrigtaal is die volgende vraag aan die respondent gevra: Dink julle die leerders wat by ons kom is taalvaardig genoeg om in Engels tweedetaal onderrig te word?. Rs.10: “Nee, en hoeveel probleme het ons dan met kinders wat nie 'n idee het wat ons sê nie, want hulle verstaan nie Engels nie”. Rs.11: “Ouers dink nie dat hulle kinders eers die basiese woordeskaf nodig het om in 'n ander taal te leer nie. Hulle wil net so gou as moontlik hulle kinders in 'n goeie Engelse skool kry, weg van die onderwysers wat nie hulle werk doen nie”.

Leerders moet eers hulle moedertaal bemeester voordat hulle in 'n tweedetaal onderrig kan word is, die mening van die respondent. Leerders raak agter in die klasse, want die onderwysers het nie die kennis of tyd tot hulle beskikking om leerders in hulle eie taal te help en te onderrig nie.

5.4.2.6 Skoolgereedheid en perceptuele ontwikkeling

Persepsie is die brein se vermoë om inligting te interpreteer en te prosesseer van die sensoriese reseptors wat die oë, neus, tong, spiere en vel ontvang word Kumn (1998:38). Die stimulus wat ontvang word deur die sintuie moet geïntegreer word om 'n geheel te vorm. Goeie perceptuele vermoëns is noodsaaklik vir die vaslegging van basiese konsepte. Sien afdeling 2.6.2.4. Om die ontwikkelingsvlak en skoolgereedheid van die leerders te bepaal is die volgende vrae aan die respondent gerig: Dink julle die leerders se perceptuele ontwikkeling is op die regte vlak en het hulle die basiese vaardighede al behaal vir die graad waarin hulle is? Rs.10 en Rs.11 voel dat ouers hulle kinders te vroeg in die skool sit en dan spring hulle weg met 'n emosionele agterstand. Rs.10: " Nee verseker nie, die kinders sukkel met hulle balans en kan nie regtig op een been spring of met albei bene gelyktydig oor 'n lyn nie en weet nie regtig van links of regs nie. Baie van hulle het nog probleme met hulle middellyn-kruising. Die kinders het beslis nog nie die basiese konsepte bemeester nie ". Rs.7: " Ek stem saam die kinders se balans is baie swak. Baie kinders se klein spiere is nog onderontwikkel en hulle sukkel om in te kleur en binne lyne te bly en om te knip. Die kinders wat in graad een inkom, moet eintlik nou reeds die perceptuele program wat ons altyd in graad een gedoen het voltooi het, maar ons sien hulle het nog baie agterstande met perceptuele ontwikkeling". Rs.2: " Hulle het beslis nie die basiese kennis of vaardigheid wat nodig is nie". Die vraag is ook aan die Graad R onderwysers gevra omdat perceptuele ontwikkeling in Graad R gedoen word. Rs.10: "Daar is wel kinders wat op die regte ontwikkelingsvlak is maar oor die algemeen is die kinders nog baie babatjie. Hulle is net nie so selfstandig as wat hulle behoort te wees nie. Hulle is ook baie onseker van hulle self". Rs.11: "Ja, maar jy moet onthou baie van die kinders is maar vyf

as hulle hier kom en dan moet hulle in die koshuis en weg van hulle ma's af. Ek dink hulle is so verskrik en oorweldig dat die aanpassing tyd sal vat, maar ek stem saam die kinders se perceptuele ontwikkeling is nie wat dit moet wees nie. Hulle het nie die konsep van voor, agter, op en af nie. As jy vir hulle 'n instruksie gee kyk hulle eers rond wat die ander doen en dit is nie noodwendig dat hulle nie die taal verstaan nie. Ek dink baie se ruimtelike ontwikkeling is baie swak. Baie van die kinders het nog op die ouma se rug groot geword terwyl die ma moes werk".

Die respondenten wys die belangrikheid van perceptuele ontwikkeling uit en wys daarop dat verskeie faktore soos die kind se genetiese samestelling, die ontwikkeling van die sensoriese sisteem, die sensoriese ondervinding waaraan die kind blootgestel word, die sosiale konteks waarin hy funksioneer en die leerder se kognitiewe vermoëns alles bydra tot die perceptuele ontwikkeling van die leerder. Uit die navorsing is dit duidelik dat die leerders oor die algemeen nog nie al die perceptuele ontwikkelingsfases suksesvol bereik het nie, en dat die onderwysers spesiale aandag aan perceptuele ontwikkeling moet gee. Die kan 'n groot bydraende faktor wees in die vaslegging van basiese konsepte, veral vir tweedetaalleerders.

Dit blyk dat die ekstrinsieke faktore wat in hoofstuk 2.5.3 bespreek word 'n groot bydraende faktor is en aanleiding gee tot baie van die struikelblokke tot leer wat buite die kind geleë is en deur die omgewing en die omstandighede waarin die leerders grootword veroorsaak word. Omdat die struikelblokke buite die kind geleë is, bestaan die moontlikheid dat van die struikelblokke, indien dit vroegtydig identifiseer word positief kan verander. Die navorsing is van mening dat die proses van opbouing waarmee die Suid-Afrikaanse regering besig is waardevol kan wees om die ekstrinsieke faktore wat die oorsake van struikelblokke tot leer is te verminder.

5.4.3 Intrinsieke struikelblokke tot leer

Landsberg E. (2009:17) sê dat struikelblokke tot leer deur die interaksie van menigvuldige sisteme veroorsaak mag word. Verskillende faktore uit verskillende sisteme vorm saam struikelblokke tot leer en word nie noodwendig tot een faktor of een sisteem beperk nie. Sien afdeling 2.2 vir 'n bespreking van Bronfenbrenner se teorie oor sisteme. In die definisie van struikelblokke tot leer in hoofstuk 2.5.1 word ook verwys na die ineenvlewing en oorvleueling van struikelblokke van leer tot mekaar.

Na aanleiding van die informele vrae is dit duidelik dat verskeie faktore aanleiding gee tot struikelblokke tot leer. Afdeling 2.5.1 word die erns van intrinsieke faktore as struikelblokke van leer bespreek. Die navorsers se waarnemings het getoon dat leerders wat struikelblokke tot leer ervaar dikwels deur die omgewing en omstandighede waarin hulle hul bevind beïnvloed word. Ouers is desperaat dat hulle kinders moet presteer en in beter omstandighede moet wees as wat hulle was, dat hulle die kinders nie 'n keuse laat as om in Engels onderrig te word sonder dat hulle die agtergronds kennis het nie. Hulle sukkel ook om basiese konsepte te bemeester. Hierdie kinders begin met 'n agterstand. Die leerders verstaan nie en die leerders se kultuur en agtergrond verskil van die etos en kultuur van die Engelse skole. Die skool is vir hulle 'n hele nuwe lewe. Die speelgoed waarmee hulle speel en aan blootgestel word, die kos wat hulle in die koshuise eet, die dissipline en roetine is vir hulle vreemd en nie iets waaraan hulle gewoond is nie.

5.4.3.1 Gedragsprobleme

In Groenewald (1993:67-70) word die menings van verskeie navorsers oor gedragsprobleme by kinders wat uit lae inkomstegroepe kom gegee ook die gevolge wat verstedeling, enkelouerskap, alleen-ouers, stresvolle lewenservaring, isolasie van ouers, en gesins- en gemeenskapsgeweld op die

leerders het. Die volgende vraag is aan die respondent gevra: Hoe voel julle oor die gedrag en dissipline van die kinders, en dink julle dit kan verband hou met 'n struikelblokke tot leer?. Rs. 4: "Dit is gewoonlik dieselfde kinders wat nie kan Engels praat of verstaan nie wat gedragprobleme het." Rs.4: "Die kinders is vir my baie ongeskik. Al sê jy elke keer moet nie uitskree nie, en al vra jy nie die wat skree nie doen hulle dit net weer en weer. Hulle is impulsief en doen dinge sonder om te dink. Dink maar aan simpel dinge soos in 'n ry loop. Hulle kan nie loop sonder om te praat nie, of hulle stamp 'n ander een uit die ry uit of wil met alle geweld voor staan al moet hulle inordes staan. Dit maak net nie saak nie." Rs.3: "Ek dink omdat ons probeer om soveel werk in die kinders in te prop dat hulle moeg word en nie meer kan konsentreer nie."

Die respondent stem saam dat van die leerders nie orde in hulle lewens het nie. Hulle is nie gewoond aan roetine nie en vind dit moeilik om dissipline te aanvaar. Hulle moet maar soos alle ander leerders geleer word om hulle beurt af te wag, mekaar te respekteer en 'n kans te gee.

5.4.3.2 Hiperaktiwiteit

In afdeling 2.5.2 word gedragsprobleme deur Hallahan en Kauffman bespreek en hulle identifiseer twee verskillende soorte hiperaktiwiteit. Daaruit word dit duidelik dat die onderskeie respondenten soortgelyke ervarings in die klaskamer situasies het met leerders met impulsiviteit waar leerders antwoorde uitskree en nie aan hulle optrede enige denke gee nie. Leerders vertoon ook tekens van sensoriese hiperaktiwiteit deur nie te konsentreer nie en gedurig met ander dinge besig te wees. Na aanleiding van die stelling van Hallahan en Kauffman dat hiperaktiwiteit in twee vorms voorkom, naamlik sintuiglike en motoriese hiperaktiwiteit wat ook as aandagstoornisse bekend staan. Die volgende vraag word aan die respondent gestel:

Sal julle sê die kinders is hiperaktief? Rs10: "Hier en daar dalk een maar oor die algemeen dink ek eerder is dit net aandagafleibaarheid en dan ongedissiplineerdheid. Hulle het net nooit geleer om ander 'n kans in die lewe

te gee nie. Hulle demand net wil net hê en verwag hulle gaan kry". Rs 7: "Oor die algemeen dink ek die kinders se konsentrasievermoë is baie swak. Hulle is met duisend ander goed besig as jy besig is om te verduidelik. Hulle het nie noodwendig gedragsprobleme nie, maar kan net nie fokus op die werk nie. Dit is net of hulle nie omgee nie. Hulle het nie vir my die angstigheid en gretigheid om te leer nie."

