'N KREATIEWE HULPVERLENINGSPROGRAM GERIG OP LAERSKOOLLEERDERS WAT TAALHINDERNISSE ERVAAR

deur

ANNA CORNELIA DE BEER

voorgelê luidens die vereistes vir die graad

DOCTOR EDUCATIONIS

in die vak

SIELKUNDIGE OPVOEDKUNDE

aan die

UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA

PROMOTOR: PROFESSOR A OLIVIER

Junie 2000

VERKLARING

Studentenommer: 512-203-1

Ek verklaar hiermee dat `**n Kreatiewe hulpverleningsprogram gerig op laerskoolleerders wat taalhindernisse ervaar** my eie werk is en dat ek alle bronne wat ek gebruik of aangehaal het, deur middel van volledige verwysings aangedui en erken het.

A. C. de Beer.

A C de Beer

09.06.00

Datum

372.6044 DEBE

0001764786

OPSOMMING

a) Titel: `n Kreatiewe hulpverleningsprogram gerig op laerskoolleerders wat taalhindernisse ervaar.

b) Student: Anna Cornelia de Beer

c) Promotor: Prof A Olivier

d) Graad: DEd (Sielkundige Opvoedkunde)

Die doel van hierdie studie was om te bepaal of `n hulpverleningsprogram die laerskoolleerder wat taalhindernisse ervaar kan help om sy probleme op `n kreatiewe wyse te benader. `n Algemene oorsig van leerhindemisse wat laerskoolleerders ervaar, is gegee. Indien `n leerder taalhindernisse ervaar, sal dit `n direkte invloed op sy ander skoolvakke ook hê omdat taal vir die leeraksie benodig word.

Die kreatiwiteitsbegrip is ook van naderby beskou. Kreatiwiteit kan as die skep van iets wat oorspronklik, maar ook bruikbaar is, gedefinieer word. Dit sluit egter ook die lê van ongewone verbande tussen twee of meer sake of voorwerpe in.

Die program wat ontwikkel is, het as onderbou die teorie oor taalintelligensie van Howard Gardner, `n opvoedkundige sielkundige aan Harvard Universiteit. Gardner meen dit is deur `n kreatiewe ingesteldheid, multisensoriese tegnieke en gepaste leerstyle moontlik om taalintelligensie te verbeter. Hy is van mening dat taalintelligensie nie iets is wat op `n bepaalde tydstip gemeet kan word en

onveranderd bly nie. Soos met alle intellektuele vermoëns, kan taalvaardighede ook uitgebrei en ontwikkel word. Beproefde remediërende tegnieke, wat reeds deur die navorser in die praktyk met welslae uitgetoets is, is op `n vars, nuwe manier in die hulpverleningsprogram gebruik.

Die hulpverleningsprogram het op die verbetering van perseptuele, mondelinge stelwerk-, lees- en spellingvaardighede gefokus. Dit het gedurende die empiriese studie duidelik geword dat leerders wat op `n bepaalde leergebied nie na wense presteer nie, dikwels `n "sielkundige blokkasie" ten opsigte van daardie leerareas ontwikkel. Hulle assosieer laasgenoemde in die meeste gevalle met leeronvermoë en leermislukking. Die enigste manier om hierdie gevoel van leermagteloosheid aan te spreek, is om die problematiese leerareas met `n minder ernstige akademiese aanslag, waarin die pret-element sterk aanwesig is, te benader. Wanneer die leeraksie as `n aangename ondervinding ervaar word, kan leerders hulle leervrese aanspreek en meer waagmoedig begin optree.

SLEUTELWOORDE

kreatiwiteit; hulpverleningsprogram; leerhindernisse; taalhindernisse; taalintelligensie; leesvaardigheid; spellingvaardigheid; multisensoriese tegnieke; perseptuele vaardighede; leerstyle.

JUNIE 2000

SUMMARY

a) **Title:** A creative support programme aimed at primary school learners with language barriers.

b) **Student:** Anna Cornelia de Beer

c) **Promotor:** Prof A Olivier

d) **Degree:** DEd (Psychology of Education)

The purpose of this study was to investigate the success of an innovative support programme aimed at assisting primary school learners with language barriers to overcome these. An overview was given of learning barriers primary school learners may experience. A learner with a language barrier will find that the other learning areas are negatively influenced because language is essential for learning.

The concept of creativity, defined as the creation of something original, yet useful, was adhered to. It included the idea that creativity allows for the connecting of unrelated issues or objects.

The theories of Howard Gardner, an educational psychologist at Harvard University, concerning language intelligence, supported this study. According to Gardner it is possible to improve language intelligence through creative awareness, multi-sensory techniques and appropriate learning styles. Gardner postulates that language, as in the case of other intellectual abilities, can be developed and expanded. Remedial

techniques successfully used by the researcher in practice, have been presented in this support programme in a novel and innovative form.

The creative support programme compiled for this thesis focused on the improvement of perceptual, oral, reading and spelling skills. The need for a more informal support approach was evident in the empirical research of this study. Learners sometimes develop a "psychological block" when experiencing repeated difficulties in a specific learning area. Such learners associate these difficulties with failures and the inability to learn. In order to overcome the experience of learning dispair, the feelings of anxiety associated with the problem learning area, have to be replaced with a less rigid approach in which play encourages feelings of enjoyment and ease. When learning becomes a pleasant experience, learners start overcoming their fears and become risk takers.

KEY WORDS

creativity; support programme; learning barriers; language barriers; language intelligence; reading skills; spelling skills; multi-sensory techniques; perceptual skills; learning styles

JUNE 2000

DANKBETUIGINGS

Die mens vind sy identiteit alleen in die mate wat hy homself verbind aan 'n taak wat groter as hyself is – Viktor Frankl

My dank aan die volgende persoon/persone sonder wie ek nie hierdie taak sou kon voltooi het nie:

- My promotor, prof André Olivier. Die uiters deeglike en flinke wyse waarop hy telkens my hoofstukke nagesien het en sy weldeurdagte en goed beredeneerde aanbevelings, het ongetwyfeld `n deurslaggewende bydrae tot die voltooiing van hierdie proefskrif gelewer. Die bedagsame manier waarop hy studieleiding verskaf het en sy bereidwilligheid om te alle tye raad en nuwe insigte ten opsigte van my onderwerp van studie te verskaf, word baie hoog op prys gestel.

- My man, Mike. Sy eindelose moeite en geduld om my met die tegniese versorging van die proefskrif te help, word baie waardeer. Ek is ook dank aan hom verskuldig omdat hy op so `n onselfsugtige wyse aan my die tyd en die geleentheid gegun het om hierdie taak te kon voltooi.

- My kinders, Michiel en Lizanne. Jonk soos hulle nog is, het hulle verstaan as ek dikwels - "vir eers" - nie saam met hulle kon speel nie omdat ek moes studeer.

- My broers, Ernie en Abie Venter, en hulle gesinne. Hulle volgehoue ondersteuning en aanmoediging het vir my baie beteken.

- My skoonouers, Mnr en Mev MJ de Beer. My opregte dank vir hulle belangstelling en voortdurende woorde ter motivering.

- Mnr Piet Roets, hoof van die Kinderleidingkliniek in Welkom. Hy het met `n oop gemoed aan my die geleentheid verskaf om die hulpverleningsprogram by die kliniek te implementeer.

- Die leerders in die eksperimentele groepie en hulle ouers. Hulle bereidwilligheid tot volle samewerking, het die implementering van die hulpverleningsprogram `n plesier gemaak.

- Mev Susan Pretorius en Me Karlien de Beer, onderskeidelik verbonde aan die Universiteit Vista en Unisa se biblioteke. Hulle het vinnig en vriendelik gereageer as ek enige literatuur benodig het.

- Bowe-al voel ek dankbaar teenoor my Hemelse Vader wat aan my die gesondheid en die omstandighede geskenk het om hierdie proefskrif te kon voltooi.

Hierdie proefskrif word in liefdevolle herinnering aan my vader, in lewe prof WA Venter, opgedra – met moed, liefde en toewyding het hy sy drie jong kinders ná ons moeder se vroeë afsterwe alleen verder versorg en opgevoed.

To understand your parents' love, you must raise children yourself– Chinese spreekwoord.

INHOUDSOPAWE

HOOFSTUK 1

INLEIDENDE ORIëNTERING, PROBLEEMSTELLING EN PROGRAM VAN STUDIE

1.1	INLEIDING	1
1.2	PROBLEEMONTLEDING	3
1.3	PROBLEEMSTELLING	5
1.4	DIE DOEL VAN DIE ONDERSOEK	6
1.5	DIE METODE VAN ONDERSOEK	8
1.6	BEGRIPSOMSKRYWING	11
1.6.1	Kreatiewe hulpverlening	11
1.6.2	Taalhindernisse	14
1.6.3	Taalintelligensie	16
1.6.4	Leerstyle	17
1.7	DIE PROGRAM VAN ONDERSOEK	18

HOOFSTUK 2

DIE LAERSKOOLLEERDER MET LEERHINDERNISSE: `N ALGEMENE OORSIG

2.1	INLEIDING	19
2.2	DIE ONDERRIG-LEERSITUASIE	20

2.2.1	Die onderwyser	21
2.2.2	Die leerstof	23
2.2.3	Die leerder	24
2.3	DIE ONTWIKKELING VAN LEER	27
2.3.1	Die sentrale senuweestelsel	27
2.4	DIE OORSAKE VAN LEER- EN TAALHINDERNISSE	29
2.4.1	Verstandelike onvermoë van die leerder	30
2.4.1.1	Die affektiewe en aandagseenheid	30
2.4.1.2	Die inset-, koderings-, bergings- en integrasie-eenheid	31
2.4.1.3	Die programmerings-, regulerings-, beplannings- en beheereenheid	32
2.4.2	Die milieu-gestremde leerder	32
2.4.3	Faktore binne die kind self	33
2.4.4	Langdurige afwesigheid van skool	35
2.5	MANIFESTASIES VAN LEERHINDERNISSE	36
2.5.1	Wie is die leerder met leerhindernisse?	37
2.5.2	Die uitkenning van die leerder met leerhindernisse	38
2.5.3	Soorte leerhindernisse	41
2.5.3.1	Spesifieke leerhindernisse	41
2.5.3.2	Algemene leerhindernisse	42
2.5.4	Probleme van leerders met leerhindernisse	42
2.5.4.1	Akademiese probleme	43
2.5.4.2	Aandagprobleme	43
2.5.4.3	Motoriese koördinasieprobleme	43
2.5.4.4	Visuele perseptuele probleme	44
2.5.4.5.	Ouditiewe perseptuele probleme	44
2.5.4.6	Taalprobleme	45
2.5.4.7	Ekstreme aktiwiteitsvlakke	45
2.5.4.8	Affektief-sosiale manifestasies	45
2.6	DIE OMVANG VAN LEERHINDERNISSE	53
2.7	HULPVERLENINGSBENADERINGS	55
2.7.1	Die Behavioristiese Benadering	55
2.7.2	Die Kognitiewe Benadering	56
2.7.3	Die Ekologiese Benadering	58

2.7.4	Spesifieke remediërende stelsels	60
2.7.4.1	Die verskil tussen klinies-remediërende en didakties-remediërende onderwys	61
2.8	DIE LEERDER MET LEERHINDERNISSE: BELEIDSBEPALENDE RIGLYNE	62
2.8.1	Onderwysdokumente en –liggame van belang	63
2.8.1.1	Die Witskrif oor Onderrig en Opleiding	63
2.8.1.2	Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk	64
2.8.1.3	Die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid	64
2.9	DIE ROL VAN DIE BETROKKE PARTYE T.O.V. DIE LEERDER MET LEERHINDERNISSE	65
2.9.1	Die onderwyser	66
2.9.2	Die remediërende onderwyser	69
2.9.3	Die skoolhoof	71
2.9.4	Die ouers	72
2.9.5	Die gemeenskap	73
2.10	DIE WEG VORENTOE	74
2.11	SAMEVATTING	76

HOOFSTUK 3

KREATIWITEIT EN LAERSKOOLLEERDERS WAT TAALHINDERNISSE ERVAAR

3.1	INLEIDING	78
3.2	DIE KREATIWITEITSBEGRIP	79
3.3	DIE AANLEER VAN KREATIWITEIT	84
3.4	VOORWAARDES VIR DIE KREATIEWE ONDERRIGHANDELING	86
3.4.1	Eienskappe van die kreatiwiteitsgerigte opvoeder	87
3.4.2	Onderrigstrategieë van die kreatiwiteitsgerigte opvoeder	89
3.5	VOORWAARDES VIR DIE KREATIEWE LEERHANDELING	93

3.5.1	Eienskappe van die kreatiwiteitsgerigte leerder	93
3.6	FAKTORE WAT IN DIE WEG VAN KREATIWITEITSTIMULERING STAAN	98
3.6.1	Die houding en gesindheid van die onderwyser t.o.v. kreatiwiteit	99
3.6.2	Die skool-etos	100
3.6.3	Naskoolse aktiwiteite	101
3.6.4	Ontoereikende evalueringsmetodes	101
3.6.5	Die leerplan	102
3.6.6	Intelligensietoetse	103
3.7	DIE VERBAND TUSSEN KREATIWITEIT EN INTELLIGENSIE	104
3.8	DIE VERSKIL TUSSEN INTELLEKTUEEL- BEGAAFDE EN KREATIEF- BEGAAFDE LEERDERS	109
3.9	DIE MOONTLIKE TOEPASSING VAN KREATIWITEIT IN DIE KLASKAMER	111
3.1O	DIE NOODSAAKLIKHEID VAN `N KREATIEWE KLASKAMER= OMGEWING	115
3.11	KREATIEWE HULPVERLENING VIA GARDNER SE SEWE BASIESE INTELLIGENSIES	118
3.11.1	Linguistiese intelligensie	121
3.11.2	Logies-wiskundige intelligensie	122
3.11.3	Visueel ruimtelike intelligensie	123
3.11.4	Liggaamlik-kinestetiese intelligensie	125
3.11.5	Musikale intelligensie	126
3.11.6	Interpersoonlike of sosiale intelligensie	127
3.11.7	Intrapersoonlike intelligensie	129
3.12	KREATIEWE HULPVERLENING AAN LAERSKOOLLEERDERS WAT TAALHINDERNISSE ERVAAR	130
3.13	SAMEVATTING	132

HOOFSTUK 4

INSAMELING EN ONTLEDING VAN DATA OOR DIE LEERDERS WAT TAALHINDERNISSE ERVAAR

4.1	INLEIDING	135
4.2	HIPOTESE EN NULHIPOTESE	136
4.3	NAVORSINGSMETODES VIR DIE INSAMELING VAN DATA	137
4.3.1	Die kwalitatiewe navorsingsmetode	137
4.3.2	Die kwantitatiewe navorsingsmetode	140
4.4	EIENSKAPPE VAN `N GOEIE NAVORSINGSTEGNIEK	142
4.4.1	Geldigheid	143
4.4.1.1	Soorte geldigheid	144
4.4.1.1.1	Kriteriumverwante geldigheid	144
4.4.1.1.2	Konstrukgeldigheid	145
4.4.1.1.3	Inhoudsgeldigheid	145
4.4.2	Betroubaarheid	145
4.4.2.1	Soorte betroubaarheid	146
4.4.2.1.1	Die toets-hertoetsmetode	146
4.4.2.1.2	Die ekwivalente-toetsmetode	147
4.4.2.1.3	Die verdeelde-helfte metode	147
4.5	NAVORSINGSONTWERP	148
4.5.1	Die proefpersone	151
4.5.1.1	Leerder A	152
4.5.1.2	Leerder B	155
4.5.1.3	Leerder C	158
4.5.1.4	Leerder D	161
4.5.1.5	Leerder E	164
4.6	MEDIA OM DATA IN TE SAMEL	167
4.6.1	Onderhoude	167
4.6.2	Vraelyste	170

4.6.2.1 Kategorieë vrae van die vraelys 171
4.6.2.1.1 Wat is die algemeenste wyse waarvolgens taalhindernisse manifesteer? 172
4.6.2.1.2 Wat is die belangrikste oorsaak van taalhindernisse? 172
4.6.2.1.3 Wat is die belangrikste gevolg van taalhindernisse? 173
4.6.2.1.4 Wat is die mees effektiewe wyse om taalhindernisse aan te spreek? 173
4.7 RESPONSIES OP DIE VRAELYSTE 174
4.7.1 Responsies op die vraag: Wat is die algemeenste wyse waarvolgens taalhindernisse manifesteer? 174
4.7.2 Responsies op die vraag: Wat is die belangrikste oorsaak van taalhindernisse? 175
4.7.3 Responsies op die vraag: Wat is die belangrikste gevolg van taalhindernisse? 176
4.7.4 Responsies op die vraag: Wat is die mees effektiewe wyse om taalhindernisse aan te spreek? 177
4.8 AFLEIDINGS WAT UIT DIE RESPONSIES OP DIE VRAELYS GEMAAK KAN WORD. 178
4.9 SAMEVATTING 181

HOOFSTUK 5

DIE ONTWIKKELING VAN `N KREATIEWE HULPVERLENINGS= PROGRAM GERIG OP LAERSKOOLLEERDERS WAT TAALHINDERNISSE ERVAAR

5.1 INLEIDING 185
5.2 DIE VROEë IDENTIFISERING VAN LEERHINDERNISSE 187
5.2.1 Taalontwikkelingshindernisse 187
5.2.2 Motoriese ontwikkelingshindernisse 188
5.2.3 Sosiale ontwikkelingshindernisse 189
5.2.4 Kognitiewe ontwikkelingshindernisse 189
5.2.5 Aandagspanhindernisse 190

5.3 DIE LEERBEHOEFTES VAN DIE LEERDER MET TAALHINDERNISSE 190
5.3.1 Die beste studietyd van die dag 191
5.3.2 Die mees geskikte werkplek 191
5.3.3 Begrip vir die leerder se leerstyl 191
5.3.4 Sinvolle kommunikasie tussen die opvoeder en die leerder met taalhindernisse 192
5.4 DIE EMOSIONELE WELSYN VAN DIE LEERDER MET TAAL= HINDERNISSE 193
5.4.1 Die aanleer van `n gesonde selfbeeld 193
5.4.2 Die kweek van selfvertroue 197
5.5 ALGEMENE RIGLYNE AAN OPVOEDERS VAN LEERDERS MET TAALHINDERNISSE 199
5.6 DIE WEG TOT `N SUKSESVOLLE OUER-ONDERWYSER= VENNOOTSKAP 201
5.7 `N KREATIEWE HULPVERLENINGSPROGRAM GERIG OP LAERSKOOLLEERDERS WAT TAALHINDERNISSE ERVAAR: `N ALGEMENE ORIëNTERING 203
5.7.1 Teoretiese fundering vir die ontwikkeling van die kreatiewe hulpverleningsprogram 203
5.7.2 Algemene riglyne t.o.v die kreatiewe onderrig van leerders met taalhindernisse 205
5.7.3 Algemene doelstellings met die onderrig van `n eerste taal 207
5.7.4 Algemene riglyne wat gevolg is by die samestelling van `n program om taalhindernisse op `n kreatiewe wyse aan te spreek. 208
5.8 `N FORMELE KREATIEWE HULPVERLENINGSPROGRAM 211
5.8.1 Die ontwikkeling van perseptuele vaardighede as basis vir die kreatiewe remediëring van taalhindernisse 213
5.8.2 Kreatiewe onderrig van leerders met mondelinge stelwerkhindernisse 217
5.8.2.1 `n Program om mondelinge stelwerkvaardighede op `n kreatiewe wyse te ontwikkel 219
5.8.3 Kreatiewe remediëring van leerders met leeshindernisse 221
5.8.3.1 Die beginsels waarop leesremediëring gebaseer behoort te word 221

