

Ondervindinge, uitdagings en suksesse: Vroeëlees- begrippraktyke in hulpbronbeperkte omgewings met kinders uit linguisties-diverse agtergronde

Experiences, challenges and successes: Early-reading comprehension practices in resource-constrained settings with children from linguistically diverse backgrounds

MARYKE MIHAI EN SURETTE VAN STADEN

Rekenaar- en Tegnologie-onderrig

Fakulteit Opvoedkunde

Universiteit van Pretoria

E-pos: Maryke.Mihai@up.ac.za



Maryke Mihai

Surette van Staden

MARYKE ANNEKE MIHAI het die volgende kwalifikasies aan die Universiteit van Pretoria behaal: BA cum laude (1984); Hoër Onderwysdiploma cum laude (1985); Honneurs in Afrikaans cum laude (1986); MEd (2007) en PhD in Rekenaarondersteunde Onderrig (2015). Sy het twintig jaar lank Afrikaans aan hoërskoolleerders onderrig voordat sy in 2008 aangestel is as 'n lektor in die Departement Wiskunde-, Wetenskap- en Tegnologie-onderrig in die Fakulteit van Opvoedkunde aan die Universiteit van Pretoria. Haar navorsingsbelangstellings sluit rekenaarondersteunde onderrig, tale, assessering, instruksionele ontwerp en bestuur in.

MARYKE ANNEKE MIHAI obtained a BA-degree cum laude (1984), Higher Education Diploma cum laude (1985), Honours in Afrikaans cum laude (1986), MEd (2007) and PhD in Computer-Integrated Education (2015) from the University of Pretoria. She taught Afrikaans to high school learners for twenty years; since 2008 she has been employed as lecturer at the University of Pretoria in the Science, Mathematics and Technology department within the Faculty of Education. Her research interests include computer integrated education, languages, assessment, instructional design and management.

SURETTE VAN STADEN het voorheen by die Sentrum vir Evaluasie en Assessering in die Onderwysfakulteit, Universiteit van Pretoria gewerk; tans is sy 'n senior lektor in die Departement van Wiskunde-, Wetenskap- en Tegnologie-onderrig. Sedert Desember 2018 is sy aangestel as direkteur van die Sentrum vir Evaluasie en Assessering. Sy is die Nasionale Navorsingskoördineerder vir die PIRLS-2021 studie en die mederedakteur van die joernaal *Reading and Writing*, wat deur die Vereniging vir geletterdheid ("Literacy Association") van Suid-Afrika gehuisves word.

SURETTE VAN STADEN was formerly employed at the Centre for Evaluation and Assessment (CEA) at the Faculty of Education, University of Pretoria and currently teaches in the Department of Maths, Science and Technology Education. Since December 2018, she has been appointed as director for the CEA. She is the National Research Coordinator for the PIRLS 2021 study, and is the associate editor for *Reading and Writing*, a journal which is housed by the Literacy Association of South Africa (LITASA).

ABSTRACT***Experiences, challenges and successes: Early-reading comprehension practices in resource-constrained settings with children from linguistically diverse backgrounds***

Against a contextual background of deprivation, South Africa is constantly placed at the bottom of achievement when compared to participating countries in large-scale assessments of reading competency. In an attempt to address the reasons underlying such under-achievement, this paper seeks to provide evidence gleaned from selected Foundation Phase teacher focus group interviews about the reading practices that are employed when teaching reading in resource deprived environments to children from linguistically diverse backgrounds.

Given South Africa's poor performance in reading assessments, the research questions focussed, firstly, on the challenges reported when working in resource-constrained settings, with the added complexity of linguistic diversity amongst learners; secondly, the reading strategies and the solutions teachers suggest when teaching these learners were observed and critically evaluated against a backdrop of national and international studies on reading.

Focus group interviews were conducted at two resource constrained schools in township settings in the Gauteng province. Each focus group consisted of six Foundation Phase teachers, who are currently teaching students between Grades 1 and 3. The teachers varied in ages between 24 and 64. All the participating teachers were female and had previously received training as Foundation Phase teachers.

Atlas.ti was used for the content analysis of the data and by means of open coding, we created codes, indicated by subtitles such as "Reading challenges", "Reading strategies" and "Solutions to problems". As each code was created, the programme used it to detect the relevant content in the interviews, which was then tagged with the code name. In this way, it was easy to determine what various participants had commented on different topics during the interviews in the data analysis.

One of the most commonly mentioned reading-specific challenges occurs when learners are supposed to "read", since it would appear that they are not really reading, but rather relying on their memory. Sometimes learners even "read" without having any books in front of them. It is easy for the learners to memorise what they have read from the graded readers, since words and phrases are often repeated in these readers. Often learners are also "reading" the pictures, therefore reading what they think based on what is happening in the pictures. Furthermore, due to the absence of decoding skills, learners do not know how to construct sentences, and are therefore also experiencing problems with writing. The lesson plans provide ready made assessments where little effort or evidence of skill mastery is expected of learners.

In terms of resource specific challenges, teachers paint a social context where many learners live in shacks without electricity, and are likely to come from abusive families where drugs and illegal gambling are commonplace. The two schools that participated in this study serve many families who come from different regions of the country or other countries like Malawi and Zimbabwe. Learners therefore find themselves in classrooms where the LoLT is mainly Sepedi or isiZulu, languages that many of them do not understand.

Teachers described the lack of parental support in terms of parents who do not get involved in their children's schoolwork, who do not help children with their homework and where there is no culture of reading at home that could be cultivated, for example, by parents who themselves read or who buy books or newspapers. Class sizes posed another resource specific constraint. Teachers reported that their classes are too big to pay attention to all individuals while reading. The number of learners fluctuates between 35 and 46 students per class.

Teachers indicated that when teaching reading, they mostly start a lesson with phonics, progress to using pictures, after which they then proceed to words, and thereafter sentences. Great emphasis is placed on the difference between the vowels and consonants.

The teacher also breaks up the word in syllables and let students repeat those in order to enhance easier reading. Posters that accompany the textbooks are also used, specifically to teach tenses and plurals. Pictures seem to be the most important strategy, and are reportedly used by all the teachers.

Teachers also emphasise that they frequently explain what they regard as difficult words, followed by questions on what should be prior knowledge. Only then the story is read and explained. Thereafter they let the class join in a reading chorus after which they ask them questions based on the story.