Oor die algemeen blyk dit dat die respondentie nie dink dat baie leerders deur hiperaktiwiteit benadeel word nie, maar eerder deur swak konsentrasie en dus aandagafleibaar is. Die leerders het 'n gebrek aan angstigheid en gretigheid om te werk. Hulle het nie werkywer nie.

Die navorser het dieselfde ondervindings in haar klaskamer ervaar. Van die leerders is baie besig en soms skree hulle antwoorde uit. Ek voel egter dat klaskamerreëls vroegtydig afgedwing moet word sodat sulke situasies later tot 'n minimum beperk kan word. Die leerders wat stout of baie bedrywig is, het dalk nie die werk verstaan nie, of hulle is verveeld in die klas. Dit is belangrik om die omstandighede wanneer die leerders bedrywig is te ondersoek en alternatiewe te kry om hulle produktief besig te hou. Leerders met konsentrasieprobleme kan ernstige probleme vir die leerder self inhou. Hulle bemeester nie die basiese konsepte wat nodig is om te vorder in die graad waar hulle is nie. Hulle raak agter met hulle werk en kan nie die werk in die bepaalde tyd voltooi nie.

5.4.3.3 Oorvleueling van faktore

Ekstrinsieke probleme kan lei tot intrinsieke probleme. So kan intrinsieke probleme 'n invloed op die leerder se ekstrinsieke vordering hê. Intrinsieke probleme is in die leerder self geleë. Dit is baie keer moeilik om die probleme te identifiseer omdat hulle verskuil is. Onder intrinsieke faktore is fisiese faktore wat leerders beperk en beteken dat spesiale hulp aan hulle verleen moet word. Leergestremdheid is 'n intrinsieke faktor. Die oorsake van leergestremdheid kan biologiese, genetiese of omgewingsfaktore wees. Eienskappe van leergestremdheid word gegroepeer onder

aandagstoornisse, swak motoriese vermoëns, perceptuele en inligtingsprosesseringsprobleme, en die onvermoë om kognitiewe strategieë vir leer te ontwikkel, taalprobleme, leesprobleme wiskundige probleme en ontoepaslike gedragsprobleme (Cloete 2001:17 – 56). Leergestremdheid bemoeilik die vaslegging van basiese konsepte.

Die volgende vraag ten opsigte van oorvleueling van struikelblokke is aan die respondent gevra: Voel julle dat net een struikelblok uitgesonder kan word en net daarvan aandag gegee kan word? Rs.7: “*Kinders het soveel verskillende probleme dat daar nie huis een uitgesonder kan word nie. Party van die leerprobleme is nie intellektuele probleme nie. Ek bedoel die oorsaak van die probleme is dalk die huis waarin geword het. Of hulle het emosionele probleme en kan dan nie onderskei word van mekaar nie*”. Die graad 2 onderwysers het as volg reageer. Rs.4: “*Ek dink dit is 'n hele klomp verskillende dinge wat saam kom en dan probleme laat ontstaan*”. Rs.5: “*Ek stem saam dat 'n sameloop van omstandighede leerprobleme veroorsaak*”. Respondente 4 en 5 bevestig dat verskillende faktore saam struikelblokke tot leer veroorsaak. Rs.10: “*Maar huis hulle is so klein en ek dink party van hulle was ondervoed en verwaarloos en het nie voorheen met soveel mense in aanraking gewees nie, en is emosioneel nog nie heeltemal reg vir skool nie. Die kinders kan nie vir hulle self dink nie en sukkel om te hoor. Hulle het nooit geleer om te luister nie en hulle aandag word baie gou afgetrek*”. Rs.2: “*Ek stem saam die kinders kan nie luister nie. Hulle hoor net wat hulle wil, en dit is nie omdat hulle stout is nie dit is omdat hulle nie regtig kan onderskei tussen klanke nie. Dit is hoekom hulle nie kan sinne maak en spel nie*”. Rs.1: “*Die kinders is vir my baie omgewingsgestrem. As jy nie van iets praat wat in elke dag se lewe gebeur nie verstaan hulle nie. As jy afwyk van die basiese dinge moet jy dit eers verduidelik en ons kan nie in graad 3 die kinders eers basiese woordeskat en begrippe leer nie*”.

Hieruit word afgelei dat struikelblokke tot leer mekaar oorvleuel. Dit beteken dat die een tot die ander lei. Dit kan dus soms moeilik wees om die probleme te identifiseer, omdat dit verskuil is. Die wortel van die kwaad moet bepaal

word sodat die leerders bygestaan kan word. Dit is veral noodsaaklik in Graad R tot Graad 3 wanneer basiese konsepte vasgelê moet word.

5.5 Die invloed van Taal

In afdeling 3.1 word die ontwikkeling van taalgebruik as die resultaat van die interaksie van leerders in konteks bespreek. Die leerders leer om veranderings te bewerk binne die konteks waaraan hulle blootgestel word. Hulle leer om deur kommunikasie woorde saam te voeg om sinne te vorm. Taal is 'n belangrike element vir die ontwikkeling van die leerder se vaardighede op sosiale, emosionele en kognitiewe vlak. Taal word gebruik om kennis, insig en vaardighede te verwerf (Joshua 1995:1-2).

Lourens (2004:81) afdeling 3.7.1 bespreek kognitiewe taalontwikkeling en sê dat kognitiewe ontwikkeling fasiliteer word deur moedertaal. Taalverwerwing word bemoeilik as taalvaardigheid nie in moedertaal plaasvind nie. In afdeling 3.5 is verwerwing van taal en die opinies van navorsers oor die gereedheid van leerders vir Engels as tweede taal. Volgens Hugo (2008: 63-64) het verskeie faktore 'n invloed op die verwerwing van taal wat die leeromgewing, die leerder se persoonlikheid, die leerders se houding die motivering en sy geïnteresseerdheid in die taal.

Die respondentе stem saam dat kinders eers hulle moedertaal moet bemeester voordat hulle in 'n tweede taal onderrig word. In Engeland en Kanada het studies getoon dat dit vier tot agt jaar duur om Engels as tweede taal vir lees en om abstrak te kommunikeer te bemeester. Die Suid-Afrikaanse onderwysers voel dat leerders vaardighede in hulle huistaal moet bemeester voordat hulle in 'n tweede taal leer (Lourens 2003:6).

Om die stelling te analiseer is die volgende vrae aan respondentе aangaande taal en taalverwerking gevra: "Dink julle dat dit noodsaaklik is dat leerders vaardig in Engels moet wees om in ons skool te vorder"? Rs.3: "Absoluut! Nie net in ons skool nie, maar in enige skool waar klas in Engels

gegee word.” Rs.6: “Verseker moet hulle Engels kan praat, want hoe anders gaan ons hulle verstaan en hoe gaan hulle ons verstaan?. Ek dink hulle moet dan ook darem as hulle in graad 1 kom al goed Engels kan praat en ‘n redelike goeie woordeskaf hê. Dit maak dit net makliker as die kinders se woordeskaf goed is.” Rs.5: “Onthou baie van die kinders was nog nooit op ‘n ander plek as net hier by ons en hulle huise nie. Hulle weet nie van meer as net die normale nie. Vir hulle is dinge wat ons as basies beskou ‘n ander wêreld ver. Hulle ken nie Engels nie en hoor dit vir die eerste keer hier in ons skool.”

Rs. 3: “Een troos wat ons het, is dat ons kinders graag wil leer Engels praat. Die meeste van hulle is nuuskierig en wil weet wat ons sê.” Rs. 9: “Dit is waar, maar dit is ook nie reg dat ouers hulle kinders hier sit en verwag ons moet hulle alles leer nie. Ek weet party ouers kan self nie Engels praat nie, maar dan moet hulle darem sorg dat hulle kinders wel hulle huistaal kan praat en behoorlik verstaan sodat hulle darem die ooreenkoms kan maak met die prentjie van ‘n kat met die bestaande kennis wat hulle het en die woord “cat”.

Rs. 8: “As die kinders nie Engels kan praat nie is hulle sover agter met alles. Hulle kan dalk goed doen in numeracy want hulle het die syfervaarheid, maar verstaan nie die begrippe nie.” Rs.7: “All over het kinders wat nie Engels magtig is ‘n agterstand”. Rs.2: “Dit maak nie saak hoe ons daarna kyk nie as die kids by ons kom en hulle kan nie goed Engels praat of verstaan nie het die kinders probleme. As hulle baie sterk is kan hulle na die einde van die jaar opvang, maar wat van alles wat hulle in die begin gemis het of nie verstaan het nie, alles word nie noodwendig herhaal deur die jaar nie.” Rs.1: “Dit is baie waar wat jy sê die kinders kry swaar. Dit is dan as ons aan die einde van die jaar kom of die klomp volgende jaar in graad 4 kom die senior onnies sê ons het die kinders niks geleer nie. Hulle het helfte van die werk nie verstaan nie omdat hulle nie die taal verstaan of begryp het nie”. Rs.6: “As die ouers net wil verstaan dat hulle met die kinders moet praat en nie net laat TV kyk nie, ek kry die idee dat ons kinders die heeldag voor die TV sit en dat

hulle nooit met hulle praat nie. Hulle kan nie eers hulle moedertaal praat of verstaan nie hoe kan hulle dan in 'n Engels skool inkom en presteer dit is amper onmoontlik".

Die afleiding kan met goeie reg gemaak word dat daar eintlik 'n onreg aan 'n kind gedoen word om hom in 'n skool te sit waar hy nie die taal verstaan nie. Dit is baie belangrik dat die leerders eers sy moedertaal of huistaal bemeester, daarin kan kommunikeer en dit verstaan voordat hy in 'n tweede taal onderrig word. Taal word beskou as die instrument waardeur die gemeenskap en maats kennis, waardes en pret aan mekaar oordra. As die leerders nie die taal verstaan nie gaan belangrike basiese kennis en waardes verlore en leerders gaan onaangeraak deur hulle dag.

Die basiese konsep by die leer van 'n tweede taal is die besef dat dit 'n proses is wat sistematies in volgorde geleer moet word. Warren (2001: 94 – 95) beklemtoon die belangrikheid dat leerders eers hulle moedertaal magtig moet wees voordat hulle suksesvol in 'n tweede taal onderrig kan word. Leerders het 'n kognitiewe agterstand en beïnvloed hulle leer potensiaal. 'n Leerder wat nie bevoeg is in sy eerste taal nie, sal waarskynlik ook probleme ondervind in die tweede taal wat hy moet leer.