5.8.3.2 Riglyne aan ouers en onderwysers om leeshindernisse op `n kreatiewe wyse aan te spreek 223
5.8.3.3 Die Taalervaringsbenaderingswyse 227
5.8.3.3.1 Veronderstellinge waarop die Taalervaringsbenadering gegrond is 228
5.8.3.3.2 Leerders vir wie die Taalervaringsbenadering geskik is 229
5.8.3.4 Fernald se benaderingswyse: Die VAKT metode 230
5.8.3.4.1 Veronderstellinge waarop hierdie tegniek berus 233
5.8.4 Kreatiewe onderrig van leerders wat spellinghindernisse ervaar 234
5.8.4.1 Riglyne t.o.v. kreatiewe spellingonderrig 235
5.8.4.2 Die Visuele Beeldvormingsmetode 237
5.8.4.3 Die Eklektiese Metode 238
5.8.4.4 Die waarde van visuele spellingtegnieke 239
5.9 INKLUSIWITEIT VAN LEERDERS MET TAALHINDERNISSE IN HOOFSTROOMONDERWYS 240
5.9.1 Moontlike probleme wat leerders met leerhindernisse in inklusiewe onderwys kan ervaar 241
5.9.2 Strategieë vir die suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys 244
5.9.3 Die kreatiewe bestuur van die inklusiewe klaskamer 246
5.9.3.1 Die fisiese organisasie van die klaskamer 246
5.9.3.2 Onderrig aan leerders met verskillende vermoëns 247
5.9.3.3 Die handhawing van orde in die inklusiewe klaskamer 248
5.9.3.4 Die onderrig van `n groot groep leerders 248
5.9.3.5 Die taal van onderrig 249
5.9.3.6 Samewerking tussen kollegas 249
5.9.3.7 Riglyne aan die onderwyser om die leerder met taalhindernisse in die inklusiewe klaskamer behulpsaam te wees 250
5.9.3.8 Wenke aan die onderwyser om kreatief in die inklusiewe klaskamer te onderrig 252
5.10 UITKOMSGEBASEERDE (RESULTAATGERIGTE) ONDERWYS: KURRIKULUM 2005 253
5.11 SAMEVATTING 257

HOOFSTUK 6

DIE RESULTATE VAN DIE HULPVERLENINGSPROGRAM

6.1	INLEIDING	260
6.2	TOETSDATUMS EN –PLEK	260
6.3	KEUSE VAN GESTANDAARDISEERDE TAALTOETSE	261
6.4	SKEMATIESE VOORSTELLING VAN DIE TOETSRESULTATE	264
6.5	INTERPRETASIE VAN DIE TOETSRESULTATE	268
6.5.1	Die Universiteit van Kaapstad se Gegradeerde Leestoets: Tabel 6.1	270
6.5.2	Die Universiteit van Kaapstad se Spoedleestoets: Tabel 6.2	270
6.5.3	Die Universiteit van Kaapstad se Gegradeerde Speltoets: Tabel 6.3	271
6.5.4	Die Universiteit van Kaapstad se Mondelinge Leestoets: Tabel 6.4	272
6.6	STATISTIESE ONTLEDING VAN DIE TOETSRESULTATE	274
6.6.1	Statistiese prosedure	276
6.6.2	Navorsingsresultate	277
6.7	SAMEVATTING	279

HOOFSTUK 7

BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS EN IMPLIKASIES VAN DIE NAVORSING

7.1	INLEIDING	280
7.2	`N KORT OORSIG VAN DIE NAVORSING WAT VIR HIERDIE	

	STUDIE ONDERNEEM IS	281
7.3	BEANTWOORDING VAN DIE NAVORSINGSVRAE IN PAR 1.3	282
7.4	BEVINDINGE EN GEVOLGTREKKINGS UIT DIE NAVORSING	285
7.4.1	Bevindinge en gevolgtrekkings uit die literatuurstudie	285
7.4.2	Bevindings en gevolgtrekkings uit die navorser se eie navorsing	289
7.5	AANBEVELINGS	297
7.5.1	Aanbevelings n.a.v. die bevindinge uit die literatuurstudie	297
7.5.2	Aanbevelings n.a.v. die bevindinge uit die navorser se eie navorsing	302
7.6	IMPLIKASIES VAN DIE NAVORSING	310
7.6.1	Die implikasies van die aanbevelings wat in par 7.5.1 gemaak is	310
7.6.2	Die implikasies van die aanbevelings wat in par 7.5.2 gemaak is	316
7.7	STEURENDE FAKTORE	323
7.8	ASPEKTE VIR VERDERE NAVORSING	325
7.9	SLOTOPMERKINGS	329
	BIBLIOGRAFIE	334

LYS VAN TABELLE

TABEL 4.1	Die algemeenste wyse waarvolgens taalhindernisse manifesteer	175
TABEL 4.2	Die belangrikste oorsaak van taalhindernisse	176
TABEL 4.3	Die belangrikste gevolg van taalhindernisse	177
TABEL 4.4	Die mees effektiewe wyse om taalhindernisse aan te spreek	178
TABEL 5.1	Die ontwikkeling van perseptuele vaardighede	214
TABEL 6.1 (a)	Die Universiteit van Kaapstad se Gegradeerde Leestoets: Kontrole groep	264
TABEL 6.1 (b)	Die Universiteit van Kaapstad se Gegradeerde Leestoets: Eksperimentele groep	264
TABEL 6.2 (a)	Die Universiteit van Kaapstad se Spoedleestoets: Kontrole groep	265
TABEL 6.2 (b)	Die Universiteit van Kaapstad se Spoedleestoets: Eksperimentele groep	265
TABEL 6.3 (a)	Die Universiteit van Kaapstad se Speltoets: Kontrole groep	266
TABEL 6.3 (b)	Die Universiteit van Kaapstad se Speltoets: Eksperimentele groep	266
TABEL 6.4 (a)	Die Universiteit van Kaapstad se Mondelinge Leestoets: Kontrole groep	267
TABEL 6.4 (b)	Die Universiteit van Kaapstad se Mondelinge Leestoets: Eksperimentele groep	267
TABEL 6.5	Gemiddeldes (X); Standaardafwykings (S); en Mann – Whitney Resultate (U) rakende die afhanklike veranderlikes	277

LYS VAN BYLAES

BYLAE 1	VRAELYS AAN DIE OUERS EN ONDERWYSERS IN DIE KONTROLE EN EKSPERIMENTELE GROEPE	352
BYLAE 2	`N KREATIEWE HULPVERLENINGSPROGRAM GERIG OP LAERSKOOLLEERDERS WAT TAALHINDERNISSE ERVAAR	355
BYLAE 3	BEVESTIGINGSBRIEF: HOOF VAN DIE KINDERLEIDINGKLINIEK	381

HOOFSTUK 1

INLEIDENDE ORIëNTERING, PROBLEEMSTELLING EN PROGRAM VAN STUDIE

> Opvoeding is bloot die siel van die samelewing wat van een generasie na `n ander oorgeplaas word - G. K. Chesterton.

1.1 INLEIDING

Laerskoolleerders wat taalhindernisse ervaar is `n uiters heterogene groep met verskillende soorte taalprobleme. In die meeste gevalle is dit so dat as die ontwikkeling van `n leerder se taalvaardighede nie na wense is nie, dit ook na sy ander leervakke sal uitkring met die gevolg dat hy oor die algemeen ondergemiddeld op skool sal presteer.

In die verlede was dit dikwels so dat die leerder wat vir power uitslae op skool gesorg het, vir remediërende onderwys verwys is met die hoop dat daar *tog* mettertyd ten op sigte van sy skolastiese prestasies `n verbetering, hoe gering ook al, sou intree. In baie gevalle is die gewone, bekende remediërende tegnieke waarmee remediërende en sommige klasonderwysers, oor baie jare goed vertroud mee was, herhaaldelik gebruik – meermale met wisselende welslae. Gewoonlik is die moontlikheid dat die sukkelende leerder baat by `n nuwe benaderingswyse tot leerhindernisse, soos byvoorbeeld `n *kreatiewe hulpverleningsprogram*, kon vind, glad nie in berekening gebring nie (Donovan en Wonder 1994: 63 – 64).

Vandag begin hierdie toedrag van sake om anders daar uit te sien. Die Opvoedkunde en ander verwante studievelde heg in `n toenemende mate waarde aan die ontginning en ontwikkeling van oorspronklike en skeppende denke by *alle* leerders. Die implikasie hiervan is dat laerskoolleerders met taalhindernisse nou ook in `n toenemende mate die geleentheid kry om op `n *ander, meer opwindende* wyse na leermateriaal waarmee hulle moontlik voorheen groot probleme ervaar het, te kyk. Die nuwe onderwyskurrikulum wat sedert 1998 geïmplementeer word en as *Kurrikulum 2005* bekend staan, maak voorsiening vir aktiewe deelname van leerders aan die leerproses en is leerdergesentreerd. Volgens hierdie leerplanne moet leerders toegelaat word om op hulle eie manier en teen hulle eie tempo te werk wanneer hulle met die leerinhoud omgaan (Unisa 2000: 4).

Gates en Beacock (1997: 167-196) meen dis van die uiterste belang dat nie alleen onderwysers nie, maar veral ook leerders, waar moontlik, verskeie oplossingsmoontlikhede vir probleme moet oorweeg omdat `n gegewe probleem baie selde net een (voor die hand liggende) oplossing het. Hierdie skrywers meen leerders moet vroeg in hulle skoolloopbane reeds in staat gestel word om uiting aan hulle spontane kreatiwiteit te gee. Een manier is byvoorbeeld om leerders aan te moedig om in terme van teenoorgesteldes te dink en so hulle eie sinteses te vorm. `n Kreatiewe hulpverleningsprogram om taalhindernisse aan te spreek, kan ongetwyfeld help om laasgenoemde vaardigheid te ontwikkel en te versterk.

Glass en Holyoak (1986: 408-417) stel dit egter onomwonde dat die ontwikkeling van kreatiwiteit in sommige gevalle daartoe aanleiding kan gee dat weerstand teen konformiteit gebied word : sukkelende leerders kan eenvoudig besluit hulle het genoeg gehad van *verstarde, oneffektiewe* leertegnieke of onderrigmetodes en

vorendag kom met *nuwe, selfs buitensporige* idees. In hierdie verband moet taalonderwysers versigtig daarvoor wees om leerders te verhinder om hulle nuwe idees op die proef te stel, soos wanneer `n leerder byvoorbeeld `n toneelstuk of `n gedig geskryf het en dit graag alleen of saam met maats in die klas wil dramatiseer. Leerders kan ongetwyfeld hulle taalvaardighede op kreatiewe maniere *meer* ontwikkel as wanneer van die gewone, konvensionele en "veilige" taalonderrigmetodes gebruik gemaak word.

In hierdie hoofstuk sal aandag gegee word aan die ontleding van die onderhawige probleem, die probleemstelling spesifiek, die doel en metode van ondersoek, `n begripsomskrywing van basiese begrippe en `n beskrywing van hoe die verdere verloop van die proefskrif sal volg.

1.2 PROBLEEMONTLEDING

Danksy voortdurende nuwe navorsing, is daar `n groterwordende groep vooraanstaande opvoedkundiges en sielkundiges wat vas daarvan oortuig is dat die menslike brein – *insluitende die van leerders met taalhindernisse* – oor ontsaglike onbenutte vermoëns beskik. Dryden en Vos (1997: 209) skryf in **The Learning Revolution** dat elke normale kind met 100 biljoen aktiewe breinselle gebore word. Boonop groei elkeen van hierdie breinselle in grootte gedurende die eerste paar jaar van die kind se lewe en uit elke breinsel kan tot soveel as 20 000 vertakkings voortspruit. Elke vertakking berg spesifieke inligting oor bepaalde onderwerpe wat assosiatief in groepe verdeel is. `n Goeie geheue – onontbeerlik vir leersukses - is direk van suksesvolle assosiasievorming afhanklik. Volgens hierdie skrywers gebruik bittermin mense – selfs dié wat akademies uitblink – naastenby hulle volle potensiaal

en dis veral kreatiewe vermoëns wat in die slag bly. Hulle is egter hoopvol dat kinders, sowel as volwassenes, gelei en geleer kan word om op `n skeppende manier maksimaal van hulle verstandelike potensiaal gebruik te maak.

Neethling en Rutherford (1997: 2-3) skryf dat `n onlangse internasionale oorsig skokkende feite aan die lig gebring het. Die resultate toon dat 98% van alle welgeskape 3 – 5 jariges kinders `n superieure vlak van kreatiewe gedrag openbaar. Teen die tyd dat dieselfde groep kinders die ouderdom van 10 jaar bereik, daal die persentasie kinders in dié kategorie tot 32%. Op die ouderdom van 15 jaar, toon slegs 10% van hierdie groepie dieselfde vlak van kreatiewe gedrag. Ongelukkig volg daar dan ietwat van`n katastrofe want uiteindelik kan net 2% van hierdie groepie kinders as kreatief superieur bestempel word teen die tyd dat hulle 25 jaar oud is. In `n wêreld waar selfs die aard van verandering verander het, is net 2% kreatief-begaafde mense net nie goed genoeg as ons wil vooruitgang maak en oorleef nie. Die goeie nuus is egter dat ons vandag vir seker weet dat alle mense, afgesien van die feit of hulle suksesvol op skool is/was, tog die kreatiewe vermoëns van hulle kleuterjare kan laat herleef. Al wat nodig is, is `n doelbewuste poging van leerders, ouers en onderwysers om latente skeppende vermoëns te laat herontwaak. Laasgenoemde sluit ondermeer die skepping van geleenthede tot selfstandige denke in (Gates en Beacock 1997: 36). Die kreatiewe hulpverleningsprogram wat vir hierdie proefskrif saamgestel is, poog onder andere om die laerskoolleerder met taalhindernisse op `n kreatiewe wyse na taal en die talle gebruiksmoontlikhede daarvan te laat kyk.

Die navorsingsprobleem wat betrekking op hierdie studie het, kan op sy heel eenvoudigste soos volg gestel word: Op watter manier kan`n kreatiewe

hulpverleningsprogram die laerskoolleerder wat `n taalagterstand opgebou het, help om sy taalhindernisse aan te spreek? Hoewel die program in enige van die 11amptelike landstale vertaal en aangepas kan word, word daar in hierdie proefskrif na leerders wat Afrikaans as `n eerstetaal gebruik, verwys.

Dryden en Vos (1997: 210) is optimisties daaroor dat kreatiewe taalverwerwing deur middel van `n doelbewuste poging en toepaslike stimulering deur feitlik alle leerders aangeleer kan word. Die spesifieke aanleerproses sluit *vernuwende onderrigmetodes* in. Wat laasgenoemde betref, sou gefokus kon word op *spesifieke leerstyle waarby leerders met spesifieke taalhindernisse die beste aanklank sou kon vind.*

1.3 PROBLEEMSTELLING

Die sentrale probleem van hierdie studie, naamlik "*Op welke wyse kan `n kreatiewe hulpverleningsprogram laerskoolleerders wat taalhindernisse ervaar, help om hulle taalvaardighede te verbeter?*", kan in die volgende *navorsingsvrae* onderverdeel word:

- Na watter leerders met taalhindernisse word hier verwys en wat is hulle spesifieke hindernisse?
- Beskik bogenoemde leerders oor die potensiaal om hul taalprestasies te verbeter?
- Hoe kan die kreatiwiteitsbegrip tot die ontginning en ontwikkeling van hierdie leerders se latente taalvaardighede bydra?

- Hoe kan `n teoreties-verantwoorde hulpverleningsprogram ontwerp word wat in die praktyk tot die verbetering of opheffing van laerskoolleerders se taalhindernisse sal bydra?

  (Die antwoorde op hierdie vrae word in par 7.3 beantwoord).

Hierdie studie poog om laerskoolleerders wat voorheen traumatiese ervarings met leermislukkings, spesifiek op die gebied van taalverwerwing en -handhawing, gehad het aan te moedig om hulle taalhindernisse op `n kreatiewe manier te oorbrug. `n Kreatiewe hulpverleningsprogram sal noodwendig klem op skeppende denke lê. `n Kreatiewe daad begin gewoonlik met `n opborreling van inspirasie. Sulke oomblikke van helderheid is taamlik algemeen. Die tweede fase van kreatiwiteit is egter baie moeiliker en meer tydrowend as die eerste: dit is wanneer die inspirasie in iets konkreets omskep moet word. `n Leerder wat taalhindernisse ervaar sal in hierdie verband byvoorbeeld moet leer om van `n leerstyl gebruik te maak wat die beste by sy bepaalde belangstellingsveld en aanleg pas (Yepsen 1987: 157).

1.4 DIE DOEL VAN DIE ONDERSOEK

Neethling en Rutherford (1997: 2-3) voel sterk daaroor dat kreatiwiteit `n ervaring of selfs `n nuwe lewensuitkyk is waar jy alle fasette van jou lewe in `n nuwe lig sien. Volgens hierdie skrywer was ons almal vroeër kreatief gewees en is dit steeds moontlik om die kreatiewe vermoëns wat ons kleintyd besit het, te herontdek. Hy is egter van mening dat dit ongelukkig so is dat die meeste van ons deel uitgemaak het van`n onderwysstelsel wat hoegenaamd nie ons skeppende vermoëns aangemoedig of ondersteun het nie.

Dr. George Welsh, `n professor van Noord-Carolina en ontwerper van `n kreatiwiteitstoets, meen `n gemiddelde IK is al wat nodig is om kreatief te kan wees. *Die laerskoolleerder met taalhindernisse waarna hierdie studie verwys, is die een met `n normale of bo-normale IK wat om die een of ander rede `n taalagterstand opgebou het.* Daar sal gepoog word om deur middel van `n taalhulpverleningsprogram hierdie leerder se kreatiewe taalvaardigheidspotensiaal, wat dalk lank op die agtergrond gehuiwer het, tot sy voordeel te stimuleer en te ontgin (Gardner 1991: 36).