Questioning is an important strategy, happening at any time during the reading process. The use of flashcards is widely practised and usually done when teachers put flashcards on the wall to aid with word recognition and learners reading all the words they did, for example, in the first term. The teachers start with words on flashcards on Monday and introduce more words every day. Questions are conducted orally, and any written work expected from students is postponed until Friday. Learners are required to answer questions about the stories in written format, and they have to write down what they have drawn if they had to draw a picture of the story. The reading lesson is concluded by doing corrections of the written work.

Teachers were not able to provide any solutions to their classroom reading practice or reflect on alternative strategies where current strategies proved to be ineffective. No convincing evidence could be found where teachers ascertain whether learners have read with understanding by giving feedback on the strategies and skills that were used. In the examples that were provided, teachers merely asked learners to repeat what was read in a chorus, with little inquiry as to which strategies were used or how learners managed to arrive at understanding when reading independently.

The significance of the current study lies in its presentation of existing literature about what is known about early grade reading instruction and evidence to the contrary from this study that shows that directed reading instruction is not done satisfactorily. The ineffectiveness of reading instruction may be due to teachers' lack of understanding of active reading components, as presented among other issues here. Reading specific challenges and resource specific challenges, as presented in this study, compound an already complex social context where learners come from varied linguistic backgrounds. Added to this complexity, teachers' inability to teach directed reading instruction successfully and with a wide repertoire of skills and strategies to monitor learners' reading progress puts learners at a double deficit – not only are they socially at a disadvantage in attempts to make academic progress, but they are also at an instructional disadvantage in being taught basic reading skills such as decoding ineffectively – skills that could have ensured early success and ultimately academic progress and achievement in later grades.

KEY WORDS: focus group interviews; foundation phase; linguistic diversity; reading challenges; reading instruction; reading practices; reading resources; reading solutions; resource constrained environments; resource specific challenges

TREFWOORDE: fokusgroeponderhoude; grondslagfase; hulpbronbeperkte omgewings; hulpbronnuitdagings; leeshulpbronne; leesinstruksie; leesoplossings; leespraktyke; leesuitdagings; taalkundige diversiteit

OPSOMMING

Leerderprestasie in geletterdheid in die vroeë grade in Suid-Afrika bly laag wanneer dit gemeet word aan 'n aantal nasionale en internasionale assesseringsprogramme. Hierdie artikel fokus op vroeë leesbegrip en verskaf bevindinge uit fokusgroeponderhoude met Grondslagfase-onderwysers oor leespraktyke wat gebruik word wanneer lees in hulpbronbeperkte omgewings onderrig word.

Onderwysers getuig oor hoe hulle die onderrig van lees ervaar, asook wat hulle uitdagings en moontlike oplossings is om sukses te verseker. Die huidige studie dui op 'n gebrek aan leesbegripinstruksie in die vroeë grade. Dit bevestig verder dat onderwysers in staat is om nuwe woordeskat en klanke in 'n sekere mate bekend te stel, maar hul repertoire om 'n verskeidenheid begripsvaardighede aan leerders te onderrig, is beperk en min aanduidings dat leerders met begrip kan lees, word opgemerk. Hierdie studie toon aan dat leesinstruksie in 'n ontwikkelende, hulpbronbeperkte omgewing, nie bevredigend gedoen word nie.

1. INLEIDING

Navorsers het gevorder in hul begrip van die kognitiewe prosesse wat lesers gebruik wanneer hul tekste wil verstaan. Pretorius (2008) beskryf lees as 'n kognitief-linguistiese aktiwiteit, met geletterdheid op sigself 'n sosiaal-ingeboorde verskynsel wat interaksie tussen leser en teks veronderstel en wat tot vlotheid behoort te lei. Scarborough, Neuman en Dickinson (2001), daarenteen, sien die leesproses as bestaande uit fonemiese bewustheid, dekodering en die herkenning van gedrukte woorde.

Ander outeurs brei uit oor die waarde van leesbegrip, die graad van sukses in leesinstruksie en suksesvolle lees. Betekenis en waarde word toegeken aan die leesdaad en aan situasies waarin lees voorkom, en sodra houdings oor lees gevorm word, beïnvloed dit huis-, skool-, werk- en gemeenskapsgeletterdheidspraktyke. Ander veranderlikes wat houdings oor lees beïnvloed, sluit volgens Grabe (2004) leerdervaardigheid, ouderdom, eerste- en tweedetaal verwantskappe, motivering, kognitiewe verwerkingsfaktore, onderwyserfaktore, kurrikulum-materiale en -hulpbronne en die instruksionele omgewing in. Dit alles beïnvloed die graad van sukses in leesinstruksie.

Leesbegrip beteken dat ons probeer sin maak uit dit wat op die bladsy geskryf staan. In hierdie studie word direkte en eksplisiete leesinstruksie as sinonieme beskou. Dit berus op die behaviouristiese leerteorie en elke leertaak word in klein komponente opgebreek. Eenvoudiger vaardighede moet bemeester word voordat na moeiliker vaardighede beweeg word. Onderwysers is eers heeltemal verantwoordelik vir die leerders se vordering, maar gee leerders meer verantwoordelikheid namate hulle vorder. Die leesproses bestaan uit vooraflees, lees en postlees. Tydens vooraflees gebruik lesers bestaande kennis om oor die onderwerp te dink. Leerders maak voorspellings oor die moontlike betekenis van die teks. Hulle gebruik soek- en vlugleesvaardighede om die teks te verken. Tydens lees fokus leerders op woordkeuse, maak afleidings, toon begrip deur vrae te vra en te beantwoord. Tydens postlees reflekteer leerders oor die teksinhoud, hulle interpreteer die teks as geheel, en kom tot gevolgtrekkings daaroor.

Cutting en Scarborough (2006) noem die invloedryke werk van Gough en Tunmer (1986) in hul eenvoudige model van leesbegrip wat uit twee komponente bestaan, naamlik dekodering en luisterbegrip. Hierdie outeurs beskou die suksesvolle lees van 'n teks as 'n presiese identifikasie van die gedrukte woorde en 'n analise van die linguistiese vaardighede. As leesbegrip 'n proses van betekenis-making is, is daar verwante strategieë wat met begripsinstruksie geassosieer kan word.

Ness (2011) sien hierdie strategieë as *begripsmonitering*, waar die leerder geleer word hoe om bewus te word van sy verstaan van die teks, *samewerkende leer*, waar die leerder saamwerk om strategieë in hul leeskonteks te leer en *grafiese en semantiese organiseerders*, waar leerders die betekenis of verwantskappe deur die teks verteenwoordig, grafies kan uitdruk. Hierdie definisie van leesbegrip en die verskillende take wat daarmee geassosieer word, beklemtoon die feit dat lees met begrip die uiteindelijke doelwit van geletterdheidsvaardigheid bly.