Respondente is gevra wat hulle gevoel is oor die taal- en begripvermoë van die leerders. Rs.1: "Wel soos jy self weet kan baie van die kinders nie Engels praat of verstaan nie. Die kinders word net die basiese woorde soos die name van kleure, vorms en basiese liggaamsdele geleer om suksesvol te wees met die onderhou". Rs.3: "Die kinders kan dalk nog Engels praat maar as hulle dit moet lees of skryf is dit chaos. Hulle kan nie sinne bou en hulle gedagtes orden nie." Rs.2: "Ek kry die kids jammer want hulle voel minderwaardig teenoor die ander wat wel kan lees en skryf en glo my hulle het nie simpatie met mekaar nie. Hulle vorm tipe van "click" teenoor die ander, soos met die dagskoliere hulle is 'n groep heeltemal op hulle eie." Rs.5: "Die kinders word so beïnvloed deur die omgewing waaruit hulle kom dat hulle begrip oor normale dinge swak is. Ek sien dit as ons estimation moet

doen dan sal 5 things sommer vir hulle soos 20 lyk. Hulle het nie 'n idee oor sê maar die groter prentjie nie hulle is nie daaraan blootgestel nie".

Dit blyk dus dat die leerders se begripsvermoë baie swak is. Dit gaan hoofsaaklik oor die feit dat hulle nie die basiese konsepte baasgeraak het nie. Hulle kan nie redeneer oor 'n saak nie en kan byvoorbeeld nie gedeeltes van 'n storie saamsit om 'n geheel te vorm nie. Hulle sukkel om 'n storie oor te vertel. Hulle kan dus nie hul gedagtes orden nie en dit kan daartoe lei dat hulle sukkel om sinne en parrawe te skryf.

5.6 Houding van die onderwysers

Volgens Friend en Bursuck (2004:36) is die meeste onderwysers bereid en in staat om leerders met struikelblokke tot leer te help. Die onderwysers vra egter hulp met beplanning, lesvoorbereiding, ekstra hulpmiddels en ondersteuningsprogramme.

Die volgende vraag is aan die respondenten gevra om uit te vind wat hulle gesindheid is om Engels aan kinders wat nie Engelssprekend is nie te onderrig?

Respondente het as volg geantwoord: Rs.1: "Ek dink al die onderwysers by ons gee nie om kinders in Engels te leer nie. Ons het mos geweet dit is 'n Engelse skool en as jy hier wil klasgee is dit in Engels." Rs:2 "Ja, ek stem saam dit is net baie keer moeilik as die kids nie Engels verstaan nie. Ek weet nie altyd wat ek nog kan probeer om dinge vir hulle te verduidelik nie You know what I mean." Rs.4: "Wat my pla as dat ek nie altyd weet of ek die regte ding doen nie. Omdat ek nie Engelssprekend is nie wonder ek partykeer of dit is hoe jy Engels moet gee of klasgee in Engels." Rs.8: "Ek dink almal van ons twyfel partykeer of ons die regte ding doen, en voel wat kan jy meer doen, maar ek glo ons doen almal ons beste." Rs.10: "Jy weet wat my pla, is dat almal maak so groot storie maak dat om dit anders is om Engels aan kinders te leer wat nie Engels as moedertaal het nie. Ek weet maar net hoe

om kinders te leer of dit nou in hulle moedertaal of in 'n tweedetaal is, of dit reg of verkeerd is sal ek nie weet nie. Is daar iemand van julle wat weet wat die verskil is?

Rs.11: *Ja, ek stem ek voel weer ek weet te min van hoe om kids te help wat ek sien suffer. Ek weet nie van al die smart remediële dinge nie en of wat ek doen hulle help nie.”* Rs.6: *Maar is daar niemand wat vir ons kan sê wat ons reg doen of verkeerd nie. Hier kom nooit soos in die ou dae 'n inspekteur wat jou raad gee nie.* ” Rs.3: *“Ek glo wat ons doen is tot beswil van die kinders. Ons is getrou en werk baie hard en doen alles vir ons kinders wat ons kan en dit kan nie verkeerd wees of skade doen nie. Ek dink as ons niks doen nie en hier niks by ons gebeur soos in baie swart skole dit verkeerd is.”* Rs.7 *“Die onnies is partykeer moedeloos en lyk of hulle nie gemotiveer is nie, maar ek dink dit is normaal, want morê voel jy weer anders en sien kans vir dinge.”*

Die navorsers glo dat die respondenten die regte positiewe gesindheid het om die leerders in ons skool te help. Omdat daar twyfel is, en omstandighede hulle soms onderkry, probeer almal hulle beste. Die respondenten werk baie hard, is altyd goed voorberei en het deeglike beplanning vir hulle daaglikse lesse. Die respondenten voel dat te veel aandag gegee word aan die gedagte van Engels tweedetaalonderrig, maar dat dit op dieselfde wyse as die eerstetaal onderrig word. Die respondenten voel egter dat hulle te min kennis het om leerders met struikelblokke tot leer te onderrig.

5.7 Onderwysers opleiding

Landsberg in (Cloete 2001: 40) is van mening dat onderwysers se houding en gedrag teenoor Engels as tweede taal 'n negatiewe gesindheid teenoor leerders kan skep. Belangeloosheid, volgehoue swak ingesteldheid teenoor leerders wat nie na wense presteer nie, onsimpatieke kritiek en om leerder te ignoreer kan van die gedragsmanifestasies by die onderwysers wees wat lei tot die negatiewe houding van leerders teenoor Engels as tweedetaal en

onderrigtaal. 'n Ontoeganklike onderwysers kan wantroue en 'n belewing van onsekerheid en angs by leerders wek wat kan lei tot mislukte skoolprestasies.

Onderwysers moet blootgestel word aan opknappingskursusse. Onderwysers moet leer watter kognitiewe styl toegepas kan word in die klaskameraktiwiteite en hoe tegnologie as hulpmiddel in die klaskamersituasie gebruik kan word (Prinsloo 2000: 166).

Dit word gesê dat onderwysers nie voldoende opgelei is om Engels as tweede taal en onderrigtaal te onderrig nie. Baie van die onderwysers kan self nie behoorlik Engels praat nie en het nie begrip vir die leerders wat in 'n tweede taal onderrig moet word nie. Die onderwysers verloor belangstelling in leerders as hulle nie opleiding ontvang het om in Engels tweedetaal te onderrig nie. Dit is die bevinding van die Suid-Afrikaanse Opvoekundige Oudit (1995). Om meer te wete te kom oor die tekortkoming in die opleiding van onderwysers en die onvermoë van onderwysers om Engels as tweede taal te onderrig is die volgende vrae aan die respondent gevra:

Dink julle daar moet weer indiensopleiding vir onderwysers wees om 'n tweede taal te onderrig , of dat ons basiese opleiding nie goed was nie?
Rs.1: "Kyk, dinge het baie verander en onderwys het baie verander, maar ek dink die manier of metodes wat ons in die verlede gebruik het om die kinders te leer het gewerk en as ons die ondervinding wat ons het gebruik is ons redelik reg." Rs.5: " Nee, ek dink nie ons opleiding was sleg nie, en dit bly menslik om soms te twyfel. Ek dink wat verander het, is die kinders. In die verlede het die kinders wat ons geleer het makliker verstaan en geleer want hulle is in 'n taal wat hulle verstaan geleer en hulle was in leeromgewing. Ek dink die klem het verskuif deur die jare. Ons werk met 'n ander generasie kind en kultuur kind" Rs.2: "Wat van dit wat ons weet het verander, miskien die aanslag of die aanbieding van 'n les of metode maar op die ou einde bly dit dieselfde dit word net anders gebruik. Ek dink die voorbereiding het meer geword en die werk van die onnies. Die kids het self meer gewerk want daar was nie fotostaatmasjiene wat hope en hope werksvelle kon maak nie. Die

onnies het op die bord geskryf en die kids het in boeke gewerk. Nou sit ons met hope werksvelle en eintlik relatief min werk deur kids gedoen. Metr hope nasien werk. Wat gaan dit help dat ons ekstra opleiding kry. Ek sal sê onderwysers moet ingelig bly en lees oor nuwe metodes wat eintlik oues is wat net anders aangebied word. Wie weet in elk geval of die kastige nuwe metodes werk? Dit het nie eintlik so gelyk toe almal OBE moes doen nie. Al wat geleer het was die ma's wat die take uitgewerk het."

Rs.10: "Ek stem. Wat het al die kursusse wat ons bygewoon het enige een van ons gehelp. Ons het ons tyd gemors. Die aanbieders het geen ondervinding van dit waarvan hulle praat nie."

Rs. 8: "Ek wonder of mens nie meer baat sal vind by clustergroepes nie, waar twee skole se graad 2onnies bymekaar kom en praat oor dinge wat hulle in die klas doen en hoe hulle sekere situasies hanteer nie?" Rs.9: "Ja en dan gaan dit weer soos die groepe wat ons hier by ons gehad het dat die ladies net vra ons moet vir hulle photocopies maak van al ons prep en werksvelle en hulle doen niks op aarde nie, ek glo nie hoor." Rs.4: "Kyk ons weet almal dat die swart onderwysers sukkel, maar dit is ook maar hoe hulle oor die jare geleer het om skool te hou. Ons sien dit mos hier by ons met die plaasskool onnies wat hier ingekom het. Hulle het nie 'n idee van hoe om skool te hou nie, hulle weet nie hoe om klanke aan kinders te leer nie hulle laat nie dit kinders lees nie, hulle skryf nie, en as dit kinders skryf copy hulle alles direk van die bord af. Hulle glo nog om die woord te sê dan sê kids dit dan sê hulle dit en so herhaal hulle dit sonder ophou en dan het hulle nou 'n nuwe woord geleer."

Die respondent spreek hulle kommer uit oor hulle swart kollegas wat sukkel met klasgee. Die respondent sê dat die onderwysers weet byvoorbeeld nie hoe om vir die leerders klanke te leer nie. Hulle gee nie die leerders geleentheid om te lees nie. Die leerders skryf alles van die bord af en doen nie hulle eie werk nie. Herhaaldeleike herhaling van woorde word gebruik met die veronderstelling dat 'n nuwe woord geleer is.