Yepsen (1987: 155 – 156) meen dit behoort vir leerders wat meen dat hulle te "dom" is om enige noemenswaardige vordering op skool te maak, bemoedigend te wees om te verneem van bekende persone wat eers later in hulle lewens sukses behaal het. Die skilder Rembrandt van Rijn kon volgens `n berekening van moderne sielkundiges, `n IK van nie hoër as 110 gehad het nie. Hy het dus gemiddelde intellektuele vermoëns gehad. Hieruit kan die afleiding gemaak word dat intelligensie en skeppingsvermoë tóg as twee verskillende begrippe beskou kan word. Selfs Albert Einstein was ietwat van `n mislukking op skool. Hy het sy relatiwiteitsteorie as `n doktorale proefskrif ingedien en dit is verwerp. Ook Thomas Edison moes die skool op `n vroeë ouderdom verlaat nadat hy nie voldoende vordering kon maak nie. Hy is eers deur sy moeder, `n gewese onderwyseres, tuis onderrig en het later by `n ander onderwyser privaat-onderrig ontvang. Die ontdekking van elektrisiteit deur Edison word steeds vandag as een van die *heel* grootste ontdekkings van die Westerse beskawing beskou. Die boodskap wat na vore kom as na sulke gevalle gekyk word, is duidelik: geen mens moet te gou besluit hy is nie intelligent genoeg om kreatief te wees nie.

Die voorlopige afleiding wat hieruit gemaak kan word, is dat alle leerlinge – of hulle nou akademies uitblink of nie – kreatiewe denke kan beoefen. Die nodige geleenthede om uiting aan skeppende vermoëns te gee, moet net geskep word. Alleen wanneer besluite nie meer voortdurend namens leerders gemaak word nie, kan die kreatiwiteit wat diep binne-in hulle opgesluit lê, ontgin word (Carbo en Dunn 1991: 26).

Uit die lees-en navorsingswerk wat tot op hede onderneem is, blyk dit dat geen navorser in Suid-Afrika tot dusver `n studie soortgelyk aan die een wat hier beplan word aangepak en deurgevoer het nie. Uit onlangse drukstukke van voltooide en lopende magister verhandelinge en doktorale tesisse wat van die RGN verkry is, kan dieselfde afleiding gemaak word. Daar bestaan in hierdie verband dus `n leemte wat gevul moet word.

1.5 DIE METODE VAN ONDERSOEK

Onderwysnavorsing kan kortliks omskrywe word as `n volledige, onbevooroordeelde ondersoek van `n probleem in verband met die onderwys, waar alle beskikbare gegewens in aanmerking geneem en volledig en onpartydig ontleed word. Die ondersoek sluit `n noukeurige en objektiewe interpretasie van die bevindinge en `n duidelike verslag in (Steyn 1981: 17).

Die studie sal uit twee opeenvolgende fases bestaan. Die eerste fase sal verband hou met `n teoretiese verkenning van bepaalde aspekte van die navorsingsprobleem.

Daar sal indringend na die laerskoolleerder met leerhindernisse in die algemeen, en taaltaalhindernisse in die besonder, se probleme en moontlikhede (potensiaal) gekyk word. Bepaalde vrae sal beantwoord word: Wat is die moontlike oorsake van hierdie leerders se taalhindernisse? Hoe manifesteer hierdie taalhindernisse? Wat is die gevolge van die taalhindernisse? Op watter wyse kan hulp verleen word? Die vraag ontstaan natuurlik ook hoe hierdie leerders se kreatiewe potensiaal ontgin en benut kan word.

Die *kreatiwiteitsbegrip* sal vanselfsprekend ook onder die vergrootglas geneem word. Verskillende definisies hiervan sal onder die loep geneem word en daar sal ook besluit word op `n gepaste definisie vir kreatiwiteit vir die doel van hierdie studie.

Dit is ook belangrik om indringend na die *verband tussen `n kreatiewe hulpverleningsprogram en die verbetering of opheffing van die laerskoolleerder se taalhindernisse* te kyk. Hierdie aspek vorm die basis waarop die hele studie berus.

Die teoretiese ontwerp van `n hulpverleningsprogram om die sukkelende leerder op `n kreatiewe wyse met sy taalhindernisse te help, sal met die volgende navorsingsmetodes verband hou:

- `n Literatuurstudie van opvoedkundige bronne, wat in die algemeen oor leerhindernisse en spesifiek oor taalhindernisse handel.
- `n Literatuurstudie van bronne wat oor kreatiwiteit handel.
- Vraelyste aan die onderwysers en ouers van die leerders in die kontrole en eksperimentele groepe.
- Die bestudering van die proefpersone se kliniekverslae.

- Gesprekke met die hoof van die Kinderleidingkliniek waar die leerders aangemeld is, senior remediërende onderwysadviseurs en opvoedkundige sielkundiges.
- Onderhoude met die ouers van die proefpersone.

Die tweede deel van die studie sal uit die implementering van die hulpverleningsprogram bestaan. Die effektiwiteit van die beoogde program sal noodwendig in die praktyk getoets moet word: dit sal deel van die *empiriese studie* van hierdie navorsing wees. Vir hierdie doel sal die leerders in die eksperimentele groep, waarna ook as die "proefpersone" verwys sal word, oor `n tydperk van 12 onderrigsessies, oor 6 weke versprei, aan `n kreatiewe taalhulpverleningsprogram blootgestel word. Die eksperimentele groep sal die riglyne en aanbevelings soos uiteengesit in die program volg en die kontrole groep sal bloot met "normale" remediërende lesse by die Kinderleidingkliniek voortgaan.

Die leerders in die eksperimentele groep is volgens `n gelykkansige metode gekies. In elke graad – van graad 3 tot graad 7 - is die name van leerders wat remediërende onderrig by die Kinderleidingkliniek in Welkom ontvang, in vyf verskillende houers geplaas. Die navorser het uit elkeen van die vyf houers *een* naam gekies om elke graad te vereenwoordig. Hierdie vyf leerders is as die eksperimentele groep beskou. Die proses om name te kies, is herhaal en hierdie vyf leerders het die kontrole groep gevorm.

Hierdie twee groepe sal die Universiteit van Kaapstad se gestandaardiseerde taaltoetse aflê om elke leerder se vlak van taalfunksionering te bepaal . Slegs die eksperimentele groep sal die hulpverleningsprogram deurloop. Al die leerders sal

dieselfde toetse na afloop van die voltooiing van die hulpverleningsprogram weer as hertoetse aflê. Op grond van die hertoetse se uitslae – dit wil sê die eksperimentele groep se taalprestasie vergeleke met die prestasie van die kontrole groep – sal sekere gevolgtrekkings en aanbevelings in die slothoofstuk van hierdie studie gemaak kan word.

1.6 BEGRIPSOMSKRYWING.

Die belangrikste sleutelbegrippe in hierdie verhandeling is *kreatiewe hulpverlening*; *taalhindernisse; taalintelligensie en leerstyle.* Daar sal duidelikheidshalwe, vir die doel van hierdie studie, egter gekyk moet word na verskillende betekenisse en definisies van elkeen van hierdie konsepte. Daar sal egter veral op die rol van intelligensie by die aanleer van taalvaardighede gelet moet word omdat hierdie studie betrekking het op die laerskoolleerder met `n gemiddelde of bo-gemiddelde verstandelike vermoë. Die veronderstelling kan dus gemaak word dat omdat die leerder oor die intellektuele kapasiteit besit om goed te vaar op skool, hy aanklank behoort te vind by `n kreatiewe hulpverleningsprogram wat sy taalhindernisse sal aanspreek.

1.6.1 Kreatiewe hulpverlening

Oor die begrip kreatiwiteit is daar al baie gesê en geskryf - `n begrip waarvoor sinonieme soos verbeeldingrykheid, vindingrykheid, innovering, intuïsie, ontdekkingsvermoë en oorspronklikheid, vryelik gebruik word. Die veelfasettigheid en kompleksiteit van kreatiwiteit maak dit uiters moeilik om hierdie begrip behoorlik en bevredigend te omskryf.

Torrance definieer kreatiwiteit byvoorbeeld as "the process of sensing problems or gaps in information, forming ideas or hypotheses, testing and modifying these hypotheses, and communicating the results" (Davis 1986: 16) . Barron sê sonder omhaal van woorde "Creativity may be defined, quite simply, as the ability to bring something new into existence" (Davis 1986: 18). Olivier (1984: 23) verklaar dat "kreatiwiteit `n skeppingskrag is waaruit `n oorspronklike en nuwe produk of prestasie gelewer word".

Ten spyte van die bestaan van hierdie en talle ander omskrywings van kreatiwiteit, of miskien juis as gevolg daarvan, kom Freeman, Butcher en Christie tot die gevolgtrekking dat "there is no unified psychological theory of creativity" (Davis 1986: 14). Tog is die meeste navorsers dit eens dat kreatiwiteit , breedweg gesien, te make het met die vermoë om verby die voor die hand liggende te kyk en oorspronklike idees op vindingryke wyse te genereer, om sodoende iets nuuts te skep. Hierdie nuutskepping moet egter ook relevant en bruikbaar wees, wat beteken dat innovering op sigself nie genoeg is nie – die kreatiewe persoon benodig ook `n spesifieke kundigheid of vaardigheid om te verseker dat sy nuwe idees ook in die praktyk bestaansreg het (Griessel e.a. 1986: 80).

Kreatiwiteit is egter nie `n mistieke aangebore wondergawe nie, maar vereis ongetwyfeld spesifieke denkpatrone, vaardighede en ingesteldhede. Dit is moontlik om die kognitief-affektiewe faktore onderliggend aan die kreatiewe proses te ontwikkel, oor te dra en aan te leer, en veral die leerder met leerhindernisse so te stimuleer dat hy uiteindelik daarin sal slaag om innoverend te dink en selfwerksaam te wees (Dickenson 1991: 84).

Al hierdie uitsprake oor die wese van kreatiwiteit het gemeen die raaksien van ongewone, unieke en/of oorspronklike verbande of relasies tussen twee of meer sake, elemente en/of objekte. Anders gestel: *kreatiwiteit het te doen met die vermoë om twee of meer sake assosiatief met mekaar in verband te bring op `n wyse waaraan niemand anders nog gedink het nie.* Hierdie definisie van kreatiwiteit word dan ook vir die doeleindes van hierdie verhandeling aanvaar.

Hulpverlening is `n saamgestelde woord en bestaan uit die twee komponente "hulp" en "verlening". Die **Verklarende Afrikaanse Woordeboek** (1993: 280) definieer *hulp* as "bystand, ondersteuning, assisteer of tot diens van iets of iemand wees". Dieselfde bron (1993: 1006) verklaar die betekenis van *verlening* as "verskaf, bied, toestaan, voorsien of verstrek". Hulpverlening sou dus bystand of ondersteuning wat aan iemand (in hierdie geval die laerskoolleerder met taalhindernisse) gebied of verleen word, kan beteken. Vir die doel van hierdie navorsing word laasgenoemde verklaring van die woord *hulpverlening* aanvaar.

Daar sal in hierdie studie indringend na kreatiewe hulpverleningstrategieë van die opvoeder wat in aanraking kom met laerskoolleerders met taalhindernisse, gekyk moet word. Hierdie strategieë word in detail in Hoofstuk 5 en Bylae B bespreek.

Nie lank terug nie was een van die grootste aanklagte teen ons onderwysstelsel *juis* dat dit kreatiwiteit verwaarloos en soms selfs ontmoedig, en verstarring, memorisering en reproduksie in die hand werk. Sedert die implementering van Kurrikulum 2005 is dit egter moontlik om die onderrigsituasie so aan te pas dat dit oorspronklike denke bevorder en leerders se kreatiewe vermoëns aanwakker. Dit moet egter nooit uit die oog verloor word dat kreatiewe prestasie binne die

opvoedingsmilieu in werking gestel word deur sekere kognitiewe en affektiewe ingesteldhede by die leerling nie (Unisa 2000: 7).

Vervolgens word daar op die begrip *taalhindernisse* gefokus.

1.6.2 Taalhindernisse

Dit is soms moeilik om te bepaal of `n leerder wel taalhindernisse het of nie. Gates en Beacock (1997:5) beweer dat intelligensie somtyds as `n kriterium gebruik word om te bepaal of `n laerskoolleerder wel probleme met taalhandhawing ervaar of nie. Die meeste intelligensiemetingstoetse het `n verbale en nie-verbale komponent. Indien `n leerder uitermate swak in die verbale komponent vaar, kan dit `n indikasie van taalhindernisse wees.

Vir die doel van hierdie studie, sal die term *"taalhindernis"* in plaas van "taalprobleem" gebruik word omdat dit die term is wat deur die **National Committee for Education Support** verkies word (Unisa 1999: 4). Vroeër is die begrip "disleksie" vrylik gebruik vir leerlinge wat selfs net geringe akademiese probleme, maar veral leesprobleme, ervaar het. Later is die sagter term "spesifieke leergestremdheid" gebruik wat `n ietwat meer omvattende woord was. Dit dui op die leerder wat bepaalde probleme het met die verwerking van ouditiewe en/of visuele klanke. Laasgenoemde verwys na probleme met inkomende, sowel as uitgaande taalgebruik en kan die oorsaak van ernstige taalhindernisse wees. Die **National Commission on Special Needs in Education and Training** en die **National Committee for Education Support Services** verwys ook na leerders met

leerhindernisse (en dus ook taalhindernisse) as *leerders met spesiale onderwysbehoeftes* (Unisa 1999: 4).

Kapp en andere (1989: 25) is die mening toegedaan dat `n leerder `n leerhindernis (wat ook taalhindernisse insluit) ondervind wanneer dit nodig is om `n *gewysigde vorm van onderwys* aan hom te voorsien. Die kind met leerhindernisse kan dus soms aan sy behoefte aan `n verandering of verstelling van die gewone onderwys, uitgeken word. In `n normale klaskamersituasie word daar van `n leerder verwag om heelhartig by die leersituasie betrokke te wees en om aandag te gee en te leer. Verder word die kind se prestasie en vordering voortdurend geëvalueer. Hy moet `n bepaalde tempo van vordering handhaaf wat vergelykbaar is met die res van die kinders in sy klas. Die leerder wat om die een of ander rede moeilik leer en sukkel om basiese vaardighede soos lees, spel, skryf of rekenkunde baas te raak, kan op hierdie wyse geleidelik `n leeragterstand opbou. Dit kan die begin van volskaalse leerprobleme wees.

Normaalweg moet die leeraksie die leerder toerus met vermoëns en vaardighede om sy plek in die samelewing eendag te kan volstaan – boonop `n samelewing wat voortdurend verander en vernuwe. Die probleem is egter dat tegnieke om leerders met taalhindernisse te help, gewoonlik nie vinnig genoeg gemoderniseer en aangepas word om in pas met nuwe neigings op akademiese en tegnologiese gebied te wees nie. Om hierdie rede het dit uiters noodsaaklik geword om na ander, kreatiewe maniere van onderrig en hulpverlening aan die leerder met taalhindernisse te kyk. Wanneer leerders se skeppende vermoëns in werking tree, mag dit dalk heelwat makliker wees om taalhindernisse te oorbrug: `n nuwe, vars benadering tot

leerinhoud mag tot die voordeel van baie leerders met taalhindernisse wees (Gates en Beacock 1997: 79).

1.6.3 Taalintelligensie

Die mees ongelooflike kenmerk van die menslike brein, is dat die kapasiteitsvermoë daarvan om inligting te ontvang, nooit uitgeput raak nie en dat intelligensievermoë steeds verbeter en ontwikkel kan word namate `n mens ouer word. Intelligensie is nie iets wat vas en onveranderlik is nie, dit kan aanhoudend verander (Shelby 1994: 24 –27). Die doel van hierdie studie is juis om leerders op so `n manier kreatief te stimuleer, dat hulle uiteindelik hulle vermoë tot taalverwerwing en -gebruik sal versterk en hul eie nis sal kan vind in die leerstyl wat spesifiek in hulle besondere behoeftes voorsien. Hoewel in hierdie proefskrif hoofsaaklik op die ontwikkeling van die vermoë tot taalverwerwing, en dus per implikasie op die ontwikkeling van *taalintelligensie* (van die laerskoolleerder), gekonsentreer sal word, sal ook op ander soorte intelligensies gelet word omdat leerders byna altyd – in `n mindere of meerdere mate – verskillende soorte intelligensies of kombinasies daarvan kan hê. Die onderskeie soorte intelligensies kan ook oorvleuel en mekaar aanvul en ondersteun.

Die volgende soorte intelligensies word deur Gardner in Dryden en Vos (1997: 340 - 352) onderskei:

- Taalintelligensie.
- Logies-wiskundige intelligensie.
- Visueel-ruimtelike intelligensie.
- Musikale intelligensie.
- Liggaamlik-kinetiese intelligensie.

- Interpersoonlike of sosiale intelligensie.
- Intrapersoonlike en intuïtiewe intelligensie

Hierdie intelligensies word in par 3.11 volledig bespreek, maar omdat die *taalintelligensiekonsep* so `n belangrike rol in hierdie studie speel, word `n kort begripsomskrywing daarvan hier verskaf: Taalintelligensie word met `n aanleg vir taal in sy geskrewe, gelese en gesproke verbind. Die stimulering en ontwikkeling van hierdie soort intelligensie hou verband met die vertel of navertel van stories, die invul van blokkiesraaisels, die speel van geheuespeletjies, die lees van onderhoudende artikels of boeke en die skryf van interesssante opstelle. (Daar word vir al hierdie taalstimuleringsaktiwiteite in die hulpverleningsprogram, soos uiteengesit in Hoofstuk 5 en Bylae B, voorsiening gemaak).

Die bogenoemde intelligensies kan met bepaalde leerstyle gekombineer word. Vervolgens word hieraan aandag geskenk.

1.6.4 Leerstyle

Breedweg kan daar tussen die volgende drie leerstyle onderskei word:

- **Die visuele leerstyl** wat die gebruik van die gedrukte en geskrewe woord, prente en visuele beeldmateriaal soos videos en skyfies, insluit.
- **Die ouditiewe leerstyl** wat die gebruik van klank en musiek insluit.
- **Die taktiele leerstyl** wat die tassintuig en die uitvoering van sommige take insluit.
- **Die kinestetiese leerstyl** wat beweging en die praktiese uitvoering van take insluit.

(Dryden en Vos 1997: 124).

Die uitgangspunt van hierdie navorsing is dat elke leerder, met die nodige leiding, sy taalvaardighede op `n kreatiewe wyse moet ontwikkel en dit dan moet kombineer met die leerstyl wat vir hom die beste werk. Sodoende sal hy hopelik, met die nodige hulpverlening, uiteindelik`n getroue weerspieëling van sy *ware* taalvermoëns kan gee.

1.7 DIE PROGRAM VAN ONDERSOEK

Hoofstuk 1 handel hoofsaaklik oor die inleidende oriëntering, die probleemstelling en die program van ondersoek. Hoofstuk 2 sal `n algemene oorsig oor die leerder met leerhindernisse gee. In hoofstuk 3 sal aandag aan die kreatiewe potensiaal van die laerskoolleerder met taalhindernisse geskenk word. Hoofstuk 4 sal oor die insameling en ontleding van data oor laerskoolleerders wat taalhindernisse ervaar, handel, terwyl hoofstuk 5 verband sal hou met die ontwikkeling van `n kreatiewe hulpverleningsprogram, gerig op laerskoolleerders wat taalhindernisse ervaar. In hoofstuk 6 sal aandag aan die interpretasie en ontleding van die toetsresultate geskenk word en in die slothoofstuk sal weer eens `n kort oorsig van die navorsing wat vir hierdie proefskrif gedoen is, gegee word. In hierdie laaste hoofstuk sal ook gekyk word na bevindings, gevolgtrekkings, aanbevelings en implikasies van die studie, asook na enkele steurende faktore en aspekte vir verdere navorsing.