Ten spyte van die navorsing wat direkte instruksie van leesbegrip in die vroeë grade ondersteun, vind te min direkte onderrig in die meeste skole plaas. Redes vir Grondslagfase-onderwysers se onvermoë om by direkte begripsinstruksie betrokke te raak, sluit in hul gebrek aan begrip van aktiewe leeskomponente wat kritiek is in die vroeë fases van leesonderrig. Wanneer onderwysers in die vroeë grade begripsvaardighede onderrig, gebruik hulle volgens Dougherty Stahl (2004) geleide herverklaring, storiekaarte, onderwysergegenereerde vrae, vraag-antwoordverwantskappe, en wedersydse onderrig. Benaderings soos geteikende aktivering van voorkennis, gesprekke oor tekste, direkte lees-dink aktiwiteite, leeswebbe, visuele beelde en transaksionele strategie-instruksie word min gebruik. Volgens Ness (2011) kontroleer onderwysers die interaksie met hul leerders wanneer hulle lees onderrig deur vrae te vra en hulle evalueer slegs die korrektheid van leerders se antwoorde. Voorts word die kompleksiteit van die onderrig van leesbegrip verder bemoeilik deur die gebrek aan toepaslike tekste en die balans tussen inhoud en watter strategieë relevant is afhangende van die inhoud wat gelees word.

Aansluitend hierby blyk dit uit navorsing dat baie leerders wat op graad 3-vlak lees, nie outomaties ontwikkel in vaardige begripslesers in later grade nie. Daarom moet onderwysers begrip uitdruklik onderrig, beginnende in die laerskool en aanhou daarmee reg deur die hoërskool (Bishop, Reyes & Pflaum 2006).

Aangesien baie onderwysers 'n gebrekkige vermoë het om leesbegrip te onderrig, verskaf 'n aantal navorsers riglyne, modelle en raamwerke om onderwysers by te staan. Houtveen en van de Grift (2006) stel byvoorbeeld 'n leesmodel voor wat op 'n ontleding van goeie en uitstaande lesers gebaseer is. Voordat 'n leerder begin om 'n teks te lees, moet die redes vir die lees van daardie teks en die aktivering van vorige kennis eers gedoen word. Die onderwyser se rol is om die leerder by te staan in die voorspelling van die inhoud gebaseer op die teksstruktuur en eienskappe van die teks. Leerders moet alreeds weet dat tekste uit hoofstukke, afdelings en paragrawe bestaan en dat afdelings van die teks uit die titel, onderafdelings, opsommings, die uitleg en gebruik van leestekens bestaan.

Bykomend tot hierdie aktiwiteite voor lees, beskryf Duke en Pearson (2009) die stappe wat nodig is om 'n ondersteunende klaskamerkonteks vir lees te verseker. Dit sluit in dat baie tyd aan lees gespandeer word, dat tekste om verskillende redes gelees word en dat verskeie genres gelees word. Dit vind plaas in 'n omgewing ryk aan woordeskat, met 'n akkurate en outomatiese dekodering van woorde, waar tyd gespandeer word aan die skryf van tekste vir ander om te verstaan in 'n omgewing waarin oor tekste gepraat word.

Aansluitend hierby glo Slavin en Chambers (2016) in die bou van leerders se woordeskat binne konteks. 'n Fokus op temas, soos "Winter" of "Vervoer" verseker byvoorbeeld beter woordeskatontwikkeling as om aan leerders 'n klein getal teikenwoorde te leer. Volgens Houtveen en van de Grift (2006) moet leerders in staat wees tot vaardighede soos die nagaan van verstaan van wat gelees is, herstel van die verstaan van wat gelees is, verifikasie en aanpassing van die eerste indruk van die teks, onderskeiding tussen onderwerpe, versameling van inligting uit die teks, afleiding van die betekenis van onbekende woorde en om 'n indeks te gebruik.

Vergelykbaar met dergelike leesaktiwiteite, meen Sporer, Brunstein en Kieschke (2009) dat eksplisiete leesinstruksie en die gebruik van veelvuldige leesstrategieë 'n haalbare hulpmiddel is om studente se leesbegrip te verbeter. Dat afgesien van dekoderingsvaardighede, leerders ook oor woordeskat en metakognitiewe vaardighede gedurende lees moet beskik om hul begrip te monitor en te reflekteer oor wat gelees is, blyk voorts uit 'n studie van ses graad 3-klaskamers in twee stedelike laerskole in die suidweste van die VSA (Veder, Boulware-Gooden, Carreker, Thornhill en Joshi 2007). Bevoegde lesers leer komponente soos meta-kognitiewe- en dekoderingsvaardighede gelyktydig en vlot, en as enige komponent onvoldoende is, sal begrip beperk wees.

Boulware-Gooden et al. (2007) illustreer verder, aan die hand van 'n vroeëre studie deur Biemiller en Slonim (2001), die belangrikheid van woordeskat deur daarop te wys dat leerders in graad 2 in die Kanadese konteks in die hoogste kwadrant van woordeskatkennis 'n gemiddeld van 7 100 kernwoorde bekom het, vergeleke met 'n gemiddeld van 3 000 kernwoorde van leerders in die laagste kwadrant. Om leerders in die laagste kwadrant op gelyke voet met die hoër kwadrante te bring, verg uitgebreide woordeskatinstruksie, iets wat die meeste skole in Suid-Afrika nie bevorder nie, en waarvoor onderwysers nie tyd het wanneer hulle onder druk geplaas word om inhoud te dek nie (Ness 2011).

Na die leesproses is dit volgens Houtveen en van de Grift (2007) die onderwyser wat moet bepaal of leerders met begrip gelees het deur terugvoer te gee oor die strategieë en vaardighede wat gebruik is. 'n Onderwyser moet aan leerders verduidelik waar die gepaste gebruik van 'n strategie na die korrekte antwoord en verstaan van die teks gelei het. In hierdie skrywers se werk berus die onderrig van leesbegrip trouens op 'n model waar die onderwyser strategieë modelleer en verduidelik, voortgaan met leerders wat die strategieë oefen, en dan leerders se gebruik van strategieë afrig.

In die hieropvolgende afdelings, sal ons data in verband gebring word met hierdie model van verduideliking, oefening en afrigting soos voorgestel deur Houtveen en van de Grift (2007).