'n Verdere bron van kommer vir die respondentie was die uitspraak van woorde deur die onderwysers. Rs1: "En ergste van als dan spreek hulle nog die woord verkeerd uit en kinders soos papegaaiie agterna." Rs.6: "Ek dink ons is baie gelukkig as ons in die groot klasse is wat hulle partykeer het sal ek ook seker net voor gestaan het en almal gelyk laat praat het net dat hulle darem deel van les voel, so miskien as hulle omstandighede anders was het dit dalk beter met hulle gegaan." Rs.3: "En soos ons gesê het niks het eintlik verander wat ons geleer het nie dit is net hoe ons dit verander vir die omstandighede waarin ons is en verander vir die kinders wat voor ons sit. Elke nuwe onnie het soos die oues die uitdaging om die beste van elke jaar se kinders te maak wat by hom is, ons kan net ons bes probeer.

Daar is 'n gevoel van jammerte vir die onderwysers wat in klasse moet wees wat baie groot en oorvol is. Dit is nie moontlik om die kinders te bereik nie. Dit is egter 'n probleem dat die uitspraak van die onderwysers nie goed is nie en met die gedurige herhaling van woorde word die woorde verkeerdelik vasgelê.

Die navorsing stem saam met die Departement van Onderwys en beklemtoon die noodsaaklikheid dat onderwysers kennis dra van vakinhoud, strategieë en hulpbronne om hul funksies op 'n effektiewe manier te verrig. Dit bly die verantwoordelikheid van die onderwyser om die leerders aan hom toevertrou te onderrig na die beste van sy vermoë, en om die nodige sensitiwiteit vir die diversiteit van die leerders te toon. Dit bly dus die verantwoordelikheid van elke onderwyser wat Engels as tweedetaal onderrig om homself te bemagtig in die onderrig van Engels tweede taal. Dit is noodsaaklik dat onderwysers weet hoe 'n tweede taal geleer word en hoe om 'n tweede taal te onderrig (Nathanson 1998: 4).

5.8 Vroegtydige identifisering

In Afdeling 2.3 word die vroegtydige identifisering en die voordele daarvan bespreek. Verskeie navorsers se mening oor vroegtydige identifisering word bespreek. Volgens Lerner (Kumm 1998:94) is vroegtydige ingryping effektief in die versnelling van kognitiewe en sosiale ontwikkeling en kan gedragprobleme verminder. Volgens (Le Roux 2004: 2-3) gee leerders op 'n vroeë ouderdom nie om as hulle gehelp word nie. Hulle aanvaar ingryping beter. Leerders aanvaar konsepte beter en vaslegging is meer suksesvol.

Aan die respondentie is die volgende vraag gerig na aanleiding van vroegtydige identifisering: Wat is julle gevoel oor vroegtydige identifisering van struikelblokke.? Kry ons dit reg hier by ons?

Rs. 4&6: antwoord saam dat dit verseker so is. " Hoe gouer jy sien dat 'n kind 'n probleem het, hoe gouer kan jy hom help." Rs.7: "Hou gouer jy 'n kind kan help hoe kleiner is die skade dalk. Ek bedoel die kans dat meer probleme kan ontwikkel uit die een probleem word minder"

Leerders is meestal minder selfbewus as hulle jong is en dit kan die rede wees waarom die respondentie voel dat leerders dit eintlik sien as 'n eer as hulle ekstra hulp ontvang. Hulle hou van die ekstra aandag. Hulle is baie opgewonde as hulle 'n konsep wat vroeër onverstaanbaar was nou verstaan. Dit is baie goed vir hulle selfvertroue en hulle kan dan die volgende dag met begrip die volgende les ingaan.

Die Departement van Onderwys (1997:11) se verslag oor die Oorkoming van Struikelblokke tot Leer en Ontwikkeling sê dat die ontbreking van vroegtydige ingryping beteken dat baie leerders spesifiek dié met ernstige gebreke, nie die nodige hulp en stimulasie kry wat hulle sal toerus om deel te wees van 'n effektiewe leerproses nie.

Hoe voel julle oor die stelling dat hoe gouer struikelblokke tot leer identifiseer kan word die beter is dit vir die leerder? Die respondent reageer as volg.

Rs.1: "Verseker, ek meen nou maar as jy reeds in graad R sien dat 'n kind perceptuele probleme het, kan jy dit dadelik uitsorteer. Dit is die tyd wanneer die persepsie ontwikkel moet word. Teen die tyd wat hy in graad 2 en 3 kom behoort dit opgelos te wees. As jy dit los moet die graad 2 onderwyser oefening vir persepsie gee by al die ander kurrikulum dinge wat gedoen moet word." Rs.3: "Die geleentheid wat jy vir die " kid" skep om te vorder word net soveel meer. Sy selfbeeld kry nie skade nie, want almal rondom hom is dalk nog met dieselfde goed besig. As hy sukkel met klanke kan die hele klas die klank hersien sonder om 'n uitsondering te maak wat opvallend en neerhalend vir die kind is."

Die respondent stem saam dat leerders wat vroegtydig identifiseer word op die positiewe kan bou. Hulle kry selfvertroue om hulle werk te doen en voel nie soos verloorders nie. Hulle voel altyd dat hulle in beheer is van hulle leer en ontwikkel selfstandig, en leer om onafhanklik te werk. Dit is goed as sekere probleme soos perceptuele uitvalle vroegtydig aangespreek word, want dit is belangrik om basiese konsepte te bemeester. Die leerders voel goed oor hulle self en soos wenners wat kan.

In afdeling 2.3 word probleme met vroeë identifisering bespreek en daar word verwys na die ontwikkelingsfase van die leerder en etikettering.

Verskeie identifiseringsmetodes word in afdeling 2.4 bespreek. In afdeling 3.9 word die rol van die onderwyser met die onderrig van Engels as tweede taal bespreek met verwysing na verskeie navorsers. Die verskillende strategie wat gevvolg kan word, word uitgeleg soos deur bespreek deur (Prinsloo 2000:58).

Prinsloo (2000:13-14) sonder die motivering van leerders uit as die belangrikste element by die verwerwing van Engels as tweedetaal. Motivering gee energie vir aksies wat behoeftes, waardes, houding, aspirasies belangstellings en aansporings insluit. Motivering stel doelwitte.

Dink julle ons leerders is gemotiveer om Engels te leer? Die respondent se houding oor motivering was as volg: Rs.8: "Ag, ek dink die meeste van ons kinders is fine met die idee. Hulle weet nie juis dat daar 'n ander keuse is nie." Rs.5: "Ja nee, want die kinders is nuuskierig om te hoor wat ons praat en aanvaar maar dit is vanselfsprekend dat as hulle huis toe gaan praat hulle weer in hulle huistaal en terug by die skool Engels. Dit is maar soos dit hoort."

Die respondent se houding oor motivering was positief maar ek glo dat ons leerders gewoond is aan die feit dat hulle in 'n Engelse skool is en dat hulle werklik Engels wil leer praat. Hulle hoor en sien dit is die taal wat in ons skool aanvaar word. Dit is die taal wat jy moet praat as jy wil goed doen. Dit is die taal wat jy moet praat as jy wil maats maak. Dit is die taal wat jy moet praat as jy wil presteer; dus aanvaar respondent dat die leerders gemotiveer is om in Engels te leer. In afdeling 3.7.2.2 is die houding en motivering van leerders volledig bespreek.

5.9 Samevatting van navorsing

Met die navorsing wat onderneem is, is sekere faktore geïdentifiseer wat struikelblokke tot leer kan veroorsaak. Faktore wat tot struikelblokke tot leer lei kan ekstrinsiek wees, dit wil sê wat vanuit die omgewing op die leerder inwerk, of intrinsiek wees.

Sekere Intrinsieke faktore wat binne die leerder geleë is het uit die navorsing geblyk as struikelblokke tot leer. Faktore soos leergestremdheid kan die vordering en ontwikkeling van die leerder bepaal. Die faktore kan geneties, biologies of deur die omgewing veroorsaak word. Die faktore kan lei tot swak motoriese vermoëns, gedragsprobleme en taal onvermoë. Die probleme is moeiliker om te identifiseer want dit kan oorvleuelende tot die ekstrinsieke faktore wees. Al die faktore kan 'n moontlike invloed op die vaslegging van basiese konsepte hê.

Die noodsaaklikheid van vroeë identifisering van struikelblokke word uitgelig. As ingryping vroeg kan gebeur is verkeerde konsepte en idees nog nie gevorm of vasgelê nie. Die leerders leer nuwe idees makliker aan.

Die taal waarin die leerders onderrig word, het 'n invloed op hulle vordering. Dit is tot voordeel van die leerders om eers hulle moedertaal te bemeester voordat hulle in 'n tweede taal onderrig word. Die leerders gebruik dan hul bestaande kennis om aanpassings te maak. Baie onderwysers is nie bevoeg of opgelei om Engels tweedetaal aan leerders te onderrig nie, maar met 'n positiewe gesindheid en indiensopleiding kan die situasie verbeter word. Dit blyk egter dat die opleiding toepaslik moet en van waarde moet wees.

5.10 Samevatting van bevindinge

Die data wat uit die navorsing verkry is, word in die volgende tabel weergegee.