Vervolgens verskuif die klem na `n algemene oorsig van die laerskoolleerder met leerhindernise.

HOOFSTUK 2

DIE LAERSKOOLLEERDER MET LEERHINDERNISSE: `N ALGEMENE OORSIG

Die geheim van opvoeding is respek vir die kind – Ralph Waldo Emerson.

2.1 INLEIDING

Hoewel die onderwerp van hierdie studie die laerskoolleerder met *taalhindernisse* is, sal in hierdie hoofstuk `n algemene oorsig van leerhindernisse gegee word. Die rede hiervoor is voor die hand liggend: indien `n leerder `n taalhindernis ervaar, sal hierdie gegewe in al sy ander vakke op skool ook manifesteer omdat hy *taal* nodig het om *enige* leeraksie te kan uitvoer – hetsy laasgenoemde met luister, praat, lees of skryf gepaardgaan. Die implikasie hiervan is dat `n taalhindernis ook as `n *algemene leerhindernis* - wat impakteer op die leerder se algemene skoolprestasie -beskou kan word.

In hierdie hoofstuk kom eerstens `n kort bespreking van die drie komponente van die onderrig-leersituasie, naamlik die onderwyser, die leerstof en die leerder aan die beurt.

Tweedens sal gekyk word na die ontwikkeling van die leeraksie by die leerder,

terwyl derdens op die ontstaan van taalhindernisse by leerders gefokus sal word. Ten vierde sal op die manifestasies van leer- en ontwikkelingshindernisse in die algemeen en taalhindernisse in die besonder gelet word . Vyfdens sal op die omvangrykheid van leer en taalhindemisse klem gelê word. Daarna sal aandag geskenk word aan verskillende hulpverleningsbenaderings. Hiernaas sal die huidige toedrag van sake t.o.v. taalhindernisse van naderby beskou word.Laastens sal `n kort bespreking oor die moontlike toekoms van leerders met leer- (en dus ook taal-) hindernisse volg.

Eerstens word aandag aan die onderrig-leersituasie gegee.

2.2 DIE ONDERRIG-LEERSITUASIE

Die onderwyser, die leerstof en die leerder is die drie belangrikste komponente van die onderrig-leersituasie. Die onderwyser en die leerder staan in kommunikasie met mekaar deur medium van die leerstof. Die leergierige leerder is in die skool met die verwagting om te leer, terwyl die onderwyser, as fasiliteerder van die leergebeure, die een is wat die sleutel tot die kennis het. In hierdie onderlinge verhouding vind leer plaas. Leer volg uit onderrig en onderrig moet dus nie net neerkom op kennisversameling nie, maar moet ook tot die totale ontsluiting van die kind meehelp. Weens die uniekheid van elke mens, en dan ook elke kind in die besonder, kan die onderrig-leersituasie nie voorspel word nie, wat tot gevolg het dat elke onderrig-leersituasie verskillend en uniek is en dus ook nie herhaalbaar is nie (vgl. Ames 1992: 261 - 265).

2.2.1 Die onderwyser

Die onderwyser verteenwoordig dit wat die leerders graag wil wees en sy gesag as opvoeder is grootliks geleë in die wyse waarop hy die inhoud wat hy onderrig, beheers en interpreteer vir die leerders. Die wyse waarop die inhoud deur die onderwyser geïnterpreteer word, sal dui op die verhouding wat hyself met die werklikheid gestig het en die onderrig van die onderwyser sal die basis van die leerder se interpretasie vorm, hoewel die leerder ook geregtig is op sy eie opinie ten opsigte van die leerstof. Dit is egter ook vanselfsprekend dat die onderwyser se interpretasie sterk aanklank moet vind by die gemeenskap vir wie se kinders hy onderwys gee (Blumenfeld 1992: 272 – 277).

Die onderwyser het `n baie groot verantwoordelikheid omdat hy die kind se toekoms in sy hande het. Onderwys vereis volle betrokkenheid met al die aspekte van die kind se leefwêreld. Hy moet die lerende kind ken sodat hy hom kan leer om makliker en met groter sukses te leer. As inisieerder en fasiliteerder van die didaktiese situasie moet hy boonop `n goeie idee hê van die beperkinge, tekortkominge en moontlikhede van al die leerders in sy klas. Dit is ook uiters belangrik dat die onderwyser moet weet *hoe* om die leerstof aan die leerders oor te dra (Steyn, Badenhorst en Yule 1988: 5-7).

Gemotiveerdheid, toegewydheid en goeie kommunikasie is verdere eienskappe waaroor `n goeie onderwyser behoort te beskik. In die onderrig-leersituasie staan die onderwyser dus as dienaar in sy verhouding tot die kind en verwag hy van die leerder diens in reaksie om verantwoordelikheid as menslike wese te aanvaar (Stoll 1991: 68 –74).

Die **COMMITTEE ON TEACHER EDUCATION POLICY (COTEP) – dokument** (1998: 65 en 74) beskryf die taak van die onderwyser soos volg: " Die onderwyser, as fasiliteerder van die leergebeure, moet alle leerders rig en lei en moet te alle tye `n ondersteunende en pro-aktiewe rol in die klaskamer speel. Die onderwyser moet die leeraksie op so `n manier aanmoedig dat hy voorsiening vir die verskillende leerbehoeftes in sy klas sal maak. Dit kom daarop neer dat verskillende leerstyle en leervoorkeure in aanmerking geneem moet word ten einde alle leerders – ook die met leer-en ontwikkelingshindernisse – in hoofstroomonderwys te akkommodeer."

Die **COTEP-DOKUMENT** (1998: 71) lê ook baie sterk klem op die onderwyser se rol as spesialis-opvoeder. Dit beteken dat `n onderwyser voortaan sekere leerareas of dissiplines van die onderrig-situasie kan kies waarin hy wil spesialiseer. So sou die onderwyser wat werklik die belange van die leerder wat agtergeraak het op akademiese gebied, op die hart dra, kon inskryf vir spesiale kursusse in remediërende onderrig.

Die landwye implementering van Kurrikulum 2005 het die rol van die onderwyser direk geraak. Die onderwyser se taak, as fasiliteerder, is nou om die leerproses op dreef te kry. In die nuwe onderwysbedeling implementeer onderwysers nie, soos in die verlede, sentraaluitgewerkte kurrikula nie, maar mag in `n toenemende mate hulle eie leerprogramme of klaskamer-lesplanne uitwerk. Die onderwysdepartement sal egter steeds riglyne vir laasgenoemde neerlê. Van onderwysers sal verwag word om aan leerders hulp te verleen wanneer nodig en in alle opsigte ondersteunend te wees en veral om in `n span, saam met onderwysers en ouers, te kan werk (Unisa 2000: 22)

Een van die belangrikste take van die onderwyser is egter om die leerstof op `n sinvolle wyse aan die leerder bekend te stel.

2.2.2 Die leerstof

Die leerstof is die eerste, mees belangrike, onderrigmiddel wat die onderwyser tot sy beskikking het. Dit vorm die skakel tussen die onderwyser en die leerder deurdat dit, tesame met die toepassing daarvan, die kern vorm van die kommunikasie wat bestaan tussen hierdie twee partye. Daarsonder sou onderwys nie moontlik gewees het nie (Steyn, Badenhorst en Yule 1988: 9).

In die leerinhoud word die onderriggebeure getematiseer. Die sinvolheid van die onderwys word dus vir `n groot deel in die leerinhoud saamgetrek. Dit is uiters belangrik dat die leerstof nie slegs begryp en dan vergeet sal word nie, maar ook deur die leerder vir homself toegeëien en op `n betekenisvolle manier deur hom gememoriseer en geïnternaliseer sal word. Dit hang van die onderwyser af of die leerinhoud `n belangrike vormende saak in die volwassewording van die kind sal uitmaak – sy interpretasie in die verband speel `n deurslaggewende rol (Gross 1991: 67 – 68).

Kurrikulum 2005 laat egter die klem op die leeruitkomste wat bereik moet word en nie spesifiek op die leerinhoud val nie. Dit sal ook in `n toenemende mate in die toekoms gebeur dat onderwysers, leerders en die gemeenskap toepaslike leerinhoude (binne `n afgebakende leergebied) sal kan help kies (Unisa 2000: 23).

Hierdie studie handel oor die verbetering en ontwikkeling van taalvaardighede, daarom is dit belangrik om ook hier te meld dat die onderwyser die aanleer van taal as `n geïntegreerde geheel moet sien. Elke taalperiode moet dus as `n geïntegreerde totaliteit aangebied word (Bateman 1995: 13 – 15).

Wat die verhouding tussen die leerinhoud en die leerder betref, kan die volgende algemene insigte gestel word: In die eerste plek behoort die leerinhoud en die oriëntasie van die leerder die nouste samehang te toon. Tweedens behoort die leerinhoud aan die leerder vaste bakens waarvolgens hy homself kan posisioneer ten opsigte van die werklikheid, te verskaf. Ten derde behoort daar nooit afsondelik gedink te word oor opvoedingsgesag en die gesag van die leerinhoud nie. Laastens is dit noodsaaklik dat die leerinhoud aan die leerder die geleentheid moet bied om van sy leervermoëns rekenskap te gee deur een of ander vorm van prestasie, juis omdat die leerinhoud bepaalde eise aan die leerder stel (Stoll 1991: 68 – 71).

2.2.3 Die leerder

Teenoor die onderwyser staan die leerder. Die leerder is aan die ontvangkant van die onderrig-leersituasie en die onderlinge verhouding tussen die twee partye behoort een van samewerking te wees. Elke leerder moet in sy totaliteit as mens beskou word. Die ideaal moet altyd die opvoeding van die héle kind wees. Alle normale leerders reik uit na veiligheid, vryheid, sekerheid, geluk, moed, kennis, wysheid, vreugde, vrede, waarheid en moraliteit (Small 1990: 56 - 57).

Om te leer beteken dat die geheel van die leerder se bestaan vir hom ontvou. In die feit dat hy leer, verskaf hy die antwoord op die vrae en eise van sy eie

gesitueerdheid in die werklikheid. Op hierdie manier tree daar`n toenemende beheersing na vore ten opsigte van die leerder se omgang met die werklikheid wat uiteindelik assesseerbaar word in die vorm van prestasie. Gaandeweg word `n kind meer volwasse omdat hy leer. Inderwaarheid is daar byna geen aspek van menslike bedrywigheid wat nie op `n direkte of indirekte wyse deur die leer-aksie beïnvloed word nie. So is dit dan net logies dat enige tekort of stremming waardeur `n leerder se leerhandelinge verhinder of belemmer word, hom as persoon en as mens sal beïnvloed, juis omdat dit inbreuk op sy leefwêreld maak en die beheersing daarvan inperk (Jones and Idol 1990: 89 - 93).

Die leerder moet as `n individu in eie reg erken word met sy eie agtergrond en bevoegdhede wat van ander leerders s`n kan verskil. Dit is belangrik dat onderwysers daarvan bewus moet wees dat alle leerders suksesvol kan wees as hulle die regte ondersteuning en leiding kry. Alle leerders moet gehelp word om teen hulle eie individuele pas en op hulle eie unieke wyse leersukses te behaal (Unisa 2000: 23).

Die laerskoolleerder met leerhindernisse waarna in hierdie studie verwys word, is die een wat `n gemiddelde of bogemiddelde intelligensiekwosiënt het en taalhindernisse ervaar. Die belangrikste kenmerk van hierdie leerder is egter die wanverhouding wat bestaan tussen die geskatte intellektuele vermoë van die kind en die werklike skoolprestasie, so ook die vertraagde ontwikkeling in een of meer van die volgende prosesse: spraak, taal, lees en skryf (Du Preez 1983: 3). Die grootste jammerte van die leerder met spesifieke hindernisse in sy leer en ontwikkeling is in die woorde van

Cosford (1990: 160) ".....the waste of resources and the inablity to actualize potential".

Die gebrekkige vermoë van hierdie leerders tot aktualisering van potensiaal lei nie slegs tot ernstige akademiese tekorte nie, maar het ongetwyfeld `n negatiewe invloed op die kind as totaliteit in sy psigiese lewensvoltrekking. Uiteindelik beleef die kind in sy opvoedingsgesitueerdheid `n soort vasgelopenheid – as gevolg van herhaalde mislukkings en inherente akademiese tekorte, maar ook as gevolg van persoonlikheidskenmerke en gedragspatrone. Dit is daarom noodsaaklik dat die onderwyser kennis moet neem van elke leerder se besondere leerstrategie, leerperk, leertempo, leergerigtheid, leergewete, leerervaring en leerreaksie (Swain et al 1993: 21).

Leerders wat leerhindernisse toon, kan as `n heterogene groep individue met wyduiteenlopende etiologie en simptoomgroepering beskou word (Gough et al 1993:7). Dit is gevolglik byna onmoontlik om een gepaste definisie vir hierdie groep leerders te vind. Falik (1995: 335 - 338) meen die term *spesifieke leergestremdheid* is geskep na aanleiding van verskeie definisies wat handel oor leergestremdheid, hoewel in hierdie studie na leerders met leerhindernisse in die algemeen en *taalhindenisse in die besonder* verwys sal word omdat laasgenoemde die onderwerp van hierdie studie is.

Alvorens na spesifieke leerhindernisse gekyk kan word, moet eers gelet word op die ontwikkeling van leer om sodoende by die oorsprong van hierdie probleme te probeer uitkom.

2.3 DIE ONTWIKKELING VAN LEER

Elke mens word in `n wêreld wat georden is volgens sekere wetmatighede, gebore. Die pasgebore kind is aanvanklik nie bewus van hierdie wetmatighede en word boonop onmiddellik met groot hoeveelhede sensoriese inligting uit sy omgewing oorval – inligting wat mettertyd meer struktuur en samehang vir hom kry. Alreeds vanaf die eerste dag op aarde is die kind toegerus met `n meganisme wat hom in staat stel om die inligting wat hy uit die omgewing ontvang, betekenisvol te verwerk en te integreer. Hierdie meganisme is die *sentrale senuweestelsel.*

2.3.1 Die sentrale senuweestelsel

Die sentrale senuweestelsel bestaan uit die brein en die rugmurg en word ondersteun deur die perifere senustelsel wat bestaan uit die senuwees en ganglias wat buite die brein en rugmurg geleë is. Die perifere senuweestelsel bestaan op sy beurt weer uit die somatiese senuweestelsel en die outonome senuweestelsel (Meij en Sombolase 1993: 1)

Die somatiese senuweestelsel bestaan uit afferente senuwees, wat sintuiglike inligting vanaf die reseptore in die vel, spiere, senings en gewrigte na die sentrale senuweestelsel gelei en uit die efferente senuwees, wat weer impulse vanaf die brein na die willekeurige spiere en kliere gelei (Gouws et al.,1991: 336).

Die outonome senuweestelsel is die afdeling van die senuweestelsel wat uit die rugmurg vertak en hoofsaaklik die werking van die inwendige organe (hart, longe, maag, kliere en bloedvate) reguleer. Dit word gedoen deur die simpatiese

senuweestelsel wat die liggaam aktiveer en dominant is tydens noodsituasies, sowel as die parasimpatiese senuweestelsel wat `n herstellende en normaliserende rol speel (Gouws et al., 1991: 266).

Die sentrale senuweestelsel is dus ten nouste betrokke by die kind se gedrag en die leerproses. Inderwaarheid is die leerproses niks anders as die modifikasie van die werksaamhede van die senuweestelsel en gepaardgaande gedragsveranderinge nie. Die suksesvolle leerproses hang af van `n stimulus, `n reseptor en `n sensasie. `n Stimulus is enige verandering waardeur `n sintuig, orgaan of selle geaktiveer word sodat `n aktiwiteit binne of buite die liggaam geïnisieer kan word. `n Reseptor is die orgaan wat die stimuli ontvang, terwyl `n sensasie die aktivering is van die reseptore deur die sentrale senuweestelsel. `n Stimulus wat deur `n reseptor ontvang word, het dus `n sensasie met `n sekere respons en gedrag tot gevolg (Meij en Sombolase 1993: 2).

Die kind maak aanvanklik van aangebore refleksiewe response gebruik, maar daaruit ontwikkel later sensoriese differensiasie. Die sensoriese waarneming van die jong kind is aan die begin vaag en vormloos en net die gewaarwording van die geheelbeeld vind plaas. Daar word egter geleidelik in die leerproses spesifieke stimuli deur die reseptore uit die sensoriese waarneming geneem en daar word spesifieke eienskappe uit die geheel onderskei deur reekse komplekse sensasies, gelei deur die sentrale senuweestelsel. Waarneming vind plaas en persepsies word gevorm. Mettertyd word daar steeds meer betekenisvolle stimuli vanuit die omgewing deur die reseptore ontvang en met behulp van die sentrale senuweestelsel word die sensasies gekoördineer, geassosieer met vorige ervaring, vergelyk met vorige kennis, response en ervaring, en uiteindelik verwerk en

geklassifiseer. Bykomend tot bogenoemde, word die kind se gedrag voortdurend by die nuwe persepsie aangepas (Meij en Sombolase 1993: 2-3).

Die sentrale senuweestelsel speel `n sentrale rol in die kind se leerproses, maar daar is verskeie redes wat aanleiding tot leer- en ontwikkelingshindernisse kan gee.

2.4 DIE OORSAKE VAN LEER- EN TAALHINDERNISSE

Daar word algemeen aanvaar dat daar `n groep leerders is wie se leer en wording soms nie na wense verloop nie ten spyte van die afwesigheid van fisieke, gehoor-, gesigs- en ander gestrerndhede, `n klaarblyklike normale verstandspotensiaal, emosionele aangepastheid en `n veilige en bestendige pedagogiese, insluitende didaktiese milieu. Die benaming wat aan hierdie groep kinders gegee moet word en die identifisering en hulpverlening aan hierdie groep leerders is `n uiters kontroversiële aangeleentheid (Bateman 1995: 13 - 16).

Die oorsake van leerprobleme kan onder andere in die sentrale senuweestelsel gesoek word. Verstandelike onvermoë word soms as `n rede genoem, bedoelende die verstand funksioneer nie na behore nie. Dan is daar ook sprake van ander oorsake soos milieu-deprivasie, langdurige siekte, ongereelde skoolbywoning en so meer. Die bepaling van die oorsaaklike faktore van spesifieke leerhindernisse vereis `n duidelike beeld van die leerder in al sy fisieke, psigiese en geestelike ontwikkelingsfasette. Die *totaliteitsbenadering* word deur die meeste opvoedkundiges in die teorie aanvaar, maar in die praktyk gebeur dit dikwels dat `n besondere dimensie van `n oorsaaklike bron beklemtoon word as werklike oorsaak van die leergestremdheid. Die ideaal is dat daar by die ondersoek van `n leerling met

`n spesifieke leerhindernis nie `n vooropgestelde benadering moet wees nie. In `n *objektiewe, eklektiese benadering* moet die aard van die leerhindernis `n aanduiding gee van watter dimensie die primêre rol by veroorsaking speel. Selfs al sou daar sekerheid oor laasgenoemde bestaan, moet daar rekening met die wisselwerking van die verskillende ander dimensies gehou word (Du Preez en Steenkamp 1980: 2).