2. KONTEKS VAN DIE HUIDIGE STUDIE

Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel het groot veranderinge ondergaan sedert die aanbreek van demokrasie in 1994. Die belangrikste komponente van transformasie in die onderwysstelsel is gedurende hierdie tydperk geïnspireer deur beginsels van toegang, regstelling en kwaliteit. Kamwangamalu (2001) beskou hierdie beginsels, wat deel vorm van regeringsbeleid, trouens as die begin van verpligte onderrig vir alle bevolkingsgroepe: meer spesifiek verteenwoordig dit vir leerders tussen die ouderdomme van 7 en 15 'n enkele, verenigde, nasionale onderwysstelsel met nege provinsiale departemente wat die negentien onderwysdepartemente van die apartheidsera moes vervang in 'n nuwe nasionale kurrikulum.

'n Ander poging tot transformasie was om die ontwikkeling van al die amptelike tale in Suid-Afrika te verseker. Die Taal-in-Onderrigbeleid (Department of Education, Government gazette no 18546, December 19, 1997), 'n beleid wat taalgelykheid en kwaliteit in al 11 amptelike tale bevorder, is hier van kardinale belang. In die aanhef van hierdie beleid (The South African National Educational System Language Policy 1997), word erken dat die kulturele diversiteit van Suid-Afrika 'n nasionale bate is en met hierdie bate in gedagte, beoog die Taalbeleid om veeltaligheid en die ontwikkeling van al 11 gespesifiseerde amptelike tale in die Suid-Afrikaanse konstitusie te ontwikkel.

Die Taal-in-Onderrigbeleid stip verder uit dat dit berus op die onderliggende beginsel om huistale te onderhou, terwyl dit terselfdertyd toegang verskaf tot die effektiewe aanleer van

addisionele tale. Die Onderwysdepartement wil dus 'n bykomende benadering volg om tweetaligheid vanaf 'n moedertaalbasis te bevorder – leerders wat 'n sterk moedertaalfondasie het, neem meer aktief deel en met meer selfvertroue in hul leer, en oortref hul portuurgroep wat slegs van 'n tweedetaalbasis werk (Edwards & Ngwaru 2011).

Die logika van die Onderwystaalbeleid is gebaseer op die erkenning dat Suid-Afrika 'n veeltalige gemeenskap is en dat moedertaal die mees toepaslike leertaal is. Al erken die beleid dat die leerder 'n sterk vaardigheid in ten minste een ander taal moet hê, is Engels volgens Heugh (2000) 'n hoëprioriteitstaal. Tweetalige of meertalige onderrig is gekonseptualiseer as die byvoeg van 'n tweede en selfs 'n derde taal in die leerder se repertoire, om akademiese en taalkundige sukses te bevorder. Die beleid verhoed nie toegang tot Engels nie en verminder ook nie die leerder se geleentheid om betekenisvol in Engels te kommunikeer nie. Intendeel, die beleid beskou die gebruik van Engels as 'n beter geleentheid vir die uitbreiding van kommunikasie (Heugh 2000).

Volgens regeringsbeleid word huistaalonderrig spesifiek aanbeveel vir swart leerders, wat nie slegs die meerderheid is nie, maar dikwels ook onder moeilike omstandighede grootword. Sowel Kamwangamalu (2003) as Mda (2004) wys egter daarop dat die beleid nie daarin geslaag het om voorsiening te maak vir alle leerders nie, aangesien onderrig vanaf graad 4 en verder grootliks in Engels geskied, wat 'n tweede of selfs derde taal vir die meeste van die kinders is. Juis om hierdie rede bevind Kamwangamalu (2003) dat daar in stedelike swart gemeenskappe 'n taalverskuiwing weg van inheemse Afrikatale na Engels bespeur kan word.

In ooreenstemming met so 'n gewaande taalverskuiwing beweer Setati, Adler, Reed en Bapoo (2002) dat die meerderheid van Suid-Afrikaanse onderwysers in klaskamers werk waar Engels die amptelike taal van onderrig en leer is, maar dat dit nie die onderwyser of leerders se hooftaal is nie. Met die uitsondering van tekste wat gebruik word vir die onderrig van 'n spesifieke taal as vak (byvoorbeeld Zoeloe of Tswana) word die meeste onderrig- en leermateriaal in Afrikaans of Engels gedruk. Anekdotiese getuienis ondersteun hierdie stelling, want verouderde Afrikaanse handboeke wat nie meer in stedelike skole gebruik word nie, is in baie plattelandse swart skole opgemerk. Ironies is Engels en Afrikaans tale wat deur die minderheid Suid-Afrikaanse onderwysers en leerders as huistaal gepraat word (Setati et al. 2002). Soos Hirsch (2003) aantoon ten opsigte van leesuitdagings in 'n ontwikkelende konteks binne die VSA, sou dit nietemin 'n vergissing wees om, gegewe die komplekse sosiale en linguistiese Suid-Afrikaanse konteks, sonder meer te aanvaar dat begripsprobleme slegs tot benadeelde leerders (leerders in moeilike omstandighede waar ouers gewoonlik nie betrokke is nie) beperk is.

Teen hierdie beleids- en kontekstuele agtergrond, het assesseringsresultate ernstige bekommernisse oor leerderprestasie gewek. Suid-Afrikaanse leerders se swak prestasie in leesgeletterdheid is aanvanklik vasgestel in die 2006-uitslae van die Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). Die Suid-Afrikaanse PIRLS 2006-studie het eerstens 'n graad 4-bevolking geassesseer en vervolgens ook 'n tweede bevolking van graad 5-leerders ingesluit as 'n nasionale opsie binne die studie (Howie, Venter, van Staden, Zimmerman, Long, Scherman & Archer 2009). Suid-Afrika se graad 5-leerders het die laagste telling van die 45 deelnemende onderwysstelsels behaal, naamlik 302, terwyl graad 4-leerders gemiddeld 233 punte behaal het. Die gemiddelde prestasie vir beide hierdie grade was ver onder die internasionale gemiddeld van 500 punte.

PrePIRLS 2011 se resultate wys op voortgaande onderprestasie deur Suid-Afrikaanse leerders met min bewys van verbeterde leesgeletterdheid, selfs nadat 'n makliker assessering geadministreer is. In die prePIRLS-2011-studie het Suid-Afrikaanse graad 4-leerders die

laagste leesprestasie van 461 in vergelyking met die internasionale gemiddelde van 500 behaal (Howie et al. 2012), ’n bevinding soortgelyk aan PIRLS 2016, wat Suid-Afrikaanse graad 4-prestasie weer eens laaste van alle deelnemende lande plaas (Howie et al. 2016).