Tabel 5.2 Struikelblokke tot leer en die vaslegging van basiese konsepte in 'n tweede taal

Struikelblokke tot vaslegging van basiese konsepte in 'n tweedetaal	
Faktore wat struikelblokke veroorsaak	Respondente se opinies
Ekstrinsieke faktore(Meso sisteem) Buite leerder geleë	
Ouerbetrokkenheid	<ul style="list-style-type: none"> • Owers nie betrokke • Wil net leerders in veilige plek hê • Goeie skool goeie onderwysers • Ontslae raak van verantwoordelikheid • Owers maak leerders bang vir skool • Owers weet nie wat hul rol in opvoeding van leerder is nie
Klasgrootte	<ul style="list-style-type: none"> • Groot klasse verlaag kwaliteit onderrig • Leerders kry nie aandag nie • Leerders kry nie kans om te praat nie • Swak presteerders raak verder agter
Kurrikulum	<ul style="list-style-type: none"> • Kurrikulum te vol • Tyd te min vir al die werk • Temas nie in leerders se verwysingsraamwerk.
Huislike omstandighede Bronfenbrenner (1979) beskyf die onmiddellike omgewing as die mikrosisteem. Die leerder se onmiddellike omgewing het 'n groot invloed op hulle optrede en houding in die meso- of makrosisteme	<ul style="list-style-type: none"> • Baie swak in party gevalle • Owers baie arm • Ken nie basiese higiëne nie • Min selfvertroue. • Standaard baie laag • Pas nie in by ander kinders nie • Ander baie bederf • Kry groot omkoopgeskenke • Leerders word bederf nie dissipline • Leerders luister nie en is nie trots op werk nie

Omgewing en omstandighede daarom	<ul style="list-style-type: none"> Leerders omgewinggestrem Praat nie Engels by huis nie Leerders het nie selfvertroue nie
Engels as onderrigtaal Engels essensieel vir ekonomiese en politieke groei	<ul style="list-style-type: none"> Leerders verstaan nie Engels nie Leerders het nie woordeskata nie Leerders kan nie moedertaal praat nie
Skoolgereedheid en perceptuele ontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> Leerders word te vroeg in skool gesit. Hulle het emosionele agterstand Middellynkruising probleme Swak balans Ruimtelike ontwikkeling swak Nie selfstandig nie nog babatjieagtig Sukkel om aan te pas Onseker hoe om in situasies op te tree
Intrinsieke faktore (mikro-sisteem) In die leerder geleë	
Taalagterstand	<ul style="list-style-type: none"> Leerders het taalagterstand Leerders het nie die agtergrond kennis om in Engels onderrig te word nie Leerders se kultuuragtergrond verskil
Gedragsprobleme	<ul style="list-style-type: none"> Swak gedrag, uitskree, nie dissipline nie
Verstedeliking	<ul style="list-style-type: none"> Nuwe skool uit hulle plek
Stresvolle leerervarings	<ul style="list-style-type: none"> Nuwe taal veroorsaak stres
Hiperaktiwiteit	<ul style="list-style-type: none"> Nie baie wat hiperaktief is nie
Aandagafleibaarheid	<ul style="list-style-type: none"> Leerders se aandag word maklike afgelei Sukkel om te konsentreer
Sintuiglike stoornisse	<ul style="list-style-type: none"> Leerders het nie geleer luister nie
Motoriese stoornisse	<ul style="list-style-type: none"> Leerders het swak balans swak potlood greep kan nie uitsny of inkleur nie
Taalfaktore	
Leeromgewing	<ul style="list-style-type: none"> As hulle nie verstaan nie is hulle uitgesluit en kan hulle nie leer en geleer word nie
Houding en gesindheid	<ul style="list-style-type: none"> Leerders nuuskierig wil taal leer
Taalverwerwing	
Vaardigheid in Engels nie-moedertaal	<ul style="list-style-type: none"> Leerders moet kan Engels verstaan anders hoe gaan hulle leer
Taal- en begripsvermoë	<ul style="list-style-type: none"> Leerders kan dalk wiskunde doen maar het nie begrip of taal vermoë nie verstaan nie
Houding van onderwysers	
Vra hulp met opleiding	<ul style="list-style-type: none"> Onderwysers onseker oor onderrig metodese
Gesindheid van onderwysers	<ul style="list-style-type: none"> Wil nie tyd mors op swak opleidings dae nie
	<ul style="list-style-type: none"> Metodes en maniere werk Aanbieders van kursusse is swak Onderwysers moet ingelig bly

Vroegtydige identifisering	<ul style="list-style-type: none"> • Hoe gouer hoe beter vir leerder • Minder skade as gou identifiseer word • Weet nie dat hulle probleme het as jonk is nie • Veroorsaak nie emosionele probleme indien vroeg identifiseer word nie
-----------------------------------	---

5.11 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die data wat uit die navorsing verkry is, bespreek. Verskillende temas wat struikelblokke tot leer vir jong leerders kan wees en wat die vaslegging van basiese konsepte kan beïnvloed, is bespreek.

In die volgende hoofstuk sal aanbevelings gemaak word oor die vaslegging van basiese konsepte in Engels aan Engels tweedetaalleerders.

HOOFTUK 6: Evaluering van navorsingbevindings, gevolgtrekkings en aanbevelings

6.1 Inleiding

Verskeie faktore is uit die literatuur geïdentifiseer wat bydraende faktore kan wees by struikelblokke tot leer. Hierdie faktore speel 'n rol in die vaslegging van basiese konsepte van Graad R tot Graad drie leerders. Die faktore is bespreek in hoofstukke 2 en 3. Wat belangrik is by die studie en die gevolgtrekking wat gemaak is, is dat onderwysers riglyne nodig het om die struikelblokke tot leer te identifiseer om sodoende basiese konsepte aan hulle jong leerders te onderrig ook aan diegene wat struikelblokke tot leer het.

Met die evaluering van die navorsing om riglyne aan Grondslagfase onderwysers vir die onderrig van basiese konsepte in Engels aan Engels tweedetaalleerders te gee kom een baie belangrike element na vore, naamlik die onderwyser. Die onderwyser se rol in die onderrig van leerders is die primêre faktor by onderrig. Die onderwyser tree in baie gevalle as die rolmodel vir leerders op. Onderwysers stel die voorbeeld met hulle gewoontes, maniere, waardes en norme. Van die onderwysers word verwag om 'n goeie waarnemers te wees. 'n Goeie waarnemer moet kennis dra van die verskillende ontwikkelingsfases waardeur die leerder gaan sodat waarnemings wat gemaak word oor die vordering van leerders geloofwaardig en betroubaar kan wees (Kumm 1998: 92).

Onderwysers moet die leerders wat aan hulle toevertrou word ken, weet wat hulle behoeftes is, wat die agtergrond is waaruit hulle kom, en wat hulle emosionele behoeftes is. Die onderwyser moet 'n goeie luisteraar wees en so 'n voorbeeld stel van wat die waarde van luister is (Joshua 1995: 197).

Onderwysers moet simpatiek en sensitief wees. Onderwysers moet onpartydig wees. 'n Suksesvolle onderwyser is toegewyd en op hoogte met die nuutste tegnologie en hulpmiddels wat beskikbaar is om suksesvol te wees.

Dit is belangrik dat onderwysers die leerders se probleme verstaan en strategieë ontwikkel om probleme hetsy leer of emosioneel, te oorkom en te elimineer (Macintyre & Deponio 2003: 3). Prinsloo & Du Plessis in (Scott 2005: 49) sê: "The child can only become a person by creating meaning through relations with fellow human beings." Dié verhouding beteken interaksie, versorging, respek en emosionele betrokkenheid tussen partye. Dit beteken dat mense mekaar moet aanvaar en op mekaar kan steun. Die sukses van die verhouding sal bepaal word deur die tyd wat saam spandeer word, die uitruil van idees, gedeelde visie, die gebruik van hulpbronne, waardes, vaardighede en kennis wat gedeel word (Scott 2005: 49-50).

Prinsloo (2000:13) sê dat motivering van leerders om Engels te leer die grootste bydraende affektiewe faktor is om Engels as tweedetaal te leer. Dit is belangrik dat onderwysers weet hoe om leerders te motiveer om Engels aan te leer en te verstaan. Daar moet dus 'n doel wees en 'n begeerte om die doel te bereik. Dit verg 'n positiewe houding teenoor die taal.

Die navorsing wat in hierdie studie gedoen is, berus dus op die uitsprake van onderwysers en spesifiek Graad R tot 3 onderwysers.

6.2 Opsomming van studie

In hierdie studie is gepoog om riglyne te ontwerp wat gebruik kan word om basiese konsepte by Graad R tot Graad 3 leerders vas te lê. Moontlike struikelblokke tot leer wat die vaslegging van basiese konsepte kan belemmer, is ook aangetoon. Die studie het eerstens bestaan uit 'n literatuurstudie. In die literatuurstudie is 'n studie gemaak van die:

- struikelblokke tot leer.
- faktore verantwoordelike vir struikelblokke tot leer van basiese konsepte.
- die invloed wat basiese konsepte het op die leer van 'n tweedetaal.
- die vroegtydige identifisering van struikelblokke .
- die onderwysers se opleiding in die onderrig van 'n tweede taal.

Die studie het verder bestaan uit onderhoude met respondentte en ook die navorsers se deelnemende observasie en waarnemings. Die studie het kulmineer in die ontwerp van riglyne wat die onderrig van basiese konsepte by Graad R tot Graad 3 leerders kan bevorder en aanbevelings is gemaak.

6.3 Aanbevelings

Die aanbevelings wat uit hierdie studie voortvloeи, word eerstens in 'n tabelformaat aangebied. Hierdie aanbeveling berus op tabel 5.2 waarin die bevindinge van die studie vervat is.