Vervolgens word na `n paar van die belangrikste oorsake van leer- en ontwikkelingshindernisse gekyk.

2.4.1 Verstandelike onvermoë van die leerder

Uit die bespreking in paragraaf 2.3.1 het dit duidelik geword dat die sentrale senuweestelsel sentraal staan in die fisieke (liggaamlike) en psigiese (verstandelike en emosionele) ontwikkeling van die kind. Luria (in Jones en Idol 1990: 57 – 61) verdeel die sentrale senuweestelsel in drie funksionele eenhede wat ernstige leer- en ontwikkelingshindernisse kan veroorsaak as dit nie korrek funksioneer nie, naamlik die affektiewe en aandagseenheid, die inset-, koderings-, bergings- en integrasie-eenheid en die programmerings-, regulerings-, beplannings- en beheereenheid.

2.4.1.1 Die affektiewe en aandagseenheid

Hierdie eenheid is geleë in die middel van die brein en sluit die retikulêre formasie in die boonste deel van die breinstam, die limbiese lob, die talamus en die hippotalamus in.

Die affektiewe en aandagseenheid is vir die ontstaan van emosies verantwoordelik, asook vir die vermoë om aandag te gee. Skade aan hierdie deel van die brein kan voor, met en ná geboorte aangerig word as gevolg van verskeie oorsake. Voorbeelde van hierdie oorsake kan onder andere die volgende wees: suurstoftekort, vergiftiging, fisiese beserings, oorerwingsfaktore, metaboliese en biochemiese invloede, ensovoorts. Kom daar skade aan hierdie deel van die brein, kan die leerder aanpassings- sowel as aandagsprobleme hê. Emosie en aandag speel `n fundamentele rol in die leervermoë van die kind, en kinders met `n uitval in hierdie areas van die sentrale senuweestelsel, is heel dikwels op spesialiseringsonderrig of remediërende onderwys aangewese. Indien die kind van gemiddelde of bogemiddelde intelligensie is en swak op skool vaar, kan hy as `n leerder met `n psigoneurologiese leergestremdheid of minimale breindisfunksie geklassifiseer word (Meij en Sombolase 1993: 4-5).

2.4.1.2 Die inset-, koderings-, bergings- en integrasie-eenheid

Die breinareas wat verantwoordelik is vir die ontvangs en verwerking van sintuiglike stimuli, soos gehoor, smaak, gesig en reuk, is geleë in die pariëtale, oksipitale en temporale lobbe van die brein. Skade in hierdie areas beïnvloed die kind se perseptuele vermoë. Laasgenoemde hou verband met die vermoë om te kan sien, hoor, voel, proe en ruik en hoe om hierdie vermoëns korrek te interpreteer en toe te pas. Leerders met uitvalle in hierdie gebied kan visueel-perseptuele uitvalle, ouditief-perseptuele uitvalle of kombinasies van perseptuele onvermoëns hê en daarom taal- of wiskunderemediëring benodig omdat hulle nie na behore syfers, letters, woorde, sinne en paragrawe kan waarneem en onderskei van mekaar nie. In ernstiger

gevalle kan gespesialiseerde onderrig benodig word, byvoorbeeld skole vir dowes of blindes (Small 1990: 45 - 52).

2.4.1.3 Die programmerings-, regulerings-, beplannings- en beheer= eenheid

Die frontale lob van die brein bepaal alle handelinge van die leerder. Nie alleen die aard en volgorde van die motoriese uitset word deur hierdie areas bepaal nie, maar ook die invoer wat moet lei tot `n sinvolle, logiese leerhandeling. Wanneer leerders met `n uitval in die programmerings-, regulerings-, beplannings- en beheereenheid nie motoriese handelinge sinvol kan uitvoer nie, word hulle dikwels in skole vir liggaamlik gestremde of epileptiese leerlinge geplaas. Indien die uitval egter minder ernstig is, kan hulle remediërende onderrig kry om die motoriek te verbeter (Meij en Sombolase 1993: 6-7).

Die onmiddellike omgewing of milieu van enige leerder speel egter ook `n deurslaggewende rol in sy leersukses. Is alles hier nie na wense nie, is die moontlikheid soveel sterker dat leermislukking kan opduik.

2.4.2 Die milieu-gestremde leerling

In die algemeen word die begrip "milieu" met die omgewing van die individu vereenselwig en dit sluit die skool, huis en omgewing van so `n individu in. Garbers ( in Olivier 1978: 114) meld dat `n wye reeks terme gebruik word om die milieu-gestremde kind te beskryf. Enkeles hiervan is die sosiaal belemmerde, die skoolswakke, die "socio-economically deprived", die "socially disadvantaged", die

"culturally handicapped", die kansarme en die minderbevoorregte. Hieruit volg dat dit nie soseer hierdie leerders se intellektuele vermoëns is wat hulle akademiese vordering op skool kan strem nie, maar dikwels hulle milieu.

Shelby (1994: 23 - 29) stel dit duidelik dat as `n leerder se milieu veel te wense laat, is die onvermydelike gevolg in die meeste gevalle karige stimulasie, ontoereikende motivering van gesagsfigure en soms ook emosionele ontsporing.

Gorden en Wilkensen (in Olivier 1978: 112) is die mening toegedaan dat die milieu-gestremde kind gewoonlik skolasties onder-gemiddeld presteer, sosiaal-maatskaplik min erkenning kry, uit `n minder gegoede gesin kom, dikwels as gevolg van omstandighede buite hulle beheer, hulle skoolloopbane onderbreek en mettertyd `n swak selfbeeld ontwikkel.

Faktore binne die kind self – en dus buite sy beheer – kan egter ook tot probleme op akademiese gebied lei.

2.4.3 Faktore binne die kind self

Die biologiese of neurologiese samestelling van leerders kan ongetwyfeld aanleiding tot ernstige leerhindernisse gee.Gespesialiseerde onderwys is gewoonlik nodig vir leerders met gestremdhede soos doofheid, blindheid en verstandelike gestremdheid, maar hierdie leerders is nie die onderwerp van hierdie studie nie. Soms is die leerder se sentrale senuweestelsel net nie funksioneel genoeg sodat die kind nie in `n normale skool sal kan aanpas nie. Hierdie leerders se opvoeding is gewoonlik te gekompliseerd vir `n gewone skool. Sommige hindernisse op die leerder se pad is

minder opvallend, byvoorbeeld die ligter vorm van epilepsie. Laasgenoemde is soms `n moeilik aanwysbare disfunksie en bemoeilik die opvoedings-en onderigsituasie as gevolg van die kompleksiteit daarvan (Jones en Idol 1990: 54 – 57).

Sommige leerders het ook `n ontwikkelingsagterstand. In hierdie geval word nie na leerders verwys wat breinbeserings of iets dergliks opgedoen het nie, maar na leerders wat nie daarin kan slaag om geantisipeerde vlakke in hulle spraak-, lees-, skryf-, spel- en rekenvermoëns te bereik nie. Dikwels het hierdie leerders ook aandagafleibaarheid-probleme, met ander woorde hulle kan net vir kort rukkies op `n bepaalde onderwerp konsentreer (Rockford en Archer 1991: 52 – 56).

Hier moet ook melding gemaak word van genetiese faktore. Soms kom leerhindernisse algemeen in sekere families voor. So kan dit dan gebeur dat `n oupa, pa en seun almal aan disleksie ly of almal met die een of ander aandagafleibaarheidsindroom op skool moes worstel (Gross 1991:34).

Ander leerders se persoonlikheidskenmerke maak dit vir hulle moeilik om probleme van enige aard op te los. Hulle sukkel om spanning te verwerk. Hierdie groep is die sogenaamde "learners at risk" omdat hulle so sensitief is vir die ontwikkeling van affektiewe probleme. Laasgenoemde veroorsaak heel dikwels leerhindernisse omdat enige ontstellende ervaring, soos byvoorbeeld onmin tussen die ouer en kind vanweë die ongunstige vergelyking met `n ander broer of suster deur die ouer, remmend inwerk op die werking van die kognitiewe funksie van die leerder (Swain et al 1993: 16).

Aanhoudende afwesigheid van skool is egter ook `n ernstige saak wat direk tot diepgewortelde leerhindernisse kan aanleiding gee.

2.4.4 Langdurige afwesigheid van skool

Leerders wat gedurig afwesig van skool weens siekte is, loop ook gevaar om leer- en ontwikkelingshindernisse te ervaar omdat hulle vanweë hulle gesondheidtoestand nie na wense voel nie en daarom nie behoorlik aandag kan gee nie. Dit kan ook wees dat `n bepaalde leerder baie van skole verwissel en op die manier nooit heeltemal op datum met die werkprogram kom nie omdat hy telkens moet inhaal wat alreeds met die ander leerders in die klas behandel is. Op die wyse word geleidelik `n leeragterstand opgebou (Gates en Beacock 1997: 19).

Uit bogenoemde bespreking is dit dus duidelik dat `n leerhindernis hom openbaar as `n bepaalde, gewoonlik gedeeltelike, onmag van `n leerder in die leersituasie om in een of ander opsig na verwagting te presteer. Juis om hierdie rede word leerhindernisse meermale as aangeleenthede van onderprestasie geïnterpreteer. Gewoonlik is dit ook so dat die openbaringswyse van `n leerhindernis in die klaskamer, net `n deel van die effek sigbaar maak wat uiteindelik op die sukkelende leerder se lewe as geheel uitgeoefen word. Die uitwerking van leerhindernisse sprei gewoonlik uit die skoolsituasie na die gesin, die sosiale milieu, die godsdienstige en sedelike lewe en wreek hom op hierdie manier uiteindelik in al die lewensfasette van die leerder (Rogoff 1990: 76 – 78).

Met hierdie verwysingsraamwerk in gedagte , kan daar nou gekyk word na die mees algemene probleme wat leerders met leer- en ontwikkelingshindernisse in die onderrigsituasie ervaar.

2.5 MANIFESTASIES VAN LEERHINDERNISSE

Leerders wat IK-gewys gemiddeld of bo-gemiddeld toets, maar ten spyte daarvan swak op skool vaar, val in `n kategorie van hulle eie. Dis hierdie leerders wat die potensiaal het om goeie uitslae op skool te behaal, maar net eenvoudig `n onvermoë toon om wel sulke prestasies te behaal – tot frustrasie van hulle ouers en onderwysers en veral hulleself. Onderwysers wat hulle hande vol het met oorvol klasse, het nie die tyd en soms ook nie die kennis en belangstelling om hierdie groep leerders daadwerklik tot hulp te wees nie. Dis juis hier waar die beskikbaarstelling van 'n kreatiewe hulpverleningsprogram om hierdie leerders te help om hulle taalhindernisse (wat ander vakke ook beïnvloed) te oorkom, van onskatbare waarde kan wees (Cosford 1990: 24).

In die daaglikse lewe is dit so dat as `n meganisme breek, byvoorbeeld `n rekenaar of kamera, kan `n bekwame en opgeleide persoon meestal gou die fout opspoor en regmaak. In teenstelling daarmee, kan leerhindernisse baie selde aan een voor-die-hand-liggende oorsaak toegeskryf word. Dit word meermale deur die wisselwerking van `n hele aantal faktore veroorsaak. Sommige van hierdie faktore is maklik om te identifiseer en te behandel, maar andere is weer moeiliker herkenbaar. Die ideaal is dat na alle moontlike redes vir leerhindernisse gekyk moet word. Sou daar, soos dikwels die geval is, bloot net aandag aan herkenbare faktore gegee word, sal daar net tydelike oplossings gevind word. As blywende resultate ten opsigte van

hulpverlening die norm is, sal onder andere intensief aandag geskenk moet word aan in-diepte toetsing en die bestudering van die leerders met leerhindernisse oor `n sekere tydperk (Lerner 1985: 5 - 9).

Vervolgens word die leerder met leerhindernisse van naderby beskou.

2.5.1 Wie is die leerder met leerhindernisse?

Kinders wat leerhindernisse toon, is `n heterogene groep individue met wyd-uiteenlopende probleme. Dit is gevolglik baie moeilik om hierdie groep leerders onder een definisie te omskryf. Elke leerder met `n leerprobleem is uniek en remediërende onderrig wat vir een leerder sal help, sal nie noodwendig vir `n ander leerder met `n soortgelyke probleem help nie (Gross 1991: 9).

Die skrywers Gates en Beacock (1997:4) beskryf die ervaring van leerhindernisse as `n "komplekse belewing van die self". Dit is so dat leerders wat aanhoudend leermislukking op skool ervaar, `n ernstige gevoel van verlies aan eiewaarde beleef. Boonop bevraagteken en kritiseer hulle hul eie doen en late, waaroor hulle gereeld afbrekende kommentaar lewer.

Dit is dus duidelik dat die kind met leerhindernisse dikwels "anders" voorkom as sy meer suksesvolle tydgenote. Die vrae wat onmiddellik op die voorgrond tree is "Anders as wie?" en "Wat is normaal?".

Die skrywers Gates en Beacock (1997: 8-9) is die mening toegedaan dat `n leerder "normaal" is wanneer hy binne bepaalde perke daarin geslaag het om sekere mylpale te behaal wat kenmerkend is van `n bepaalde ouderdomsgroep. Hierdie

mylpale hou verband met sekere intellektuele, emosionele, geestelike en sosiale aspekte van die leerder se ontwikkeling. Sou sekere denkprosesse en handelinge nie deur die leerder uitgevoer kan word nie, kan die afleiding gemaak word dat hy "anders as sy klasmaats is" en ook dat sy vermoëns dalk nie binne normale perke val nie.

Kapp et al (1989: 25) stel dit duidelik dat `n leerder `n leerhindernis het wanneer dit nodig is om`n gewysigde vorm van onderwys aan hom te voorsien. Die kind met leerhindernisse kan dus soms aan sy behoefte aan `n verandering of verstelling van die gewone onderwys, uitgeken word. In `n normale klaskamersituasie word daar van `n leerder verwag om heelhartig by die leersituasie betrokke te wees en om aandag te gee en te leer. Verder word die kind se prestasie en vordering voortdurend geëvalueer. Hy moet `n bepaalde tempo van vordering kan handhaaf wat vergelykbaar is met die res van die kinders in sy klas. Die leerder wat om die een of ander rede moeilik leer en sukkel om basiese vaardighede soos lees, spel, skryf of reken baas te raak, kan op hierdie wyse geleidelik `n leeragterstand opbou. (In hierdie studie word slegs op die leerder met taalhindernisse gekonsentreer). Dit kan die begin van volskaalse probleme wees.

Die leerder openbaar sy leerhindernisse onder andere by wyse van die foute wat hy in die klas maak. Op hierdie manier kan die klasonderwyser gewoonlik só `n leerder uitken.

2.5.2 Die uitkenning van die leerder met leerhindernisse

Die tydige uitkenning van leerhindernisse is noodsaaklik ten einde betyds te begin

beplan vir die verbetering of opheffing daarvan. Hindernisse waarvoor nie vooraf beplan word nie, bemoeilik die toereikende verloop van die leerder se opvoeding en dus sy volwassewording. Die uitgangspunt hier behoort dus te wees, hoe vroeër die leerder met probleme uitgeken word, hoe groter is die moontlikheid dat oplossings vir sy probleme gevind sal word (Richmond en Smith 1990: 295 – 298).

Die klasonderwyser is die mees waarskynlike persoon om eerste leerhindernisse op te merk en te identifiseer. As hy al `n rukkie in die onderwys is, moet hy van sy ervaring en insig gebruik probeer maak om probleemgevalle te identifiseer, maar dis belangrik dat hy dit moet aanvul met inligting van `n meer objektiewe aard. Kapp et al (1989: 40 – 42) beklemtoon die volgende aspekte:

- Die sistematiese waarneem en aanteken van al die kommerwekkende gedragsuitinge en die situasies waarin dit voorkom, asook daardie fasette in die leerhandeling waarmee die leerder spesifiek probleme ondervind.
- Die sistematiese waarneem, aanteken en ontleding van die soort foute wat die betrokke kind daagliks in sy skoolwerk (mondelings of skriftelik) maak.
- Die ontleding van antwoorde en verslae van gewone klastoetse.
- Die gebruik van gegradeerde leermiddele en materiaal, soos handboekreekse wat vir bepaalde standerds opgestel en gegradeer is en dit moontlik maak om `n bepaalde leerder se prestasie met die gemiddelde prestasie van sy klas te vergelyk.
- Die raadpleeg van leerlingverslae en skoolrekords ten opsigte van die kind se skoolprestasies en vordering, gesondheidstoestand, moontlike gestremdhede,

persoonlikheidsprobleme (indien enige), verstandelike potensiaal, omstandighede tuis en moontlike verwisseling van skole.

- Die gebruik van diagnostiese toetse vir die basiese vaardighede, met ander woorde toetse wat beplan is om probleemareas in skoolvakke te identifiseer.
- Die gebruik van gestandaardiseerde skolastiese toetse. Dit is toetse wat die prestasie van die bepaalde kind in`n bepaalde vak, op `n bepaalde stadium, aandui.
- Die klasonderwyser moet ook in gesprek tree met die leerder self, sy ouers, ander onderwysers en vakspesialiste om die leerder se probleme in die regte perspektief te plaas.

Alvorens na spesifieke leerhindernisse gekyk kan word, moet eers op die ontstaan van leer- en ontwikkelingshindernisse gelet word

Op hierdie stadium moet net duidelik onderskeid gemaak word tussen leerders wat leer- en ontwikkelingshindernisse ervaar en dié wat fisieke en sensoriese hindernisse ervaar. Laasgenoemde groep sluit die leerders in wat liggaamlike gebreke het, asook die leerders wat blind, doof, stom of dalk `n kombinasie daarvan is. Die leerder waarvan ons in hierdie proefskrif melding maak, worstel met taalhindernisse en ontwikkel as gevolg hiervan nie na behore as mens nie. Hierdie leerder het volgens Raban en Postlethwaite (1989: 23):

* Normaal tot bo-normale intelligensie.
* Normale motoriese vermoëns.
* Normale sensoriese vermoëns (geen ernstige sig- of gehoorprobleme nie).
* Geen of baie geringe emosionele probleme.

Leerhindernisse – van watter aard ook al - manifesteer gewoonlik in die vorm van `n diskrepansie tussen waargenome en verwagte ontwikkeling. Hierdie diskrepansie tree na vore as swak koördinasie, perseptuele distorsies, kort aandagspan, gebrek aan die vermoë tot basiese konsepvorming, onvoldoende taalontwikkeling en soms ook as gedragsprobleme (Smith 1991: 65 – 68).

Daar is basies twee soorte leerhindernisse waarvan kennis geneem moet word:

2.5.3 Soorte leerhindernisse

Twee soorte leerhindernisse word gevind, naamlik spesifieke leerhindernisse en algemene leerhindernisse.