3. DOELWIT EN BETEKENIS VAN DIE STUDIE

Na aanleiding van die voorafgaande uiteensetting kan gestel word dat bevindinge uit grootliks kwantitatiewe studies vrae oplewer oor onderwysers se praktyke wanneer hulle lees onderrig, spesifiek in die laer grade. Gebaseer op dergelike kwantitatiewe aanduidings word kwalitatiewe data ook benodig. Die doelwit van die huidige studie was dus om uit ’n aantal fokusgroep-onderhoude te bepaal wat onderwysers se leesbegrippraktyke in instellings met beperkte hulpbronne is, soos spesifiek gerig op Grondslagfase-leerders met uiteenlopende taalkundige agtergronde.

Onderwyserondervindinge, uitdagings en suksesse het tot die volgende vrae vir die studie aanleiding gegee:

1. Wat is Grondslagfase-onderwysers se gemelde uitdagings wanneer hulle werk in instellings met beperkte hulpbronne, met leerders met uiteenlopende taalkundige agtergronde?
2. Watter leesstrategieë stel onderwysers voor in hulpbronbeperkte klaskamers met taalkundig diverse leerders?
3. Wat is die oplossings wat onderwysers vir leesbegrip met leerders in die Grondslagfase voorstel?

4. METODES

Fokusgroeponderhoude is by twee hulpbronbeperkte skole in die Gauteng-provinsie onderneem. Elke fokusgroeponderhoud is met ses Grondslagfase-onderwysers, tussen die ouderdomme van 24 en 64, wat leerders tussen graad 1 en 3 onderrig, gedoen. Twee onderwysers uit elke graad is by elke skool betrek. Alle deelnemende onderwysers was vroulik en het opleiding as Grondslagfase-onderwysers ontvang.

Die navorsers het Atlas.ti vir die inhoudsanalise van die data gebruik. Eers is ’n nuwe hermeneutiese eenheid in Atlas.ti oopgemaak. Ons het al die getranskribeerde onderhoude in Atlas.ti gelaai en al die herhalende idees gemerk. Deur oop kodering is kodes geskep met die subtitels “Leesuitdagings”, “Leesstrategieë” en “Oplossings vir probleme”. Namate elke kode geskep is, is die program gebruik om die relevante inhoud in die onderhoude op te spoor. Op hierdie manier was dit maklik om vas te stel wat verskillende deelnemers oor verskillende onderwerpe te sê gehad het.

Die navorsers het ’n drukstuk van al die kodes geskep om die aantal kere wat elke kode voorgekom het, te tel om te bepaal watter kode die belangrikste is. Toe het ons kodefamilies geskep, die kodes wat saam behoort onder subopskrifte geplaas, naamlik “Leesspesifieke uitdagings”, en “Hulpbronspesifieke uitdagings”. Dit was moontlik om verskillende tipes verwantskappe tussen die families te vind. In die proses is betekenisenehede deurlopend met mekaar en met ontluikende kategorieë vergelyk. Ons het ook na negatiewe gevalle in die kwalitatiewe analise gesoek. Dit is reaksies of gebeure wat teenstrydig met die belangrikste bevindinge is, maar dit is nie opgemerk nie.

5. BEVINDINGE

Uit die fokusgroeponderhoude het baie uitdagings na vore gekom, wat vir die doel van hierdie studie in leesspesifieke en hulpbronspesifieke uitdagings ingedeel word. Die volgende afdeling verskaf besonderhede van die leesspesifieke uitdagings, gevolg deur uitbreiding oor die hulpbronspesifieke uitdagings. Teen hierdie agtergrond word strategieë wat onderwysers gebruik, bespreek.

5.1 Leesspesifieke uitdagings

Een van die uitdagings wat die meeste genoem word, is wat gebeur wanneer leerders veronderstel is om te “lees”, maar nie regtig lees nie, maar op hul geheue staatmaak. Marguerite (’n graad 3-onderwyseres) sê:

... they just read, read, read, and then you say, show me here, he doesn’t pronounce what he is pointing. He has crammed. Crammed. Cramming work. When you say, tomorrow we are going to read, they cram.

Hier verwys “cramming” na die handeling van memorisering van die teks wat in die klas gelees is. Soms “lees” leerders sonder boeke voor hulle. Dit is maklik vir leerders om te memoriseer wat hulle in hul leesboeke lees, want woorde en frases word dikwels herhaal. Onderwysers voeg by dat leerders nie met begrip lees nie, en dat hulle oorgretig is om vroe te beantwoord voordat hulle verstaan wat gevra word. Leerders “lees” ook prentjies, hulle lees dus wat hulle dink gaan gebeur gebaseer op die prentjies. Leerders beskik nie oor dekodeeringsvaardighede nie, weet nie hoe om sinne te konstrueer nie en ervaar daarom skryfprobleme.

Volgens die meeste van die onderwysers is die pas van die leerplanne te vinnig en ’n mens kan nie vir ’n week op ’n konsep fokus nie, maar moet daagliks na iets nuuts beweeg. Rosie (’n graad 2-onderwyseres) sê:

... the lesson plans that we are using, there is a lot that we have to do on the same day and we do not spend enough time on the comprehension, instead we quickly rush to do something else. The lesson plans are not made to consider the students’ pace, today something new, tomorrow something new. There is not enough gap to let those slow students incorporate clearly with the ones who are coping. The time allocation for reading is just 30 minutes a day and then 30 minutes writing. When you continue the following day, students forgot what they learnt the previous day.

Jennifer (’n graad-3 onderwyseres) ondersteun hierdie opinie en sê:

I am supposed to do a comprehension on Friday, that they must answer and write in their books and at the same time I have to do a spelling test at the same time as reading individually, so it is a lot and the students are very slow and if I want them to do the right thing I have to give them enough time, but if I am rushing them that is when they are getting everything wrong because I didn’t give them enough time, I just wanted to rush to cover all the work.

Die lesplanne verskaf assesserings waar baie min vaardighede van leerders verwag word. Daar word byvoorbeeld slegs van leerders verwag om na dinge in prentjies te wys en hulle kry volpunte sonder om ’n woord te skryf. Onderwysers het min tyd om hulle werk ordentlik te

doen. Hulle rapporteer dat hulle baie werkswinkels het om by te woon in plaas daarvan om vir hulle lesse vir die volgende dag voor te berei.