Vervolgens word die aanbevelings onder die volgende hoofde bespreek:

Aanbevelings aan ouers

Aanbevelings aan onderwysers

Aanbevelings aan die Departement van Onderwys

6.3.1 Aanbevelings aan ouers

In die tabel wat volg word aanbevelings aan ouers gegee oor:

- Ouerbetrokkenheid by kinders met die vaslegging van basiese konsepte
- Ouers se hulp met die aanleer van 'n tweede taal wat beïnvloed word deur die kennis van basiese konsepte
- Emosionele druk en spanning op leerders
- Skoolgereedheid van leerders
- Gedragsprobleme van leerders

Tabel 6.1

Aanbevelings aan ouers

Ouerbetrokkenheid met die vaslegging van basiese konsepte	<ul style="list-style-type: none"> • Ouers moet betrokke wees by leerders se onderrig en vordering • Ouers moet ouerdae bywoon sodat onderwysers hulle op hoogte kan hou van vordering en ook as daar probleme is • Vertrouensverhouding tussen ouers en onderwyser is noodsaaklik. • Ouers moet onderwysers onmiddellik kontak indien hulle vreemde of ongewone gedrag by leerders opmerk. • Ouers moet sorg dat die leerders veilig in hulle huislikeomgewing is • Ouers moet versigtig wees om nie leerders te bederf met duur geskenke nie. • Ouers moet leerders discipline en respek leer • Ouers moet sorg dra dat leerders basiese higiëne het • Indien omstandighede by huis so is dat leerders nie hul huiswerk kan doen nie moet onderwysers daarvan in kennis gestel word • Ouers moet besef basiese opvoeding is die verantwoordelikheid van die ouers en kan nie aan onderwyser oorgelaat word nie • Die basiese vaardighede en konsepte waar sintuie gebruik word, word in die ouerhuis geleer (luister, praat, doen, voel en sien) • Ouers moet besef dat kognitiewe en ontwikkeling van basiese konsepte taalontwikkeling beïnvloed. Indien kognitiewe denke nie gevorm is nie kan leerders hulself nie uitdruk nie. Hulle kan nie gedagtes in woorde omskakel nie en het probleme met sinskonstruksie en woordbou
Rol van ouers met leer van Engels tweedetaal wat beïnvloed word deur die kennis word van basiese konsepte	<ul style="list-style-type: none"> • Ouers moet besef dat leerders eers hulle moedertaal moet kan praat en konsepte in hulle moedertaal verstaan voordat hulle in Engels tweedetaal onderrig kan word • Ouers se begrip oor die leer van 'n tweede taal sal help met onderrig in tweedetaal. Tweedetaal word soos eerstetaal geleer deur eers die taal te hoor (stories) dan volg kommunikasie waar basiese konsepte verstaan word (hoog, laag, bo, saam, ens.) • Ouers moet weet dat kennis van moedertaal noodsaaklik is sodat leerders Assosiasies in hul eie taal kan maak met die bestaande kennis wat hulle het met die nuwe kennis wat aan hulle geleer word. • Leerders moet basiese Engelse woordeskaf hê voordat hulle in Engels tweedetaal onderrig kan word • Ouers kan help deur die leerders positief te beïnvloed vir die taal. Leerders moet besef dat hulle dit vir hulself doen en nie net omdat ouers wil hê hulle moet in Engels leer nie
Emosionele druk en spanning van leerders wat in tweedetaal onderrig	<ul style="list-style-type: none"> • 'n Nuwe leeromgewing is baie stresvol vir jong leerders. As die leerders nog in 'n taal wat nie hulle moedertaal is nie onderrig word veroorsaak dit meer spanning.
Skoolgereedheid	<ul style="list-style-type: none"> • Leerders maak moeilik vriende as hulle nie Engels vaardig is nie, want hulle verstaan nie wat die maats sê nie. • Ontwikkeling van leerders se perceptuele vaardighede is baie belangrik

	<p>In hoofstuk 2.6.2.4 word dié vaardighede bespreek soos deur Dednam (2006:10-11) uiteengesit is. Die vaardighede speel 'n baie belangrike rol in die vaslegging van basiese konsepte en by skoolgereedheid.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Moedig fisieke aktiwiteite aan sodat leerders ook motoriese vaardighede kan ontwikkel. Kumm(1998:37-38) sê motoriese probleme kan lei tot taal probleme as gevolg van konsepte wat konkreet of abstrak is wat nie verstaan word nie. Verwys na afdeling 2.6.2.2. Kinders het byvoorbeeld fynmotoriese vaardigheid nodig om te kan skryf, knip en inkleur. • Leerders moet nie te jonk in skool gesit word nie, hulle ontwikkel emosionele probleme en agterstande in skoolwerk
Gedragsprobleme	<ul style="list-style-type: none"> • Ouers moet kennis dra van die feit dat as leerders nie die basiese konsepte in hul moedertaal geleer het nie die leerders dikwels gedragsprobleme ervaar. • Ouers moet kennis dra daarvan dat as leerders nie die basiese konsepte geleer het nie dit kan lei tot aandagafleibaarheid en hiperaktiwiteit

Die volgende bronne is in die tabel gebruik:

Allie(1999: 32-34) Grobler (1998: 45) en Dednam (2006: 10-11)

Die navorsing se deelnemende waarneming is ook bygewerk.

6.3.2 Aanbevelings aan onderwysers

In die volgende tabel word riglyne en aanbevelings aan onderwysers gegee vir die onderrig van basiese konsepte in Engels aan nie-Engels sprekende tweedetaalleerders. Die aanbevelings word gedoen onder die volgende afdelings:

- Houding van die onderwysers oor die onderrig van basiese konsepte wat struikelblokke tot leer beperk
- Kennis van die onderwysers
- Vroegtydige identifisering van struikelblokke tot leer

Tabel 6.2 Riglyne en aanbevelings aan onderwysers

Houding van die onderwysers oor onderrig van basiese konsepte wat struikelblokke tot leer beperk	<ul style="list-style-type: none"> • Onderwysers moet positief wees in die onderrig van basiese konsepte • Onderwysers moet self 'n goeie voorbeeld stel met die gebruik van Engels • Onderwysers moet sorg dat hulle deeglik voorberei is • Weeks(2008:30) noem die dissipline van onderwysers wat ontbreek en laat is vir klasse of net nie opdaag by die skool nie. Bespreking in afdeling 2.7.3.3
---	---

Kennis van die onderwysers	<ul style="list-style-type: none"> Onderwysers kan aangemoedig word om versoek tot die Departement van Onderwys of hulle skoolbestuur te rig om goeie opleiding te kry in die metodologie van Engels as 'n tweede taal om sodoende seker te maak dat hulle basiese konsepte aan hulle Engels tweedetaalleerders suksesvol te kan onderrig. Onderwysers het 'n verantwoordelikheid om te sorg dat hulle kennis dra van die jongste onderrigmetodes en onderrigstrategieë. Onderwyser moet kennis dra van die leerders se perseptuele vaardighede en die belangrikheid daarvan In afdeling 2.6.2.4 word dié vaardighede bespreek soos deur Dedham (2006:10-11) uiteengesit is. Die vaardighede speel 'n baie belangrike rol in die vaslegging van basiese konsepte en by skolgereedheid. Onderwysers moet fisiese aktiwiteit by leerders aanmoedig sodat motoriese vaardighede kan ontwikkel. Kumm(1998:37-38) sê motoriese probleme kan lei tot taal probleme as gevolg van konsepte wat konkreet en abstrak is en wat nie verstaan word nie. Verwys na afdeling 2.6.2.2. Kinders het byvoorbeeld fynmotoriese vaardigheid nodig om te kan skryf, knip en inkleur. Onderwysers moet ook sorg dra dat leerders moet nie te jonk in skool gesit word nie, hulle ontwikkel emosionele probleme en agterstand in skoolwerk Allie (1999:32-34) gee riglyne vir aanleer van Engels tweedetaal en konsepte in Engels : Leerders moet kans kry om taal te gebruik in werklike lewensituasies deur om te kommunikeer en vrae te vra, stellings te maak, verduidelikings te gee en hulle emosies uit te druk. Wees vir leerders 'n taalmodel Lees gereeld vir leerders sodat hulle gewoond raak aan verskillende konsepte in Engels <p>Grobler(1998:45) beveel die volgende tegnieke aan by die onderrig van basiese konsepte in Engels:</p> <ul style="list-style-type: none"> Herhaling en driloeferinge wat nodig is vir uitbreiding van woordeskat Vervanging waar dele van 'n sin vervang word met 'n vraag Mimiek wat 'n vorm van dramatisering is sonder woorde net aksies Demonstrasie metode waar aksies gebruik word Stimulasie word die kreatiwiteit en verbeelding van leerders ontwikkel Voorsê word by sinstrukture gebruik deur deel van sin te sê en leerders voltooi sin.
Vroegtydige identifisering van struikelblokke	<ul style="list-style-type: none"> Struikelblokke tot leer moet vroegtydig identifiseer word. Onderwysers moet goed opgelei wees om dit te kan doen sodoende is daar groter kans dat die struikelblok uit die weg geruim kan word Onderwysers moet bewus wees daarvan dat leerders selfvertroue ontwikkel as hulle basiese konsepte verstaan en take met meer selfvertroue aanpak Onderwysers moet ook weet dat jong leerders addisionele hulp nie as verleentheid beskou nie, maar eerder as ekstra aandag Met die vroegtydige identifisering van struikelblokke kan verhoed word dat ander hindernisse leer affekteer, soos byvoorbeeld gedragsprobleme wat mag ontstaan

Gedrags probleme	<ul style="list-style-type: none"> Leerders wat nie die basiese konsepte in hulle moedertaal bemeester het nie sukkel om te konsentreer, hulle kan nie hul take voltooi nie en ontwikkel dikwels gedragsprobleme.
	<ul style="list-style-type: none"> Onderwysers kan die take korter maak om konsentrasie te behou.
	<ul style="list-style-type: none"> Onderwyser kan sorg dat die aktiwiteite interessant is.
	<ul style="list-style-type: none"> Wissel aktiwiteite af

Die volgende bronne is in die tabel gebruik : Dednam (2006: 10-11) Kumm (1998:37-38) en Weeks (2008:30). Navorser se deelnemende waarnemings.

Onderwysers het 'n groot verantwoordelikheid teenoor hul leerders.

Onderwysers sal moet aanpas by 'n nuwe manier van dink. Die vrees vir die onbekende met die onderrig van Engels as tweede taal sal oorkom moet word. Die ou manier van dink en dinge doen moet verander word.

Onderwysers moet emosionele veranderings, verandering van hart en denke, en die wil-om-dinge-te-laat-werk houding aanneem.

Om te verseker dat onderwysers met selfvertroue hulle taak uitvoer moet hulle toegerus word om die taak te kan uitvoer (Kumm 1998: 172). Die slotsom van alles is 'n positiewe gesindheid van die onderwysers om buigbaar en aanpasbaar te wees in die aanslag wat gevolg word sodat leerders aangemoedig en aangespoor word om aktief en sonder vrees vir verwerping deel te neem. "Without professionele support or training mainstream classroom teachers have to resort to "sink or swim." Willis, Garcia, Barrera & Harris(in Hugo 2008: 74).

6.3.3 Aanbevelings aan die Departement van Onderwys

In die tabel word aanbevelings aan die Departement van Onderwys gemaak. Hierdie aanbevelings het uit die navorsing geblyk en kan as besprekingspunte vir beter en effektiewer onderrig van basiese konsepte in Engels aan Engels tweedetaalleerders.