2.5.3.1 Spesifieke leerhindernisse

Hierdie soort leerhindernisse dui op leerders wat wel daarin slaag om sommige vakke

deur te kom - en soms verbasend goed ook – maar eenvoudig aanhou om een of meer ander vakke te druip. So kan `n leerder dan byvoorbeeld altyd daarin slaag om goed in Wiskunde (veral indien dit suiwer met berekeninge verband hou) te presteer, maar net nie daartoe in staat wees om goed te vaar in enige vak wat een of ander vorm van taalvaardigheid vereis nie. (Wong 1991b: 21 - 23). Laasgenoemde leerder, die laerskoolleerder wat taalhindernisse ervaar, vorm die fokuspunt van hierdie studie.

2.5.3.2 Algemene leerhindernisse

Wanneer `n leerder algemene leerhindernisse het, vind hy meermale *alle* skoolwerk moeilik, selfs al het hy `n gemiddelde of bo-gemiddelde intelligensie. Hierdie leerders kan maklik deur hulle ouers en onderwysers as lui geëtiketteer word. Dit is egter in die meeste gevalle nie waar nie omdat `n kind met `n algemene leerhindernis dit byna altyd uiters moeilik vind om op `n produktiewe manier te leer (Wallace en Kauffman 1986: 24).

Leerders wat hindernisse ervaar wat hulle strem in hulle vordering op skool, ervaar bepaalde probleme en vervolgens word hierna gekyk.

2.5.4 Probleme van leerders met leerhindernisse

Die mees algemene leerhindernisse word hieronder beskryf. Nie alle leerders openbaar al hierdie probleme nie. Elke leergestremde worstel meestal met sy eie unieke kombinasie van hierdie probleme. Dit is belangrik om weer eens te meld dat die leerders waarna hier verwys word gemiddelde of bo-gemiddelde intellektuele vermoëns het en dat hulle akademiese uitvalle in die meeste gevalle nie meer as twee jaar onder die graad- of ouderdomsnorm is nie (Forester en Reinhart 1990: 21).

Die volgende algemene akademiese probleme word dikwels deur leeders met leerhindernisse ondervind:

2.5.4.1 Akademiese probleme

Basiese leesvermoë:	Onvermoë tot woord-dekodering en woordherkenning
Begripslees:	Probleme om geleesde woorde in die spesifieke konteks te verstaan.
Geskrewe uitdrukking:	Moeite om handskrif te gebruik om gedagtes vas te lê.
Wiskundige berekeninge:	Onvermoë om take uit te voer wat wiskundige berekeninge verg.
Wiskundige redenasie:	Sukkel om konsepte toe te pas ten einde wiskundige probleme op te los.
Spelling:	Slaag nie altyd daarin om die spelling van woorde te onthou of die korrekte lettervolgorde van woorde op te roep nie. (Wallace en Kauffman 1986: 44).

2.5.4.2 Aandagprobleme

Selektiewe aandag:	Onvermoë om relevante stimuli van irrelevante stimuli te onderskei en aandag aan belangrike sake te skenk.
Kort aandagspan:	Irrelevante inligting lei maklik die aandag af en sukkel om baie lank op een taak te konsentreer.
Perseverasie:	Herhaling van motoriese of verbale aktiwiteit lank nadat nut vir die aksie uitgedien is. (Shelby 1994: 34 – 36).

2.5.4.3 Motoriese koördinasieprobleme

Onbevredigende groot motoriese koördinasie:	Lomp bewegings, swak balans en swak oog-hand-koordinasie.

Onbevredigende klein motoriese koördinasie:	Sukkel om knope in te ryg en skêr te gebruik.
Versteurde liggaamsoriëntasie:	Gebrekkige oriëntasie ten opsigte van verhouding van liggaamsdele, asook onvermoë tot oriëntasie ten opsigte van ruimte en tyd. (Bartoli 1990: 6 – 9).

2.5.4.4 Visuele perseptuele probleme

Visuele diskriminasie:	Onvermoë om tussen verskillende soorte visuele stimuli te onderskei.
Visuele voor/agtergrond onderskeiding:	Moeite om `n figuur op die voorgrond teen `n "besige" agtergrond te onderskei.
Visuele sluiting:	Slaag nie altyd daarin om die weggelate dele van `n woord of `n voorwerp in te vul ten einde `n sinvolle geheel te maak nie.
Visuele geheue:	Moeite om beelde of volgorde van beelde te her-visualiseer.
Ruimtelike oriëntasie:	Swak ontwikkelde konsep van ruimte en sukkel om afstand en grootte te skat. (Barsch 1992: 58 – 60).

2.5.4.5 Ouditiewe perseptuele probleme

Ouditiewe diskriminasie:	Onvermoë om tussen verskillende klanke te onderskei.
Ouditiewe voorgrond-agtergrondonderskeiding:	Kan nie altyd bepaalde klanke van ander klanke onderskei nie.
Ouditiewe sluiting:	Onvermoë om `n woord te voltooi as net een gedeelte

van woord gehoor is.

Ouditiewe geheue: Moeite om woorde of volgorde van woorde te onthou. (Gross 1991: 74 – 76).

2.5.4.6 Taalprobleme

Inkomende taal: Probleme om iemand anders te volg wat praat of skryf.

Uitgaande taal: Slaag nie altyd daarin om sinvol met ander te kommunikeer nie - hetsy deur gesproke of geskrewe taal.

Innerlike taal: Moeite om denkprosesse te organiseer wat gebruik word vir taal wat aan onsself gerig is, sg. "onuitgesproke gedagtes".
(Gates en Beacock 1997: 66 – 69).

2.5.4.7 Ekstreme aktiwiteitsvlakke

Hiperaktiwiteit: Voortdurende onnodige liggaamsbewegings vind plaas.

Hipoaktiwiteit: Slaag nie daarin om stiptelik op opdragte te reageer nie en doen alles meestal in stadige aksie.
(Raban en Postlethwaite 1989: 76).

2.5.4.8 Affektief-sosiale manifestasies

Aanhoudende leermislukking het ongetwyfeld `n verwoestende uitwerking op die kind se gedrag, sy selfbeeld en sy sosiale verhoudinge in die algemeen. Die volgende "probleme" kom algemeen voor by leerders met leer- en ontwikkelingshindernisse:

i) Versteurde gedrag

Die kind wat ten opsigte van sekere aspekte van sy skoolwerk voortdurend faal, openbaar ook soms versteurde gedragspatrone wat hom veral in sy omgang met ander kinders en volwassenes kan kortwiek. Adelman (1992: 21) is van mening dat hoewel die leerder met leerhindernisse `n begeerte toon om sosiaal aanvaar te word, sy gedrag dikwels hom hierin dwarsboom. Gedrag eie aan die leergestremde wat inbreuk op sy sosiale lewe kan maak, is disinhibisie, aggressie, angstigheid, negativisme, woede-uitbarstings, geïrriteerdheid, `n swak waaghouding, vrees vir kontak met sy omgewing en ander mense, gefrustreerdheid, impulsiwiteit en jeugmisdaad.

a) Disinhibisie

Die leerder wat swak vaar op skool, hou soms `n front van onverskilligheid voor waaragter sy ware emosies skuil. So `n kind mag in woord en daad die indruk skep dat hy nie omgee wat ander van hom dink nie – soms word geskokte reaksie met opset ontlok. Dit is egter in baie gevalle net `n manier om die onmiddellike aandag van die sukkelende leerder se probleme weg te lei (Ames 1992: 261 - 263).

b) Aggressie

Aggressiewe gedrag kom algemeen voor onder leerders wat leermislukking op skool ervaar . Dikwels ervaar leerders innerlike gevoelens van pyn en ontoereikendheid en wil dan wetend of onwetend van die gevoelens ontslae raak deur dit na andere te

verplaas. Dit is hier waar geweld soms ter sprake is en die gevolge van laasgenoemde kan dikwels verreikend wees (White 1994: 6 - 8).

c) Angstigheid

Voortdurende swak uitslae skep in baie gevalle `n gevoel van onrustigheid en angstigheid. Die leerder is gedurig besig om ongunstige uitslae te antisipeer. Dit verklaar dalk ook waarom sommige leerders `n "hol" gevoel op die maag ervaar as hulle `n toets of eksamen in die een of ander gevreesde vak moet aflê. Hierdie gevoelens doen in die meeste gevalle ernstig afbreek aan die sukkelende leerder se selfvertroue en verhinder hom selfs in sommige gevalle om sy beste te lewer (Shelby 1994: 63 – 67).

d) Negativisme

Wanneer `n leerling voortdurend toetse of eksamens druip – al word die nodige voorbereiding daarvoor gedoen – is dit byna onvermydelik dat hy negatief teenoor homself en diegene met wie hy gereeld in kontak is, moet voel. Hierdie gevoelens van negativisme veroorsaak dat hy – soms onregverdiglik - afbrekende kommentaar oor homself en andere lewer (Smith 1994: 71 – 74).

e) Woede-uitbarstings

Emosionele plofbaarheid is ook een van die gevolglike emosies van leerprobleme op skool. Die leerder wat voel dat hy hard gewerk het en nog steeds nie na wense presteer nie, ervaar `n magteloosheid wat partykeer aanleiding kan gee tot intense

woede-uitbarstings wat soms `n tipe "katarsis" kan wees omdat soveel opgegaarde gevoelens van mislukking en ontoereikendheid vir niemand goed kan wees nie (Martell 1992: 101 – 107).

f) Geïrriteerdheid

Leerders wat op voortdurende basis met leerhindernisse worstel, kan soms ook tekens van kortgebondenheid en geïrriteerdheid openbaar. Dit word veral duidelik wanneer hulle ongeduldig en nors reageer as hulle met akademiese struikelblokke gekonfronteer word. Dit gee gewoonlik daartoe aanleiding dat die leerder nie hard genoeg probeer wanneer hy antwoorde vir sekere vraagstukke moet soek nie (Lindstrom 1995: 76 - 81).

g) `n Swak waaghouding

Meeste leerders begin hulle skoolloopbane vol entoesiasme en ywer vir die nuwe avontuur wat op hulle wag, maar sodra hulle agterkom dat hulle in vergelyking met hulle tydgenote swak presteer, kry hulle selfvertroue `n ernstige knou. Dit is dan wanneer hierdie leerders nie meer kans sien om enige kanse – van watter aard ook al – te neem nie. Die gebrek aan waagmoedigheid vind uiteindelik weerklank in al die fasette van die sukkelende leerder se lewe en op hierdie wyse raak die kind gewoond om meestal minder as sy beste te lewer (Hallahan 1992: 523-526).

h) Vrees vir kontak met sy omgewing en ander mense

Dit is ongelukkig ook so dat `n leerder wat min selfvertroue het as gevolg van voortdurende leermislukking, mettertyd byna `n fobie kan ontwikkel vir kontak met die mense in sy sosiale milieu. Dit kan wees dat hy heimlik vrees dat daar eise aan hom gestel gaan word waaraan hy nie sal kan voldoen nie. Dit is dus veiliger vir hom om moontlike mislukking vooruit te loop en te vermy en hom liewer in sy eie wêreldjie terug te trek (Lerner 1985: 470).

i) Gefrustreerdheid

Dit is ondenkbaar dat `n leerder wat sy bes op akademiese gebied lewer en nog steeds swak uitslae kry, onaangeraak daardeur sal bly. Algaande bou hy `n baie hoë frustrasievlak op, sodat selfs `n onbenulligheid tot `n reaksie van totale gefrustreerdheid mag lei. Dit is waarskynlik die gevoel van algehele magteloosheid wat daartoe kan aanleiding gee dat sommige leerders met leerhindernisse so uiters negatief reageer op enige vorm van mislukking (Hearne en Stone 1995: 439 – 441).

j) Impulsiwiteit

Oorhaastige besluitneming kom algemeen voor onder leerders wat nie na wense presteer op skool nie. Hierdie kinders doen dikwels dinge voordat hulle deeglik daaroor besin het. So sal `n leerder byvoorbeeld `n wiskundetoets skryf en dit so vinnig voltooi as wat hy kan, net om dit agter die rug te kry. Op die manier word die vrae op `n oorhaastige, impulsiewe manier beantwoord en die uitslae van sulke

toetse weerspieël die kind se nalatigheid maar alte duidelik (Guterman 1992: 440 - 445).

k) Jeugmisdaad

Wanneer leerprobleme uiteindelik tot jeugmisdaad aanleiding gee, neem dit ernstige afmetings aan. Dit dui daarop dat die leerder nie meer sy weg oopsien om sy plek in die samelewing op `n sinvolle manier in te neem nie. In plek daarvan verkies hy dikwels om skool vroeg te verlaat en sy inkomste op `n onwettige wyse te verdien. Wanneer so iets gebeur, is dit gewoonlik `n groot skok vir sy ouers. Hulle kind het aanvaar dat hy met al sy tekortkominge nie in die gemeenskap waarin hy hom bevind, opgeneem sal word nie en dus wreek hy hom – wetend of onwetend – vir hierdie onregverdigheid op die samelewing. Kort voor lank het so `n kind `n kriminele rekord en dan het hy in baie gevalle byna geen toekoms voor hom nie (Glosser en Koppel 1987: 220 - 225).

ii) Sosiale onttrekking

Leerders met leer-en ontwikkelingshindernisse kan hulle op sosiale gebied onttrek en gevolglik `n onvermoë ontwikkel om met hul portuurgroep, asook met volwassenes te kommunikeer. Dit kan wees dat die kind ook op sosiale gebied onbevoeg voel omdat hy op akademiese gebied voortdurend faal. Smith (1994: 47 - 51) noem kinders met `n lae aktiwiteitsvlak "hipoaktief" wat min of meer die teenoorgestelde van hiperaktiwiteit is. Hierdie soort terugtrekking bring dikwels mee dat die leerder nie aktief aan die leergebeure deelneem nie en aktiewe deelname is noodsaaklik vir leersukses. Die kind wat ernstige leerprobleme ondervind en in sy

adolessente jare is, wanneer akademiese leer en sosiale omgang besonder hoë eise stel, kan homself as vasgelope beleef wat dan weer tot verdere skolastiese, sosiale en affektiewe probleme aanleiding kan gee (Kameenui 1991: 364 – 367).

iii) Lae selfkonsep

Die leerder wat nie goed vaar op skool nie, voel dikwels minderwaardig en het in baie gevalle `n lae selfbeeld en `n swak identiteit. Die negatiewe selfbeeld wat leerders met leerhindernisse van hulself het, kan ook heel dikwels teruggevoer word na die feit dat hulle tekorte dikwels beklemtoon word, terwyl hulle positiewe aspekte soms nooit eers genoem word nie (Gross 1991: 89 – 94).

Vir Lerner (1985: 466) spruit baie leerders met leerhindernisse se ongesonde selfkonsep uit die feit dat hulle op sosiale gebied misluk. Dit veroorsaak dan dat die kind `n swak selfkonsep ontwikkel wat `n baie slegte invloed op sy akademiese vordering kan uitoefen.

iv) Sosiale impersepsie

Wanneer daar ernstige sosiale tekortkominge by die leergestremde voorkom, is die eerste vraag wat na vore tree, wat veroorsaak hierdie tekorte? White (1994: 105) voer aan dat kenmerke eie aan die leerder met leerhindernisse soos hiperaktiwiteit, perseptuele tekorte, gevoelstabiliteit, motoriese tekorte, afleibaarheid, taaltekorte, impulsiwiteit en intellektuele tekorte sy sosiale ontwikkeling inperk. Vir Hallahan (1992: 523 – 526) is die leergestremde kind se sosiale tekortkominge die gevolg van perseptuele onderontwikkeling wat tot uiting kom in sy sosiale gedrag. Glosser

en Koppel (1987: 230) meen egter dat die leerder met leerhindernisse se sosiale probleme `n neurale basis het.

`n Leergestremde kind met sosiale impersepsie kan een of meer van die volgende sosiale tekorte openbaar:

* `n gebrek aan oordeelsvermoë;
* probleme met sosialisering en die maak van vriende;
* `n onvermoë om die gevoelens van ander te begryp;
* probleme met die vorming en handhawing van gesinsverhoudinge;
* probleme met skoolverhoudinge en
* tekorte ten opsigte van verbale en nie-verbale kommunikasie

(Forester en Reinhard 1990: 32).

Uit bogenoemde bespreking is dit dus duidelik dat sosiale impersepsie as manifestasie van leerhindernisse, die leergestremde kind se leervermoë en sy akademiese ontwikkeling negatief kan beïnvloed en aanleiding tot affektiewe probleme soos oorafhanklikheid, terugtrekking, skuldgevoelens en aggressie kan gee (Dychtwald 1990 : 45).

Hieruit volg dat leerders met leerhindernisse nie soos normale kinders deur hulle voortdurende interaksie met ander kinders en volwassenes spontaan sosiaal meer bedrewe raak nie, maar in sosiale vaardighede onderrig moet word (Vaughn et al 1997: 114 – 117).

Dit is nie altyd vir onderwysers of ouers duidelik hoe omvangryk leerhindernisse is nie. Veral vir die ouers van `n kind wat ondergemiddeld op skool presteer – ten spyte

van `n normale verstandsvermoë – is dit dikwels `n troos om te weet dat daar ander ouers is wat ook sulke kinders het.

2.6 DIE OMVANG VAN LEERHINDERNISSE

Dit is uiters moeilik om vas te stel hoe omvangryk die verskynsel van leerhindernisse by leerders is. Volgens White (1994: 6 – 8) en Wallace en Kauffman (1986: 51 - 52) dra die volgende faktore daartoe by:

- Identifiseringsprosedures word nie oral eenvormig en aan die hand van dieselfde kriteria toegepas nie.
- Die grense tussen "andersheid" en "normaliteit" is dikwels vaag, daarom is die bevindings van `n diagnostikus nie altyd, in alle opsigte, geldig nie. `n Leerder kan deur een kundige as `n leerder met bepaalde leerhindernisse geklassifiseer word, terwyl `n ander kundige dit moontlik nie in so `n ernstige lig sal beskou nie.
- Daar bestaan `n oorvleueling tussen die kategorieë van leerhindernisse onderling. Dieselfde leerder kan dus met ewe geldige redes in meer as een kategorie geplaas word.
- Daar kan geredelik aanvaar word dat `n groot aantal leerders met minder opsigtelike leerhindernisse, wat uiteindelik tot ernstige leerhindernisse kan lei, nooit geïdentifiseer word nie en daarom ook nooit onder die aandag van deskundiges sal kom nie.
- Seuns is oor die algemeen meer geneig tot leerhindernisse as dogters. Die rede hiervoor is dat miëlinisering van die senuweeselle vinniger by dogters as by seuns plaasvind. Die aksone van seuns se senuselle is dan in `n sekere stadium onbeskermd en daarom meer vatbaar vir skade.

- Die voorkomssyfer van leerhindernisse hou ook verband met die gespesialiseerdheid van die betrokke onderwysstelsel. Daar is egter deesdae`n groter bewustheid van leerhindernisse by onderwysers. Die huidige leefwêreld het baie meer gekompliseerd as vantevore geraak en die eise van die onderwys so hoog, dat die kind wat enigsins sukkel om effektief te leer, heelwat gouer opval as vroeër. Dit is ook so dat meer gespesialiseerde kennis beskikbaar is en dat siftings- en identifiseringsprosedures meer verfynd in die laaste jare geword het. Meer gevarieerde onderwysvoorsiening is teenswoordig ook meer geredelik beskikbaar.