5.2 Hulpbronspesifieke uitdagings

Rakende hulpbronspesifieke uitdagings, skilder onderwysers 'n sosiale konteks van baie leerders wat in plakkershutte bly sonder elektrisiteit, hulle kom uit families waar hulle mishandel word en waar dwelms en onwettige dobbelary alledaags is. Onderwysers kla oor 'n skaarste aan hulpbronne. Die skole wat besoek is, het leestekste wat deur die Gautengse Departement van Onderwys verskaf is, maar die beskikbaarheid van elektroniese hulpbronne, (soos interaktiewe witborde en rekenaars), is skaars. Die meeste onderwysers gebruik die swartbord en probeer improviseer deur hulle eie prentjies te teken om begrip in die leesklas aan te help.

Hierdie hulpbehoewende agtergrond, die taalversperring, familie-agtergrondkonteks en groot klasse met 'n gebrek aan vaste leesgrondslag, is problematies vir alle onderwysers. Die twee skole wat aan hierdie studie deelgeneem het, bedien baie families wat van verskillende dele uit die land of ander lande soos Malawi en Zimbabwe kom. Leerders bevind hulle dus in klasse waar die taal van onderrig en leer hoofsaaklik Sepedi of Zoeloe is, tale wat volgens een van die onderwyseresse, baie van die leerders nie verstaan nie. Boonop is selfoongebruik 'n gewilde tydverdryf met die gevolg dat leerders vanaf 'n jong ouderdom gewoond raak aan SMS-taal en hulle nie die afkortings se korrekte spelling of betekenis ken nie. Hierdie stelling is deur drie deelnemers bevestig.

Onderwysers beskryf die gebrek aan ouerondersteuning van ouers wat nie by hulle kinders se skoolwerk betrokke raak nie, wat hulle kinders nie met huiswerk help nie en waar daar geen leeskuiluur by die huis gekultiveer word deur ouers wat self lees of boeke en koerante koop nie. Leerders lees nie vir pret nie. Ouers se onbetrokkenheid kan teruggevoer word na lang werksure en ongeletterdheid en ook soms self skooluitvallers is. Baie ouers dwing geen dissipline af nie en woon nie ouervergaderings by nie. Onderwysers dink dat leerders wat oor hierdie luukses beskik, tuis meestal voor die televisie sit en nie huiswerk doen nie.

Klasgroottes is 'n ander hulpbronspesifieke beperking. Onderwysers berig dat hulle klasse te groot is om aan alle individue aandag te skenk terwyl hulle lees. Klasgroottes wissel tussen 35 en 46 leerders. Dissipline is 'n probleem, terwyl skole aanhou om nuwe leerders toe te laat en onderwysers moet sorg dat leerders die werk inhaal. Baie leerders het nie 'n soliede leesfondasie nie, leerders in graad 2 kan dikwels nie op graad 1-vlak lees nie. In graad 2 is onderwysers veronderstel om sinne te onderrig, terwyl leerders nie woorde kan skryf nie. Onderwysers is van mening dat klasse in verskillende strome ingedeel moet word om meer aandag aan leerders op verskillende vlakke te kan gee.

5.3 Strategieë in hulpbronbeperkte klasse

Onderwysers is gevra watter leesstrategieë hulle die meeste in hierdie hulpbronbeperkte klasse met linguisties-diverse leerders gebruik. Grondslagfase-onderwysers van die twee skole het sekere leesstrategieë bespreek wat hulle in hulle klasse gebruik, sowel as die proses wat hulle gedurende lees gebruik.

Dit lyk of onderwysers die verband kan lê tussen klanke as die aanvanklike vaardigheid wat lei na die lees van 'n teks met begrip. Onderwysers berig dat wanneer hulle lees onderrig, hulle 'n les gewoonlik met klanke begin, vorder na die gebruik van prentjies, daarna voortgaan

na woorde, gevolg deur sinne. Groot klem word geplaas op die verskil tussen vokale en konsonante.

Delia (’n graad 1-onderwyseres) sê:

What is working for me if you like let’s say maybe you are using, introducing a certain story... the firstly you have to, if you say you are teaching ‘p’ then you have to say, you ‘poo’ and show the picture starting with that sounds then from there you ask them different words that start with the ‘p’ then from there you show them pictures then you say anyone that can give us a sentence about this let’s say ‘pot’. Then from there at least they have a clear idea what is going on. Then for them, then it’s going to be easy for them to read this pictures with phonics and then the story.

Die onderwyser breek die woord in lettergrepe op en laat leerders dit herhaal om dit makliker te maak om te lees. Een onderwyser gebruik die letters in die leerders se name en vanne om hulle te leer hoe om te lees. Sy vra ook vir die leerders om hulle eie prentjies oor die storie te teken. Plakkate wat die handboeke vergesel, word ook gebruik, spesifiek om tye en meervoude te onderrig. Prentjies is die belangrikste leesstrategie en dit word deur al die onderwysers gebruik. Leerders word gevra om te voorspel wat hulle dink in die storie gaan gebeur deur na die prentjies te kyk.

Onderwysers verduidelik dikwels wat hulle as moeilike woorde beskou, gevolg deur vorige kennis. Dan word die storie gelees en verduidelik. Daarna sluit die klas by haar aan in ’n leeskoor en dan vra sy vir hulle vrae gebaseer op die storie. Jeanine (’n graad 2-onderwyseres) beskryf die proses soos volg:

So, I read three times. I read and explain. I read and they follow, then I read with them. I look at the lesson plan first what type of questions they are going to ask the students. I look at the pictures before we even read. They must tell me what is happening in the pictures. Therefore, they have an idea now what we are going to read about. Then I make them underline the most important things in order for them to understand. Then I ask them questions. So, it helps me to help them to understand the story.

Om vrae te vra is ook ’n belangrike strategie en dit gebeur enige tyd gedurende die leesproses. Gloria (’n graad 1-onderwyseres) sê:

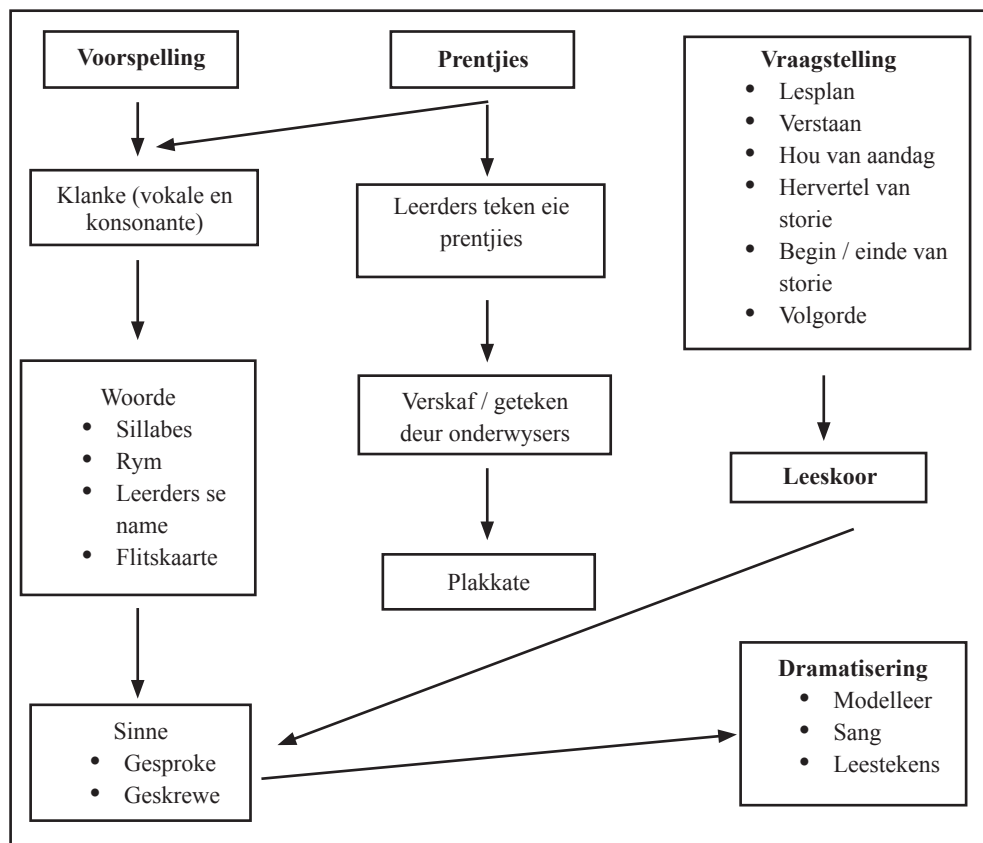
When I am reading, I do not wait until the end of the story to ask questions, because some of them do not pay attention, so I immediately ask the question and then we will go on with the story, then afterwards I ask questions again, for instance if we speak about this giraffe, they must have more facts about this giraffe, when I ask questions, they have a direction. I ask afterwards if anyone can tell me how the story started, and what happened, just to tell the sequence of the story. Students must also be able to retell the story to show understanding.

’n Onderwyser kan ook vir die leerders ’n storie vertel oor wat hulle gaan lees en hulle dan die storie laat dramatiseer. Terwyl hulle lees en dramatiseer, onderrig onderwysers ook die gebruik van leestekens, deur leerders te onderrig hoe die stem verander wanneer ’n komma, punt, uitroepteken of vraagteken gebruik word. Onderwysers gebruik ook sang as ’n strategie om die dramatisering aan te vul.

Die gebruik van flitskaarte word wyd beoefen en word gewoonlik gedoen wanneer onderwysers flitskaarte op die muur plaas om met woordherkenning te help. Die onderwysers begin met woorde op flitskaarte op Maandag, en stel elke dag meer woorde bekend.

Al die onderwysers bevestig dat vrae mondelings gedoen word en slegs teen Vrydag word geskrewe werk aangepak. Daar word van leerders vereis om vrae oor die stories in geskrewe formaat te beantwoord, en hulle moet neerskryf wat hulle geteken het as hulle 'n prentjie van die storie moes teken. Die leesles word afgesluit deur verbetering van geskrewe werk te doen.

Figuur 1 verskaf 'n grafiese illustrasie van hoe die onderwysers voorspelling, prentjies en vraagstelling gebruik wanneer hulle lees in die Grondslagfase onderrig:



Figuur 1: Leesstrategieë in die Grondslagfase

Gedurende die fokusgroeponderhoude het onderwysers oplossings vir leesprobleme in verband gebring met hoe hulle dink die sisteem behoort te verander. Hulle het byvoorbeeld 'n beroep gedoen om beter hulpbronne, soos leesboeke wat gepas is vir die vlak van die leerders, met interessante stories en opvallende prentjies, in Engels as die taal van onderrig en leer te kan bekom.

Onderwysers was nie in staat om enige oplossings aan te bied vir hul klaskamerleespraktyk nie, of om oor alternatiewe strategieë te reflekteer waar huidige strategieë nie effektief was nie. Geen oortuigende aanduidings kon gevind word waar onderwysers bepaal of leerders met begrip geles het deur terugvoer te verskaf op die strategieë en vaardighede wat gebruik is nie. In voorbeelde wat verskaf is, het onderwysers slegs vir leerders gevra om wat geles is

in 'n koor te herhaal met min ondersoek na watter strategieë gebruik is of hoe leerders dit reggekry het om met begrip te lees wanneer hulle onafhanklik gelees het.

Sommige praktyke, soos waar die onderwyser strategieë verduidelik en modelleer, byvoorbeeld gedurende die onderrig van klanke, kan vergelyk word met die model voorgestel deur Houtveen en van de Grift (2007). Min aanduidings kan in verband gebring word met leerders wat die strategieë oefen of onderwysers wat die leerders se gebruik van strategieë afrig. Die huidige data wys dat onderwysers probeer om in direkte begripsinstruksie betrokke te raak, maar daar is steeds 'n gebrek aan begrip van aktiewe leeskomponente wat kritiek is in die vroeë fases van leesonderrig.

Die huidige data verskaf getuienis in ooreenstemming met Dougherty Stahl (2004) soos vroeër aangehaal, wat verklaar dat, wanneer leesbegripvaardighede getoets word, onderwysers in die vroeë grade gewoonlik geleide hervertelling, storiakaarte, vrae, vraag-antwoord-verwantskappe en wedersydse onderrig gebruik. In die huidige studie, is daar beperkte aanduidings van die gebruik van refleksie oor benaderings soos geteikende aktivering van vorige kennis, praat oor die teks, gerigte lees-dinkaktiwiteit, visuele beelde in konteks en transaksionele strategie-instruksie – strategieë wat bevorder behoort te word. Soortgelyk aan die observasies deur Ness (2011), het onderwysers in die huidige studie verkies om die interaksie met hul leerders te kontroleer wanneer hulle lees onderrig deur vroeë te vra en slegs die leerders te evalueer op die korrektheid van hul antwoorde.

6. BESPREKING

Teen 'n kontekstuele agtergrond van hulpbehoewendheid, plaas resultate van grootskaalse assesserings Suid-Afrika aan die onderpunt van prestasie op die lys van deelnemende lande in dergelike studies. Die doel van hierdie studie was om voorbeelde uit gekose Grondslagfase-onderwyserfokusgroeponderhoude te verskaf oor die leespraktyke wat gebruik word wanneer lees in hulpbronbeperkte omgewings onderrig word.