Tabel 6.3 Aanbevelings aan die Departement van Onderwys

Departement van Onderwys	<ul style="list-style-type: none"> • Onderwysers vra beter indiensopleiding vir diegene wat Engels aan tweedetaalleerders moet onderrig. • Onderwysers moet ingelig word oor die tweedetaal metodologie. • Van die onderwysers wat tans basiese konsepte en ook ander onderrig in Engels moet doen is nie bevoeg en bedreve in Engels om die onderrig te doen nie • Klasse is te groot en onderwysers kan nie kwaliteit onderrig gee nie • Die skole beskik nie oor die hulpmiddels vir onderrig nie • Onderwysers voel dat hulle geen ondersteuning van die Departement van Onderwys kry nie. • Die onderwysers het ook die kurrikulum wat te vol is genoem. Daar is nie tyd om basiese konsepte vas te lê nie.
-------------------------------------	---

6.4 Aanbevelings vir verdere navorsing

Aangesien die studie 'n beperkte verhandeling is, word daar baie ruimte gelaat vir verdere navorsing. Spesifieke aandag kan gegee word aan die ondersteuning wat die onderwysers kry met die onderrig van Engels aan Engels tweedetaalleerders. Die navorsing was net beperk tot die een spesifieke skool. Meer skole kan betrek word wat beteken dat 'n wyer spektrum van onderwysers betrokke sal wees.

.

6.5 Samenvatting

Die navorsing het aangetoon dat verskeie faktore 'n rol speel by struikblomme tot leer. Hierdie struikblomme tot leer benadeel die aanleer van basiese konsepte vir veral die jong tweedetaalleerders in Graad R tot Graad 3.

Riglyne is ontwerp om diegene wat betrokke is by die onderrig van Graad R tot Graad 3 leerders te help om basiese konsepte vas te lê, ook dié leerders wat struikelblomme tot leer het.

Bronnelys

- Allie, J.J. 1999. *Inskakeling van moedertaalsprekers van Afrikatale in laerskole in Eldoradopark.* Randse Afrikaanse Universiteit.
- Atay, D. & Kurt, G. 2006. *Elementary School EFL Learners' Vocabulary Learning: The effects of Post-Reading Activities.* The Canadian Modern Language Review. 63(2): 255-273.
- Atwill, K. Blanchard, J & Gorin, J. 2007. *Receptive Vocabulary and Cross-Language Transfer of Phonemic Awareness in Kindergarten Children.* Southwest Institute for Children with Special needs.
- Bandla, E.S.M. 1999. *Some cognitice theories of language learning and their implications for L2 instruction.* Universiteit van Potchefstroom.
- Buchorn-Stoll, B. 2002. *The influence of storybook reading on language development.* Department of Linguistics: Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Carroll, S.E. 2001. *Input and evidence: the raw material of second language acquisition.* Amsterdam: Benjamins.
- Choate, J.S. 2004. *Successfull Inclusive Teaching.* Fourth Edition: Boston: Pearson.
- Cloete, H. 2001. *Oorsake van leermislukkings in die junior primêre fase van skole in die Windhoek stadsgebied.* Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- De Jager, M. 2006. *Mind moves removing barriers to learning.* The BG Connexion (pty)Ltd: Linden.
- Department of Education Directorate. 2005. *Inclusive Education Conceptual and operational Guidelines for the Implementation of Inclusive Education: Full-Service Schools.* Pretoria: Department of Education.

Department of Education. 2001. *Curriculum News. Improving the Quality of Learning and Teaching Planning for 2010 and beyond.* Pretoria: Department of Education.

Department of Education. 2008. *Foundations for learning Campaign Dept.* Pretoria: Department of Education.

Department of Education 1997. (a) *Quality Education for All NCSNET/NCESS report.* Pretoria: Department of Education.

Department of Education 1997. (b) *Quality Education for all Overcoming barriers to learning and development.* Pretoria: Department of Education.

Department of Education 2001. *Educational White Paper on Education.* Pretoria: Department of Education.

De Wet, C. 2002. *Factors influencing the choice of English as language of learning and teaching (LoLT) – a South African perspective.* Vol 22 (2)199-124.

Drucker, M.J. 2003. *What reading teachers should know about ESL learners .* The Reading Teacher 57(1): 22-24.

Education News 2008. *Most South African educators dissatisfied with job.* Education South Africa 2(3): 6.

Fay,K. and Whaley,S. 2005. *The Gift of Attention.* Education Leadership. Association For Supervision and Curriculum Development.

Fourie, E.H. 1999. *Strategieë vir die Remedieërende onderrig van die Afrikaanssprekende primêreskoolleerling met Engelsspellingsprobleme .* Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Friend, M. & Bursuck, W.D. 2004. *Including students with Special Needs.* Fourth Edition._Boston: Allyn & Bacon.

Gauteng Department of Education. 2003. *Gauteng Department of Education Training of Officials on RNCS*. (2003) Pretoria : Department of Education Module 4(10).

Groenewald, S. 2004. *Onderwysersopleidingsprogram om struikelblokke tot leer in Rekeningkunde te oorkom*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Grobler, J. 1998. 'n Ortodidaktiese perspektief op die onderrig en leer van Engels in graad twee in 'n tradisionele swart skool. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Hay, J.F. 2001. Teacher preparedness for inclusive education. *South African Journal of Education*. 21(4): 214.

Hernandez, H. 1997. *Teaching in Multilingual Classroom. A teacher guide to context, progress and contents*. Upper Saddle River: Merrill.

Hugo, A. 2008. *Primary school teachers' opinions of their ESL learners' language abilities*. *Journal for Language Teaching* Vol 42/2: 63-75.

Fourie, E.H. 1999. *Strategieë vir die Remediërende van die Afrikaanssprekende primerê skoolleerling met Engelsspellingproblem*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Haihambo, C.K. 2010. *Inclusive Education: Challenges of students with disabilities in institutions of Higher Education in Namibia*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Johnson, K. 2005. *Expertise in second language learning and teaching*. Great Britain. Antony Rowe Ltd Choppington and Eastbourne.

Joshua, J. 1995. *Guidelines for Language teachers in assisting disadvantaged learners in the junior primary phase*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Kumm, D.Y. 1998. *The role of the teacher in the education of the learning disable child in the preprimary school*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Landsberg, E.J. 2001. *Assessment of Learners who experience Learning Difficulties in the Regular Classroom*. Tydskrif vir Christelike Wetenskap 3&4 kwartaal(177-179).

Landsberg, E.J.and Gericke, C. 2002. *Quality Education for all*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Landsberg, E. Kruger, D. and Nel, D. 2009. *Addressing Barriers tot learning A South African Perspective*. Pretoria: Van Schaik.

Landsberg, E.J. Kruger, D. Nel, N.M. Bornman, G.M. Smit, W.A. Weeks, F.H. 2002. *Learning Support In An Inclusive Education Setting*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Louwrens, L. 2003. *Moedertaalonderrig as moderator by die verband tussen intelligensiekwosiënt en akademiese prestasie*. Universiteit van die Vrystaat.

Le Roux, S.G. 2004. *Fonologiese bewustheid by Afrikaanssprekende Leerders in Graad O as 'n moontlike kriterium vir die voorspelling van latere leessukses op skool*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Mahabeer, S.D. 2003. *Barriers in acquiring English reading and spelling skills by Zulu-speaking foundation phase learners*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Mahlabo , E.B. 1995. *Factors related to the underachievement of junior secondary school pupils in English as a second language in Northern Kwa Zulu Natal*. Pretoria: Van Schaik.

Martin-Jones, M. 2000. *Multilingual literacy's: reading and writing different worlds*. Amsterdam: Benjamins.

Macintyre, C. and Deponio, P. 2003. *Identifying and supporting children with specific learning difficulties*. London: Routledge Falmer.

Mouton , J. 2004. *How to succeed in your Master's and Doctoral Studies*. Pretoria: Van Schaik.

Mudau, S.P.2004. *The attitudes of foundation phase teachers to the inclusion of learners who experience barriers to learning in the education system.* Pretoria : Universiteit van Suid-Afrika.

Odendaal, F.F. et al. 1979. *HAT verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal.* Johannesburg: Perskor-Uitgewers.

Pappamihiel, N.E. et al. 2005. *Adopting a social studies lesson to Include English Language Learners.* National Council for the Social Studies.17(3).

Peer, L. And Gavin, R. (EDS). 2000. *Multilingualism, literacy, and dyslexia: a challenge for educators.* London: Fulton.

Poulsen, R. and Hastings, P. 2007. *Tutoring Bilingual students with an automated reading tutor that listens.* Educational Computing Research.36 (2) 191-211.

Prinsloo, H.B. 2000. *The relationship between instructional methods and the learning styles of ESL students.* Potchefstroom: Universiteit van Potchefstroom.

Roos, C.A. 1999. 'n *Hulpverleningsprogram vir die begaafde seun wat onderprestreer in die sekondêre skool.* S A Journal of Education 22(2) 136-143.

Rossi, J. and Stuart, A. 2008. *The evaluation of an intervention programme for reception learners who experience barriers to learning and development.* South African Journal of Education. 27(1)139-154.

Schoen, A.A. and Schoen, S.F. 2003. *Action Research in the Classroom: Assisting a Linguistically Different Learner with Special Needs.* Teaching Exceptional Children 35:3.

Scott, M. 2005. *A socio-educational analysis of multi-disciplinary programmes for learners with emotional barriers o learning: towards a model for prevention, intervention and support.* The Readers Digest Association SA (PTY) Ltd.

Sutton, C. 2006. *A case study of two teachers' understanding of and attitudes towards bilingualism and multiculturalism in a South African primary school*. Rhodes University.

Afrikaans-Engels Woordeboek. Kaapstad: Tafelberg-uitgewers.

Tokuhama-Epinosa, T. 2001. *Raising multilingual children: foreign language acquisition and children*. Westport: Bergin & Garvey.

Toohey, K. 2000. *Learning English at school: identity, social relations and classroom practice*. Cleverdon: Multilingual Matters.

Ulanoff, S.H. 1999. *The effects of read aloud on second language vocabulary acquisition*. *Bilingual Research Journal*: 23.4.

Van Niekerk, J. 2008. *Red nou UGO-baba*. Beeld 18 April 2008.

Van Rooy, B. and Butler, G. 2000. *Functional grammar and the teaching of grammar in outcome-based education*. *Journal for Language Teaching*. 34/2: 94-209.