Dit moet in gedagte gehou word dat voorkomssyfers vir leerders wie se opvoeding en onderrig problematies is, as bloot growwe aanduidings van die omvang daarvan beskou moet word. Dit gee aan klasonderwysers breë riglyne waarvolgens hulle in die behoeftes van die verskillende groepe in hulle klas kan voorsien (Gross 1991: 54).

Volgens Bester (1997: 124) presteer minder as vyftig persent van leerders in laer sosio-ekonomiese gemeenskappe volgens hulle vermoë. Dit het dringend noodsaaklik geword dat indringend na hulpverleningsbenaderings aan leerders met leerhindernisse gekyk word. In hierdie hoofstuk is daar egter sover, hoofsaaklik op *algemene leerhindernisse* gekonsentreer, terwyl die fokus van hierdie studie hulpverlening aan die laerskoolleerder met *taalhindernisse* is. Die rede hiervoor is, soos reeds vermeld, omdat taalhindernisse in die meeste gevalle uitkring en en die leerder se algemene vordering in al sy vakke nadelig beïnvloed.

Vervolgens sal op `n paar belangrike hulpverleningsbenaderings gefokus word.

2.7 HULPVERLENINGSBENADERINGS

Die groot verskeidenheid hulpverleningsbenaderings wat betrekking op leerders met leer- (en dus ook taal-) hindernise het, kan in drie hoofgroepe ingedeel word, naamlik die behavioristiese, kognitiewe en ekologiese benaderings.

2.7.1 Die Behavioristiese benadering

Bogenoemde benadering kan teruggevoer word na die leerteorieë van Thorndike en Skinner. Dit berus op die idee van die toediening van `n stimulus en die verkryging van `n respons wat met herhaling en positiewe versterking kondisionering bewerkstellig. Die veronderstelling hier is dat menslike gedrag grotendeels deur sy milieu bepaal word. Dit is dus net logies dat onderrighulpprogramme vir die skolier in die algemeen en die leerder met leerhindernisse in die besonder, wat op die behavioristiese benadering gebaseer is, grootliks klem op die milieu waarbinne leer plaasvind sal lê. Die rol wat die onderwyser speel in die beskikbaarstelling van`n leeromgewing waaruit die leerder maksimum leervoordeel sal kan trek, is in hierdie verband ook van groot belang (Wong 1991a: 9 – 10).

Die uitgangspunt van die behavioriste is dat leermislukking in die eerste plek aan `n ontoereikende leeromgewing, en nie aan onvermoëns binne die kind, self toegeskryf kan word nie. Hierdie benadering veronderstel dat `n leerder alleenlik `n bepaalde vaardigheid aanleer as hy gereed is daarvoor en dat hy ook regstreeks betrokke moet wees by die leergebeure ten einde motivering vir verdere leer te bevorder.

Aandag word veral gegee aan vaardighede soos geheue, aandag, persepsie, probleemoplossing en logiese denke (Wong 1991a: 12 – 14).

Voorbeelde van onderrigprogramme wat bogenoemde leerstellings onderskryf, is onder andere gedragsmodifikasie en taakanalise. Gedragsmodifikasie kom daarop neer dat aanvaarbare gedrag deur positiewe versterking aangemoedig word en onaanvaarbare gedrag deur negatiewe versterking ontmoedig word. So sal `n onderwyser byvoorbeeld `n leerder wie se punte mooi verbeter het, "beloon" deur hom voor die hele klas te prys vir sy harde werk. Net so kan `n onderwyser sy teleurstelling uitspreek oor `n leerling wat nie na wense presteer het nie. Taakananlise hou verband met die ontleding van `n taak in sy samestellende komponente - `n leeraksie wat soms noodsaaklik is ten einde die eindresultaat van `n taak te kan verstaan (Wallace en Kauffman 1986: 21).

Die aanhangers van die volgende benadering plaas nie die fokus op leerdergedrag nie, maar op die leerder self.

2.7.2 Die Kognitiewe benadering

Die grondleggers van hierdie benadering was Ausubel, Bruner, Dewey en Gagne. Volgens hierdie leerteorie leer die leerder die suksesvolste deur ondervinding wat hy self opdoen. Daar word verder beweer dat leer alleenlik plaasvind wanneer nuwe kennis by bestaande kennis gevoeg word en op hierdie wyse bestaande idees verander of nuwe idees gevorm word (Jones en Idol 1990: 50).

Bekendes in die veld van leerhindernisse wat van die kognitiewe benadering in hulpprogramme gebruik maak, is onder andere Kephart, Frostig en Kirk. Hierdie navorsers is die mening toegedaan dat waarneming (persepsie) en motoriek (beweging) die basis van alle leer vorm en skryf die leerder met leerhindernisse se onvermoë om suksesvol te leer dan ook grootliks aan inherente en perseptuele tekorte toe. Onderrighulpprogramme van hierdie navorsers konsentreer spesifiek om perseptuele en motoriese vermoëns by leerders wat agter geraak het op skool, te bevorder en so ook hulle leergebeure aan te help (Small 1990: 90 – 93).

`n Ander onderrighulpprogram wat tans gebruik word en die kognitiewe benadering as grondslag het, is *metakognisie.* Jones en Idol (1990: 45 – 49) verwys hierna as `n "a student's awareness of what strategies are available to help learning" . Hierdie leerbenadering gaan vanaf die veronderstelling uit dat die leergebeure alleenlik suksesvol gerig kan word as die kind sy eie inherente potensiaal en beperkinge ken en self kan evalueer. `n Onderrighulpprogram aan die leerder met leerhindernisse, geskoei op metakognisie, kom grotendeels daarop neer dat genoemde leerder gehelp moet word om sy eie inherente potensiaal – soos byvoorbeeld sy luister-, aandag-, geheue en begripsmoontlikhede en –tekorte – te ken en korrek te evalueer. Op hierdie manier word sy leerproses positief beïnvloed (Wallace en Kauffman 1986: 30 - 34).

Die volgende benadering plaas die klem op die wisselwerking tussen die mens en sy omgewing.

2.7.3. Die Ekologiese benadering

Die onderrigbenadering se vertrekpunt is dat sowel die mens as sy milieu bepalend is vir eersgenoemde se gedragswyses, ontwikkeling en leer. Die benadering bevat dus elemente van sowel die behavioristiese as die kognitiewe leerteorieë. Ondersteuners van hierdie leerbenadering is daarvan oortuig dat die milieu en die mens ewe belangrike rolle in die leergebeure speel. Dit kom daarop neer dat daar te alle tye `n sinvolle interaksie tussen die leerder se potensiaal en die totale milieu waarbinne hy homself bevind, moet plaasvind (Matlin 1989: 184 – 189).

Aanhangers van hierdie benadering in die veld van leergestremdheid, soos onder andere Adelman, Kirk en Gallagher, glo dat daar in die onderrighulpprogramme aan die leerder met leerhindernisse gefokus moet word op die remediëring van spesifieke vermoëns binne die leerder self, sowel as op die uitskakeling van ongunstige faktore uit sy leermilieu (Kapp, et al. 1989: 493).

Twee programme wat die ekologiese benadering as uitgangspunt het en spesifiek daarop gemik is om die leergestremde kind te help, is die multi-sensoriese benadering en geïndividualiseerde onderwysprogram. Ondersteuners van die eerste program glo dat die totale leerder binne sy bepaalde milieu aandag moet kry ten einde sy probleme aan te spreek. Tekorte binne die leerder self – tipies van `n leergestremde – soos aandagafleibaarheid, perseptuele onvermoëns, verwarring in denkpatrone en gedragsversteurings – geniet dan binne `n geordende omgewing spesifieke aandag (Martel 1992: 67 - 69).

Die geïndividualiseerde onderwysprogram konsentreer op die beskikbaarstelling van `n onderrighulpprogram wat spesiaal saamgestel is vir `n spesifieke leerder met leerhindernisse en is volgens Small (1990: 78 – 80) en Sherborne (1995: 22- 23) op die volgende feite gebaseer:

- Elke leerder is uniek ten opsigte van sy moontlikhede en tekorte, sy leerstyl en sy belewing van sy leefwêreld. Juis daarom moet sy leersituasie geïndividualiseer word.

- Die kind se totale leermilieu maak `n unieke bydrae tot die besondere kind se wordingsverloop.

Shelby (1994: 89 – 96) en Smith (1994: 99 – 106) is van mening dat `n geslaagde geïndividualiseerde onderwysprogram egter aan die volgende vereistes moet voldoen voordat dit as suksesvol beskou kan word:

- `n Volledige oorsig oor die kind se opvoedingstand. Dit sluit onder meer aspekte in soos die leerder se potensiaal en tekortkominge, faktore uit sy leermilieu wat sy leerverloop beïnvloed, asook al sy interpersoonlike verhoudings.

- Kort- sowel as langtermyndoelwitte wat beoog word tydens die spesifieke hulpverlening aan die kind .

- Ander dienste buiten die klasopset , wat geïmplementeer gaan word ten einde die spesifieke leerder met sy probleme te help.

- Die aanvangstyd en duur van dienste wat benut gaan word moet binne perke wees.

- Evalueringsprosedures en kriteria wat in die program gebruik gaan word, moet duidelik wees.

Uit bostaande bespreking is dit duidelik dat die geïndividualiseerde onderwysprogram klem lê op die inherente moontlikhede en beperkinge van die leerder met leerhindernisse, sowel as eksterne milieufaktore ten einde elke leerder optimaal te kan help.

Die hulpverleningsprogram wat vir hierdie studie saamgestel is, bevat elemente van al drie die hulpverleningsprogramme wat hierbo bespreek is. Hulpverlening aan die leerder wat op skool sukkel, kan ook deur middel van spesiale remediërende stelsels geskied.

2.6.4 Spesifieke remediërende stelsels

Wanneer spesifieke remediërende stelsels nagevors word, is dit insiggewend om daarop te let dat daar oor die jare heen `n groot aantal verskillende en soms wyduiteenlopende stelsels ten opsigte van die remediëring van leerders met leer- en ontwikkelingshindernisse die lig gesien het. Dit is ook belangrik om daarop te let dat die interpretasie en gebruik van remediërende stelsels hoogsgespesialiseerde vakkennis veronderstel en dit is oor die algemeen kennis waaroor net opgeleide remediërende onderwysers beskik (Jacobs 1984: 213 –216).

Kennis van en insae in spesifieke remediërende stelsels is egter vir die klas- sowel as die vakonderwyser van die uiterste belang omdat dit aan hom insigte verskaf ten opsigte van hulpverlening aan die leerder met leeruitvalle (White 1994: 6 - 9).

Remediërende stelsels kan in twee hoofgroepe verdeel word, naamlik klinies remediërende en didakties-remediërende onderwys.

2.7.4.1 Die verskil tussen klinies-remediërende en didakties-remediërende onderwys

Dit is belangrik dat duidelik onderskeid tussen klinies-remediërende en didakties-remediërende onderwys gemaak word. As intrinsieke redes, soos swak selfbeeld, diepe depressie, ernstige faalangs en erge senuweeagtigheid, die rede (en nie die gevolg nie) vir die leerder se swak prestasie op skool is, benodig hy klinies-remediërende onderwys. Hier val die klem aanvanklik baie sterk op terapie: Die leerder moet met empatie begelei word om met die nodige selfinsig en helderheid sy probleme te begryp en te verwerk, om selfvertroue en waagmoed te ontwikkel en spesiale tegnieke te bemeester om sy leeragterstand in te haal. Hierdie onderrig verg `n een-tot-een-situasie (individuele onderwys) met gespesialiseerde kennis en tegnieke. `n Multi-dissiplinêre spanbenadering is hier ook van die allergrootste belang (Cosford 1990: 87 - 88).

Didakties-remediërende onderwys kan daarenteen dikwels in `n gewone klasopset deur die klasonderwyser verskaf word op die voorwaarde dat hy `n duidelike beeld van die aard en omvang van die leerder se probleem het. Heel dikwels beteken dit – veral wat só `n leerder aanbetref - `n nog meer sistematiese en doelbewuste

toepassing van die gewone didaktiese grondbeginsels, sover as moontlik op geïndividualiseerde grondslag. In `n groot klas vind die gewone klasonderwyser dit egter moeilik om die nodige individuele aandag aan die leerder wat didakties verwaarloos is, te skenk om hom sodoende te help om sy spesifieke agterstand in te haal (Raban en Postlethwaite 1989: 67).

Wat die oorsaak of aard van `n leeragterstand ook al mag wees, is dit seker dat wanneer `n leerder wat oor die nodige intellektuele vermoë beskik , nie aan die leereise wat aan sy portuurgroep gestel word, kan voldoen nie , hy "`n leerder in nood" is. As die nodige hulpverlenende onderwys nie in klasverband verskaf kan word nie, is hy `n kandidaat vir remediërende onderwys.

Suid-Afrika is huidiglik in `n oorgangstydperk. Dit bring onvermydelik veranderinge en skommelinge mee. Ook op onderwysgebied word die leerder met leer- en ontwikkelingshindernisse vanuit `n nuwe hoek bekyk.

2.8 DIE LEERDER MET LEERHINDERNISSE: BELEIDSBEPALENDE RIGLYNE

Ons land het vanaf 1994 `n nuwe demokratiese bestel en `n hele aantal nuwe belangrike onderwysdokumente en -liggame het sedertdien nuwe riglyne vir leerders met leerhindernisse neergelê – elk met sy eie beleidsvoorkeure- en riglyne.

2.8.1 Onderwysdokumente en –liggame van belang

Die volgende onderwysdokumente en –liggame is van belang vir hierdie studie omdat daarin van die leerder met spesiale onderwysbehoeftes, wat die leerder met taalhindernisse insluit, melding gemaak word:

2.8.1.1 Die Witskrif oor Onderrig en Opleiding (White Paper on Education and Training)

Die Witskrif oor Onderrig en Opleiding (Unisa: 1998: 30) konstateer die volgende feite baie duidelik:

- Leerders met spesiale onderwysbehoeftes (dus die leerder met leerhindernisse) is `n onlosmaaklike en integrale deel van die onderwysopset en behoort nooit as `n aparte groep wat op hulle eie funksoneer, gesien te word nie.

- Elke provinsiale onderwysdepartement moet vir die opvoeding van sy leerders met spesiale onderwysbehoeftes verantwoordelikheid neem. Daar sal wel op nasionale vlak riglyne wees oor hoe om op `n eenvormige wyse die onderwysbehoeftes van hierdie leerders aan te spreek.

- Verteenwoordigers van die onderwyskorps wat betrokke by onderrig aan leerders met spesiale onderwysbehoeftes is, moet gereeld vergaderings bywoon waar beleidsbesluite oor die toekoms van leerders met spesiale onderwysbehoeftes geneem word. Hierdie verteenwoordigers behoort ook volle seggenskap in beleidsbesluite te hê.

- Inklusiewe onderwys behoort in `n toenemende mate die norm en nie die uitsondering te word nie. Onderwysers met inklusiewe klasse behoort nou saam te werk met ander departemente wat ook `n bydrae tot die welsyn van die leerder met spesiale onderwysbehoefes kan maak.

2.8.1.2 Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (National Qualification Framework)

Die aanname word deur hierdie kwalifikasieraamwerk gemaak dat alle leerders, ongeag die peil van hulle skolastiese prestasties, presies dieselfde onderrig behoort te ontvang. Hierdie benadering word *uitkomsgebaseerde (resultaatgerigte) onderwys* genoem en kom daarop neer dat onderwysers en leerders al hulle aandag aan die *eindresultaat/produk* van die onderriggebeure moet skenk. Met hierdie benadering word die doel van die leergebeure en nie die leerinhoud die heel belangrikste aspek van die onderrigsituasie. Sekerlik die belangrikste kenmerk van uitkomsgebaseerde onderwys is dat van *alle* leerders verwag word om suksesvol te wees. Uitkomsgebaseerde onderwys plaas die leerder in die middel van die leergebeure en alle beplanning word rondom die welsyn en vooruitgang van die leerder op skool gedoen (Unisa 1998: 31).

2.8.1.3 Die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid (South African Qualifications Authority)

Hierdie liggaam het die volgende kritiese uitkomste, wat deur alle leerders verwesenlik moet word, uitgesonder:

- Die identifisering van moontlike onderwysprobleme en die vind van kreatiewe, verantwoordelike oplossings vir hierdie probleme.
- Al die rolspelers in die onderwys-opvoedkundige situasie moet as `n span , groep, organisasie of selfs `n gemeenskap saamwerk.

- Alle onderrigaktiwiteite moet effektief en op `n verantwoordbare wyse aangepak word.
- Waardevolle en nuttige onderwysinligting moet ingesamel, gesif, ontleed en geëvalueer word vir wat dit werd mag wees.
- Kommunikasiekanale tussen die onderskeie partye moet ten alle tye oop en toeganklik wees.
- Wetenskap en tegnologie moet met die nodige verantwoordelikheidsin teenoor die omgewing toegepas word.
- Onderwysers, sowel as leerders, moet hoe langer hoe meer insig in die wêreld as `n stelsel met verskeie interafhanklike sisteme toon. Dit is in hierdie verband belangrik om te besef dat dit nodig is om `n bepaalde probleem binne `n bepaalde konteks te plaas voordat daar `n oplossing daarvoor gekry kan word – geen probleemoplossing staan immers in isolasie nie.
- Ten opsigte van die leerder met leerhindernisse word aan die hand gedoen dat onderwysers van `n verskeidenheid van hulpverleningstrategieë gebruik moet maak ten einde hierdie leerders tot hulp te wees. Die hulpverleningspogram wat vir hierdie proefskrif saamgestel is poog juis om op `n nuwe manier na onderrigstrategieë te kyk (Unisa 1998: 32).

2.9 DIE ROL VAN DIE BETROKKE PARTYE T.O.V. DIE LEERDER MET LEERHINDERNISSE

Die partye wat die nouste gemoeid is met die leerder met leer- (en dus ook taal-) hindernisse is die onderwyser, die remediërende onderwyser, die skoolhoof, die ouers en die gemeenskap.

2.9.1 Die onderwyser

Die taak van die onderwyser in die nuwe onderwysbedeling ten opsigte van die leerder met leer-en ontwikkelingshindernisse lê nog steeds in twee belangrike take opgesluit, naamlik identifikasie of uitkenning en hulpverlening. Beide hierdie aspekte vereis bepaalde kennis en vaardighede. Indien die onderwyser dus vermoed dat `n spesifieke leerder moontlik mag worstel met leerprobleme, moet hy dit so gou as moontlik deur die regte kanale aanmeld. Dit beteken gewoonlik dat die hoof gekontak moet word vir `n verwysing na skoolklinieke of onderwyshulpsentra (Vaughn et al 1997: 123 – 129).

Remediërende onderwys is kompleks en vereis `n deeglike studie van die onderliggende remediërende beginsels. Daar bestaan `n verskeidenheid van remediërende metodes en dit is wenslik om na die wese en aard van remediërende onderwys te gaan kyk ten einde presies te begryp wat die begrip werklik beteken. In hierdie verband kan Wallace en Kauffman (1986: 89) aangehaal word:

"Many have suggested that remediation is based upon a set of principles totally different from those adhered to in regular classrooms. Nothing could be more inaccurate. The principles that apply to good teaching are principles that cut across all types of instruction. The child who is experiencing academic difficulties will be taught in basically the same fashion as the child who is succeeding academically in school. The only differences are those of degree".