Onderwysers se ervarings in leesonderrig, wat hulle uitdagings is en hul voorstelle vir moontlike oplossings was die basis van bevindings om die data van die huidige studie in die konteks van bestaande literatuur te beskou oor wat ons weet van effektiewe leesbegrip-onderrigpraktyke en onderwysers se gebruik van instruksionele modelle.

Vroeë leesinstruksie bestaan uit fonemiese bewustheid, dekodering en visuele herkenning van gedrukte woorde. Leesvaardigheid ontwikkel na graad 2 wanneer begripslees tot die leesdaad bygevoeg word (Scarborough, Neuman & Dickinson 2001). Bevindings uit die huidige studie illustreer 'n bekommerenswaardige praktyk van memorisering wanneer “gelees” word. Min terugvoer oor die strategieë en vaardighede wat deur onderwysers gebruik word, beteken dat onderwysers steeds 'n gebrek aan begrip van aktiewe leeskomponente het wat van kritieke belang is in die vroeë fases van leesonderrig, soos hierbo genoem in terme van die identifikasie van gedrukte woorde om die betekenis van die teks te verstaan. Uit onderwyserverslae blyk dat interaksie gedurende leesklasse grootliks in beheer van die onderwyser was, wat vroeë vrae en korrekte antwoorde soek as bewys van begrip.

Die betekenis van die huidige studie lê in die voorlegging van beskikbare literatuur oor wat bekend is oor vroeë grade se leesinstruksie enersyds en bevindinge in hierdie studie wat daarop dui dat direkte leesinstruksie nie bevredigend gedoen word nie andersyds. Die ondoeltreffendheid van leesinstruksie mag die gevolg wees van onderwysers se gebrek aan begrip van leeskomponente. Leesspesifieke uitdagings en hulpbronspesifieke uitdagings, soos in hierdie studie aangebied, bevestig 'n reeds komplekse sosiale konteks waar leerders uit verskillende linguistiese agtergronde kom.

Dit spreek vanself dat leerders weens dergelike tekortkominge as ‘t ware teen ’n dubbele agterstand geplaas word: nie alleen is hulle sosiaal benadeel in hul pogings om akademies vooruit te gaan nie, maar ervaar hulle ook ’n instruksionele agterstand deurdat die basiese leesvaardighede soos dekodering, onsuksesvol onderrig word.

BIBLIOGRAFIE

- Biemiller, A. & Slonim, N. 2001. Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 93(3):498.
- Bishop, P.A., Reyes, C. & Pflaum, S. W. 2006. Read smarter, not harder: Global reading comprehension strategies. *International Reading Association*: 66-75.
- Boulware-Gooden, R. S., Carreker, A., Thornhill, R. & Joshi, M. 2007. Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of third grade students. *The Reading Teacher*, (61)1:70-77.
- Cutting, L.E. & Scarborough, H.S. 2006. Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific studies of reading*, 10(3):277-299.
- Department of Education, South Africa. 1997. Government gazette no. 18546.
- Dougherty Stahl, K.A. 2004. Proof, practice and promise: Comprehension strategy instruction in the primary grades. *The Reading Teacher*, 57(7):598-609.
- Duke, N.K. & Pearson, P.D. 2009. Effective practices for developing reading comprehension. *The Journal of Education*, 189(1/2):107-122.
- Edwards, V. & Ngwaru, J.M. 2011. Multilingual education in South Africa: The role of publishers. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 32(5):435-450.
- Gough, P.B. & Tunmer, W.E. 1986. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and special education*, 7(1):6-10.
- Grabe, W. 2004. Research on teaching reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24:44-69.
- Heugh, K. 2000. The case against bilingual and multilingual education in South Africa. *PRAESA Occasional Papers*, 6:2-42.
- Hirsch, E.D. 2003. Reading comprehension requires knowledge – of worlds and the world. *American Educator*; 10-44.
- Houtveen, A.A.M. & van de Grift, J.C.M. 2007. Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2):173-190.
- Howie, S.J., Venter, E., van Staden, S., Zimmerman, L., Long, C., Scherman, V & Archer, E. 2009. *PIRLS 2006 Summary Report: South African children's reading literacy achievement*. Pretoria: Centre for Evaluation and Assessment.
- Howie, S.J., van Staden, S., Tshele, M., Dowse, C. & Zimmerman, L. 2012. *South African Children's Reading Literacy Achievement Summary Report*. Pretoria: Centre for Evaluation and Assessment.
- Howie, S.J., Combrinck, C., Roux, K., Tshele, M., Mtstatse, N., McLeod, Palane & Mokoena, G. 2017. *PIRLS 2016: South African Highlights Report*. Pretoria: Centre for Evaluation and Assessment.
- Kamwangamalu, N.M. 2003. Social change and language shift: South Africa. *Annual Review of Applied Linguistics*, 23:225-242.
- Mda, T. 2004. Education and multilingualism. In M. C. Nkomo, McKinney, C, & Chisholm, L. *Reflections on school integration: Colloquium proceedings*. Cape Town: HSRC Press.
- Ness, M. 2011. Explicit reading comprehension instruction in early classrooms: Teacher use of reading comprehension strategies. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1):98-117.
- National Reading Panel. 2000. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implication for reading instruction: Reports of the subgroups. Washington DC: National Institute of Child Health and Development.
- Pretorius, E.J. 2002. Reading ability and academic performance in South Africa: Are we fiddling while Rome is burning? *Language Matters: Studies in the Languages of Africa*, 33(1):169-196.

- Scarborough, H. S., Neuman, S.B. & Dickinson, D. 2001. Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In F. Fletcher-Campbell, J. Soler & G. Reid. *Approaching difficulties in literacy development. Assessment, pedagogy and programmes*. London: Sage.
- Setati, M., Adler, J., Reed, Y., & Bapoo, A. 2002. Incomplete journeys: Code-switching and other language practices in mathematics, science and English language classrooms in South Africa. *Language and education*, 16(2):128-149.
- Slavin, R.E. & Chambers, B. 2016. Evidence-based reform: Enhancing language and literacy in early childhood education. *Early Child Development and Care*: 1-7.
- Sporer, N., Brunstein J.C. & Kieschke, U. 2009. Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19:272-286.
- The South African National Educational System Language Policy Document. [Online]. Available: www.education.gov.za. Accessed 26 September 2017.