Warren, P.J. 2001. *Teaching English as a second language – Learning strategies of successful ESL learners*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Weeks, F.H. 2003-2008. *Special Education Needs*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Wikipedia. April 2012. *The free Encyclopedia*

Addendum A

Onderhoud gevoer met respondent 1

Antwoorde en reaksie van respondent 1 met informele onderhoud voering.

Om die waarnemings wat uit die navorsing gemaak is te beklemtoon word die volgende vraag aan die respondent gevra:

“Wat sien jy as die grootste struikelblok tot leer ? ”.

Die graad 3 respondenten het onmiddellik geantwoord dat die grootste struikelblok tot leer by hulle die grootte van hulle klasse is.

Rs.1: “Jy weet ons kry nie eers op 'n dag tyd om na elkeen se lees te luister nie”.

Die volgende vraag ten opsigte van oorvleueling van struikelblokke is aan die respondent gevra: Voel jy dat net een struikelblok uitgesonder kan word en net daaraan aandag gegee kan word?

Die volgende vraag ten opsigte van oorvleueling van struikelblokke is aan die respondent gevra: Voel julle dat net een struikelblok uitgesonder kan word en net daaraan aandag gegee kan word?

Rs.1: “Die kinders is vir my baie omgewingsgestrem. As jy nie van iets praat wat in elke dag se lewe gebeur nie verstaan hulle nie. As jy afwyk van die basiese dinge moet jy dit eers verduidelik en ons kan nie in graad 3 die kinders eers basiese woordeskat en begrippe leer nie”.

Dink julle dat dit noodsaaklik is dat leerders vaardig in Engels moet wees om in ons skool te vorder”?

Rs.1: “Dit is baie waar wat jy sê die kinders kry swaar. Dit is dan as ons aan die einde van die jaar kom of die klomp volgende jaar in graad 4 kom die senior onnies sê ons het die kinders niks geleer nie. Hulle het helfte van die werk nie verstaan nie omdat hulle nie die taal verstaan of begryp het nie”.

Dink julle dat dit noodsaaklik is dat leerders vaardig in Engels moet wees om in ons skool te vorder”?

Rs.1: “Wel soos jy self weet kan baie van die kinders nie Engels praat of verstaan nie. Die kinders word net die basiese woorde soos die name van kleure, vorms en basiese liggaamsdelle geleer om suksesvol te wees met die onderhou”.

Respondente is gevra wat hulle gevoel is oor die taal- en begripvermoë van die leerders.

Rs.1: “Wel soos jy self weet kan baie van die kinders nie Engels praat of verstaan nie. Die kinders word net die basiese woorde soos die name van kleure, vorms en basiese liggaamsdelle geleer om suksesvol te wees met die onderhou”.

Die volgende vraag is aan die respondente gevra om uit te vind wat hulle gesindheid is om Engels aan kinders wat nie Engelssprekend is nie te onderrig?

Respondente het as volg geantwoord: Rs.1: “Ek dink al die onderwysers by ons gee nie om kinders in Engels te leer nie. Ons het mos geweet dit is 'n Engelse skool en as jy hier wil klasgee is dit in Engels.”

Dink julle daar moet weer indiensopleiding vir onderwysers wees om 'n tweede taal te onderrig , of dat ons basiese opleiding nie goed was nie?

Rs.1: “Kyk, dinge het baie verander en onderwys het baie verander, maar ek dink die manier of metodes wat ons in die verlede gebruik het om die kinders te leer het gewerk en as ons die ondervinding wat ons het gebruik is ons redelik reg.”

'n Verdere bron van kommer vir die respondente was die uitspraak van woorde deur die onderwysers.

Rs1: “En ergste van als dan spreek hulle nog die woord verkeerd uit en kinders soos papegaie agterna.”

Hoe voel julle oor die stelling dat hoe gouer struikelblokke tot leer identifiseer kan word die beter is dit vir die leerder? Die respondenten reageer as volg.

Rs.1: "Verseker, ek meen nou maar as jy reeds in graad R sien dat 'n kind perseptuele probleme het, kan jy dit dadelik uitsorteer. Dit is die tyd wanneer die persepsie ontwikkel moet word. Teen die tyd wat hy in graad 2 en 3 kom behoort dit opgelos te wees. As jy dit los moet die graad 2 onderwyser oefening vir persepsie gee by al die ander kurrikulum dinge wat gedoen moet word."

Addendum B

Onderhoud gevoer met respondent 2

Antwoorde en reaksie van respondent 2 met Informele onderhoud.

Om die waarnemings wat uit die navorsing gemaak is te beklemtoon word die volgende vrae aan die respondente gevra:

Wat sien julle as die grootste struikelblok tot leer ? Die graad 3 respondente het onmiddellik geantwoord dat die grootste struikelblok tot leer by hulle die grootte van hulle klasse is.

Rs.2: “ *Die hoeveelheid werk wat die kinders moet doen is net te veel. Jy kry nie eers met die werk klaar nie wat nog van by die leerders wat probleme het uitkom. Daar is net nie tyd oor om aan hulle aandag te gee nie*”.

Die volgende vraag is aan die respondente gevra met die verskil dat as hulle kleiner klasse sou hê wat sal in hulle oogpunt die grootste struikelblok wees wat leer verhinder.

Rs.2: “ *Die kids kan nie onthou nie. As hulle in graad 3 kom moet ons weer vir hulle die basiese begrippe leer soos watter letters vorm saam watter klank. Hulle kan nie eers van een dag na die volgende onthou wat ons in die klas gedoen het nie. Ek moet weer van vooraf verduidelik en dan sal hulle sê “Oh, now we know”.*

Dink julle die leerders se perceptuele ontwikkeling is op die regtevlak en het hulle die basiese vaardighede al behaal vir die graad waarin hulle is?

Rs.2: “*Hulle het beslis nie die basiese kennis of vaardigheid wat nodig is nie*”.

Die volgende vraag ten opsigte van oorvleueling van struikelblokke is aan die respondente gevra: Voel julle dat net een struikelblok uitgesonder kan word en net daarvan aandag gegee kan word?

Rs.2: “*Ek stem saam die kinders kan nie luister nie. Hulle hoor net wat hulle wil, en dit is nie omdat hulle stout is nie dit is omdat hulle nie regtig kan*

onderskei tussen klanke nie. Dit is hoekom hulle nie kan sinne maak en spel nie”

Dink julle dat dit noodsaaklik is dat leerders vaardig in Engels moet wees om in ons skool te vorder”?

Rs.2: “Dit maak nie saak hoe ons daarna kyk nie as die kids by ons kom en hulle kan nie goed Engels praat of verstaan nie het die kinders probleme. As hulle baie sterk is kan hulle na die einde van die jaar opvang, maar wat van alles wat hulle in die begin gemis het of nie verstaan het nie, alles word nie noodwendig herhaal deur die jaar nie.

Respondente is gevra wat hulle gevoel is oor die taal- en begripvermoë van die leerders.

Rs.2: “Ek kry die kids jammer want hulle voel minderwaardig teenoor die ander wat wel kan lees en skryf en glo my hulle het nie simpatie met mekaar nie. Hulle vorm tipe van “click” teenoor die ander, soos met die dagskoliere hulle is ‘n groep heeltemal op hulle eie.”

Die volgende vraag is aan die respondente gevra om uit te vind wat hulle gesindheid is om Engels aan kinders wat nie Engelssprekend is nie te onderrig?

Respondente het as volg geantwoord

Rs.2 “Ja, ek stem saam dit is net baie keer moeilik as die kids nie Engels verstaan nie. Ek weet nie altyd wat ek nog kan probeer om dinge vir hulle te verduidelik nie You know what I mean.”

Dink julle daar moet weer indiensopleiding vir onderwysers wees om ‘n tweede taal te onderrig , of dat ons basiese opleiding nie goed was nie?

Rs.2: “Wat van dit wat ons weet het verander, miskien die aanslag of die aanbieding van ‘n les of metode maar op die ou einde bly dit dieselfde dit word net anders gebruik. Ek dink die voorbereiding het meer geword en die werk van die onnies. Die kids het self meer gewerk want daar was nie fotostaatmasjiene wat hope en hope werksvelle kon maak nie. Die onnies het op die bord geskryf en die kids het in boeke gewerk. Nou sit ons met hope werksvelle en eintlik relatief min werk deur kids gedoen. Met hope

nasien werk. Wat gaan dit help dat ons ekstra opleiding kry. Ek sal sê onderwysers moet ingelig bly en lees oor nuwe metodes wat eintlik oues is wat net anders aangebied word. Wie weet in elk geval of die kastige nuwe metodes werk? Dit het nie eintlik so gelyk toe almal OBE moes doen nie. Al wat geleer het was die ma's wat die take uitgewerk het."

P.O. Box 192
Settlers
0430
10/01/2011.

The Principal
Lord Milner School
Settlers
0430

Mr. Van Aardt

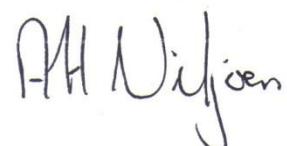
Re: Permission for research at your school.

I am busy with my M Ed studies at Unisa , student no 35710810. I am doing research on the following topic " Riglyne aan Grondslagfase onderwysers om basiese konsepte in Engels aan Engels tweedetaalleerders te onderrig" .

I request permission to conduct interviews with educators and learners in the foundation phase of your school . It will assist me in my research on guidelines for the teaching and strengthening of basic concepts in English to non- English speaking learners.

It will be to the benefit of the school and I am prepared to share the outcomes of my research with my fellow teachers at the school.

Regards



A. H. Viljoen
Student no : 35710810



Lord Milner School

Private Bag X421
0430 Settlers

Tel: (014) 730 0111
(014) 730 0161

Fax: (014) 730 0071

E-Mail: admin@lordmilner.co.za



6 MARCH 2011

TO WHOM IT MAY CONCERN

A.H. VILJOEN – STUDENT NUMBER: 35710810

This serves to confirm that Mrs A.H. Viljoen has asked permission to complete a dissertation at UNISA.

Her request has been granted. She is strongly recommended to complete the task allocated to her.

Yours faithfully

H. VAN AARDT

PRINCIPAL