Hieruit kan afgelei word dat remediërende onderwys beplande, goeie en intensiewe onderwys is. Haager en Vaughn (1995: 205 – 210) voel egter baie sterk daaroor dat

die klem in die toekoms eerder op voorkoming as remediëring moet val . Volgens gemelde skrywers sal oplossings ter voorkoming van spesifieke leerhindernisse voortaan in hoofstroomonderwys gevind moet word. In dié verband is die bepaling van skoolgereedheid van deurslaggewende belang. Laasgenoemde impliseer dat die leerder by skooltoetrede die vereiste gereedheidsvlak vir formele onderwys alreeds moes bereik het.

Volgens Hallahan (1992: 90) sal dit voortaan in toenemende mate die taak van die klasonderwyser wees om onderwys te individualiseer en te personaliseer. Die skrywer se mening hieroor is:

".....the greater the teacher's ability to personalize instruction, the fewer will be the number of children in her classroom who will exhibit learning or behavior problems and the poorer the teacher's ability to personalize instruction, the greater will be the number of such problems".

Gewone onderwys (hoofstroom) is in die nuwe onderwysbedeling met sy inklusiewe beleid reeds die voorland van talle leerders met leer-en ontwikkelingshindernisse. Daar is verskeie dryfvere vir hierdie stap: gebrek aan die nodige fondse, `n tekort aan opgeleide remediërende onderwysers, die stigma wat soms nog steeds aan onderwys kleef wat anders as die gewone is en dan kan die neiging na hoofstroomonderwys ook `n bepalende rol in die verband speel. Dychtwald (1990: 57) meen dat onderwys-instansies soms selfs die oorsaak van leerprobleme by leerders kan wees. Volgens hom ignoreer sommige skole die belangrikheid van `n gesonde selfkonsep by leerders sodat sommige leerders later van mening is dat

onderwys-instansies bloot daar is om hulle daagliks aan hulle gebreke en tekortkominge te herinner.

Die ideaal is natuurlik dat die klasonderwyser soveel inligting oor die leerders in haar klas moet inwin as wat moontlik is en soveel te meer as sy begin vermoed dat die leerder dalk met leerhindernisse mag worstel. Verlangde gegewens sluit die volgende in: gesondheid, gevoelslewe, intelligensie, belangstelling, aanleg, skolastiese vordering en sosiokulturele agtergrond. Dit is ook uiters belangrik dat die klasonderwyser `n differensiële diagnose van leerders wat nie die mas in haar klas opkom nie, moet maak. Dit kom daarop neer dat daar nie gepoog kan word om `n leerder te help om sy akademiese probleme te oorkom as daar nie eers vasgestel is waar sy besondere sterkpunte lê nie en wat presies sy probleemareas op akademiese gebied is nie (Wallace en Kauffman 1986: 87 – 89).

Die kind moet gereed gemaak word om op volwaardige wyse sy plek in die samelewing, wat kompleks en veelfasettig is, in te neem. Ten einde hierdie doelstelling te bereik, moet die kind skool toe gaan vanaf die ouderdom ses jaar. Die ouers alleen is nie in staat om al die leerinhoude waaroor die kind moet beskik ten einde volwassenheid te bereik nie, aan hom oor te dra nie. Die leerder word egter skool toe gestuur met `n bepaalde voorkennis rakende lewensinhoude wat die ouer as primêre opvoeder reeds aan hom oorgedra het en waaroor hy reeds bepaalde gesindhede ontwikkel het. Die skool se taak is nou om aanvullend te werk te gaan ten einde daardie aspekte van die opvoeding af te rond wat die ouer (vanweë die feit dat hy gewoonlik nie genoegsaam vertroud is met die algemene onderwysbeginsels nie) noodwendig aan `n ander, die onderwyser, moes oorlaat (Kapp, et al. 1989: 578).

Dit moet altyd in gedagte gehou word dat die primêre taak van die huisgesin *opvoeding* is en die van die skool *onderwys.* Die feit is egter dat opvoeding en onderwys hand aan hand gaan: net soos wat daar onderrig tuis kan plaasvind, is daar dikwels ook ideale momente vir opvoeding in die onderwyssituasie. In die skool val die klem egter meer spesifiek op die onderrig van die leerder en dan veral die kognitiewe ontwikkeling van die leerder. Die aktivering van die kognitiewe dimensie van die leerder se lewe kan beskou word as `n wyse om die kind te help om sy persoonsmoontlikhede in die algemeen so goed as moontlik te verwesenlik (Waggoner en Wilgosh 1990: 97 - 107).

Indien `n leerder op skool egter agter raak vanweë leerprobleme word hy, voordat enige ander stappe geneem word, na die remediërende onderwyseres gestuur.

2.9.2 Die remediërende onderwyser

Die mees algemene klagtes van onderwysers, sowel as ouers, ten opsigte van leerhindernisse is die volgende: lees-, spel- of rekenprobleme, swak handskrif en tekenvaardigheid, wisseling in motoriese vaardigheid van dag tot dag, swak vermoë om werk te organiseer en té stadige tempo waarteen dit voltooi word en verwardheid omtrent instruksies wat gegee word. Om vas te stel wáár presies `n leerder se probleemareas lê, sal die remediërende onderwyser sekere skolastiese en diagnostiese toetse moet uitvoer. Na sorgvuldige evaluering van al die beskikbare inligting kan dan in oorleg met die skoolsielkundige `n remediërende onderwysprogram vir die spesifieke leerder, volgens sy besondere behoeftes, opgestel word (White 1994: 6 –8).

In remediërende onderwys is daar geen perfekte program of resepmatige voorskrifte wat van die begin af as die enigste en doelmatigste aanvaar kan word nie. Juis om hierdie rede, moet die remediërende program in sy verloop gedurig weer geëvalueer word sodat vasgestel kan word of daarmee geslaag word, of daar vordering is, of dit die gewenste uitwerking het en of aanpassings nodig is. In die beplanning en uitvoering van só `n program word gewoonlik altyd klem op die totaliteitsbehandeling van die sukkelende leerder gelê. Meermale het hierdie leerders `n lang geskiedenis van skolastiese mislukkings en frustrasies, gebrekkige selfvertroue en afgestompte waagmoed. Om dit reg te stel, is dikwels `n moeilike en veeleisende taak, maar dit is uiters noodsaaklik om dit te doen voordat die leerhindernis of leeragterstand met sukses aangepak kan word. Om hierdie totaliteitsiening te verwesenlik, is die nouste samewerking tussen die skool, en by uitstek die klasonderwyser, en die ouerhuis `n voorvereiste. Dit is by uitstek die taak van die remediërende onderwyser om hierdie samewerking op `n sinvolle wyse te bewerkstellig (Wallace en Kauffman 1986: 65 - 67).

Vir die suksesvolle uitvoering van haar taak moet die remediërende onderwyseres oor besondere persoonlikheidseienskappe beskik. Sy moet `n warm, belangstellende, empatiese persoon wees, wat toegeneë is tot die leerder met leerhindernisse. Sy moet haar taak met entoesiasme, aanpasbaarheid en toewyding aanpak. Die remediërende onderwyseres moet oor genoegsame vakkennis beskik en ook weet hoe om samewerking van haar kollegas te verkry. Die suksesvolle remediërende onderwyseres sal die skoolhoof ken in wat sy doen en is bewus van die milieu waaruit die kind kom en waarheen hy daagliks, ná skool, moet terugkeer. In `n neutedop: die remediërende onderwyser kan `n bydrae lewer deur die hele hulpverleningsproses van uitkenning, verwysing, diagnosering, beplanning van die

spesifieke remediërende program vir die spesifieke leerder met spesifieke leerhindernisse, die remediëringsprogram self en uiteindelike opvolging, wat plaasvind nadat die program voltooi is en die leerder `n ruk lank op sy "eie" in die skool moes voortgaan (Swain et al 1993: 54).

Die skoolhoof moet altyd op die een of ander wyse by alle leeraktiwiteite betrek word. Sy insette en voorstelle ten opsigte van die hantering van die kind met leerhindernisse, kan van onskatbare waarde wees.

2.9.3 Die skoolhoof

Die skoolhoof is by uitstek die persoon wat `n bepaalde klimaat in `n skool skep. Laasgenoemde sal ook grootliks bepaal of die remediërende program suksesvol sal verloop en of daar voortdurend sprake van vernuwing sal wees of nie. Dit is die skoolhoof se taak om `n balans te probeer vind tussen goeie organisasie, tevrede personeellede, gelukkige leerders en `n werkatmosfeer waar leerhindernisse beperk word en indien dit wél opduik, meer hanteerbaar gemaak word. Dit kan met redelike sekerheid gesê word dat die skoolhoof `n belangrike rol in die voorkoming van leerhindernisse speel. Hy kan egter ook help met die daarstelling van remediërende programme, sou dit nodig wees. Die bekwame skoolhoof slaag daarin om die samewerking van sy personeel te verkry, weet wat elkeen van sy personeellede se sterk punte is en gee daaraan erkenning sodat personeel van mekaar se vaardighede bewus sal wees, hulp bymekaar sal soek en as `n span kan funksioneer. Hier is dit veral belangrik dat personeellede saam met die remediërende onderwyser moet beplan vir die beswil van die leerder wat met `n leeragterstand worstel (Cosford 1990: 87 - 88).

`n Bespreking van die belangrike en deurslaggewende rol wat die ouers van leerders met leerhindernisse in hulle lewens speel, kom volgende aan die beurt.

2.9.4 Die ouers

Oorambisieuse ouers se teleurstelling oor hul kind se swak vordering, onrealistiese druk wat op die kind uitgeoefen word, straf, mooipraat en geneul lei noodwendig tot spanning in die gesinsvehoudings. Voortdurende rusies en vertroebelde kommunikasiekanale tussen gesinslede bemoeilik weer die hantering van die leerder – dit kan sy emosies raak en in sy gedrag tot uiting kom. Ongelukkig is dit egter dikwels so dat ouers skuldgevoelens ontwikkel omdat hulle kinders nie na wense vorder nie. Hulle wonder dalk heimlik of hulle nie op die een of ander wyse kon bygedra het tot hul kind se probleme nie. Dalk is daar `n broer of suster wat akademies veel beter vaar en aan wie die ouers heelwat meer aandag geskenk het en miskien die sukkelende kind, wat juis die tyd en liefde van sy ouers so nodig het, verwaarloos het. Vir doeltreffende remediërende onderwys aan`n leerder wat akademies agter geraak het, is die inskakeling, insig en samewerking van die ouers onontbeerlik (Stone en La Greca 1990: 32 – 36).

Dikwels is dit juis die ouers wat die eerste is om `n leerhindernis by hulle kind te vermoed en dan gaan hulp soek by die skool. Op dié wyse maak die vroegtydige identifisering van akademiese probleme die kind se prognose heelwat beter. Indien die skool die mening toegedaan is dat die leerder remediërende hulp benodig en na `n skoolsielkundige of `n skoolkliniek verwys behoort te word, is dit uiteraard van groot belang dat só `n verwysing in oorleg met die ouers gedoen moet word (Stoll 1991: 68 – 69).

Die ouers sal ook ongetwyfeld gedurende die ondersoek betrek word om inligting waaroor nét hulle beskik, te verskaf. Ná die ondersoek moet hulle ingelig word oor die bevindinge en oor die aard van die hulp wat aan hulle kinders verskaf sal word. Dit is egter van die allergrootste belang dat hulle noukeurig ingelig moet word oor die rol wat hulle as ouers moet speel in die uitvoering van die remediërende program. In dié verband behoort die volgende sake aandag te geniet (Vergelyk Martel 1992: 47 – 56 en Gates en Beacock 1997: 78 – 82):

- Ouers moet hulle kind aanvaar net soos wat hy is, hom nie oor sy leeragterstand oorbeskerm of verwerp nie, maar hom juis deur liefde, insig en belangstelling help om sy probleme te oorkom.

- Opvolging en bestendiging van vaardighede en gesindhede wat in die remediërende program beklemtoon word, moet nagestreef word.

- Huislike geluk, gesonde emosionele aanpassing en gebalanseerde lewenswaardes is véél belangriker as uitstaande skoolprestasies.

Die gemeenskap voel nog nie in alle opsigte gemaklik oor die leerder met leer-en ontwikkelingshindernisse in hulle midde nie en heelwat gesindheidsveranderinge moet in hierdie opsig nog plaasvind.

2.9.5 Die gemeenskap

Die verlies vir die arbeidsmark wat die gevolg is van leerders wat op skool nie volgens potensiaal presteer nie, en dan nie hulle skoolloopbane voltooi nie, is nie

maklik om te bepaal nie. Gefrustreerde leerders wat voortdurend op skool leermislukking ervaar het, word té dikwels later opstandige, negatiewe landsburgers wat meer kla as wat hulle probeer om iets produktiefs te verrig. Dikwels is die leerders waarna hier verwys word, nie toekomsgerig nie, maar passief en ongemotiveerd en weier hulle, vanweë gebrekkige selfvertroue, om leiding in hulle gemeenskap te neem (Gross 1991: 65 – 66).

Daar is egter hoop vir die toekoms. Voortdurende inligting oor leerders met leerhindernisse aan die gemeenskap deur die nuusmedia, ouer-onderwyserverenigings en simposiums is deesdae meer alledaags as voorheen sodat daar groter insig en meegevoel vir die leerder met leerhindernisse aan die ontwikkel is. Die direkte gevolg hiervan is dat daar groter bereidwilligheid by die gemeenskap is om aan hierdie leerders die nodige geleenthede te bied om op die een of ander wyse vordering te maak om later suksesvol in die arbeidsmark opgeneem te kan word (Cosford 1990: 112 – 114).

Vervolgens word `n blik op die moontlike toekoms van die leerder met leerhindernisse gewerp.

2.10 DIE WEG VORENTOE

Die vraag word dikwels gestel of spesifieke leerhindernisse wat weens neurogeniese disfunksie, gedurige afwesigheid van skool, ongunstige milieu of watter ander rede ook al, ontstaan, by wyse van remediërende onderwys reggestel kan word. Die Bulgaarse psigiater en opvoedkundige, Georgi Lozanov, (Dryden en Vos 1997: 173

– 174), het al in die vyftigerjare gemeld dat daar basies drie hindernisse is wat in die weg van suksesvolle leer staan. Hy som dit soos volg op:

Die krities-logiese hindernis:	Om te leer *en* goed te vaar is baie moeilik, ek sal nooit daarin slaag nie.
Die intuïtiewe-emosionele hindernis:	Ek is nie slim genoeg om goed te vaar op skool nie.
Die krities-morele hindernis:	Om te studeer is sulke harde werk dat ek dit nooit sal kan volhou nie.

Lozanov meen dat `n opvoeder moet weet hoe `n leerder dink, dan sal daar beter rapport tussen die twee partye wees en sal daar ook kan begin werk word aan probleemgebiede. Leerders moet ook in `n toenemende mate toegelaat word om hulle eie, duidelike doelwitte of uitkomstes vir hulle toekoms op te stel. As hulle weet waarnatoe hulle mik, sal hulle op `n gefokusde manier aan die werk spring om hulle eie leerhindernisse - op `n manier wat `n opwindende uitdaging aan hulle bied - uit die weg te ruim. Kreatiwiteit en die ontginning daarvan in die leerder met leerhindernisse - veral gedurende remediërende onderrig - is hier die sleutel tot die moontlike oorkoming van genoemde probleme (Dryden en Vos 1997: 309 – 311). Die laasgenoemde opmerking hou dan ook direk verband met die onderwerp van hierdie navorsing.

Die **COMMITTEE ON TEACHER EDUCATION POLICY (COTEP) – dokument** (1998: 75) beklemtoon ook die belangrikheid en waarde van kreatiewe denke by die leerder. Dit word in dié dokument gekonstateer dat dit die taak van die onderwyser is om as **leer-bemiddelaar** `n gunstige omgewing te skep sodat die leerder kan leer

om op `n kritiese, sowel as kreatiewe manier na leerstof te kyk en op dié manier as mens te ontwikkel en verdiep.

Die **COTEP-dokument** (1998: 80) verwys ook eksplisiet na die taak van die onderwyser as programsamesteller. Leerprogramme moet op so `n wyse saamgestel word dat dit so innoverend en kreatief van aard is dat dit eerder sal help om leerhindernisse te oorkom, as om dit te vererger. Die dokument stel dit op bladsy 82 egter duidelik dat as daar wel leerhindernisse, wat in die weg van effektiewe leer staan, sou opduik, dit die taak van die klasonderwyser is om dit eerstens te identifiseer en dit dan deur middel van praktiese leerstrategieë aan te spreek en indien dit nie die gewenste uitwerking sou hê nie, die leerder vir leerberading te verwys.

Uit die bogenoemde bespreking het dit duidelik geword dat leerders met leerhindernisse voortaan in `n toenemende mate die verantwoordelikheid van die onderwyser sal wees. Die hele gedagte van hoofstroomonderwys kom hier ter sprake : dat dit uiteindelik beter vir die sukkelende leerder is om deel van die hoofstroom te bly (en indien nodig, dáár remediërende onderwys te ontvang) en nie daaruit gehaal moet word as gevolg van sy leerhindernisse nie.

2.11 SAMEVATTING

Uit die voorafgaande bespreking kan die afleiding gemaak word dat leerders met leer- en ontwikkelingshindernisse `n baie algemene verskynsel in ons skole is. Dit is ook so dat sommige leerders gelukkig genoeg sal wees om `n oplettende graad 1 of 2 onderwyser, of `n sorgsame ouer te kan hê wat gou genoeg aandag aan

moontlike leerhindernisse sal gee. Ander leerders se probleme sal dalk eers op `n tydstip ontdek word, as dit byna te laat is vir effektiewe remediëring, terwyl `n hele paar ongelukkige leerders se leer-en ontwikkelingshindernisse dalk nóóit gedurende hulle skoolloopbaan geïdentifiseer en geremedieer sal word nie.

`n Belangrike punt om in gedagte te hou, is egter dat onderwysers deesdae heelwat meer bedag op die moontlikheid van leer-en ontwikkelingshindernisse as byvoorbeeld `n dekade of wat gelede is. Al hoe meer klem word op die individualiteit van leerders geplaas, ondermeer ook deur die **COTEP-dokument** (1998: 81). Daar word daarmee rekening gehou dat elke leerder `n unieke leerstyl en bepaalde sterk en swak punte ten opsigte van sy leervermoëns het wat in ag geneem moet word. Elke leerder met `n normale en bo-normale IK het ongetwyfeld die vermoë om met die nodige ondersteuning en leiding sy skolastiese prestasie te verbeter.

Dryden en Vos (1997: 341) voel egter baie sterk daaroor dat wegbeweeg moet word van sogenaamde intelligensietoetse. Volgens hierdie skrywers toets hierdie toetse slegs bepaalde vermoëns en gee dit nie `n gebalanseerde weergawe van die leerder se volle potensiaal nie. Elke mens het verskillende "intelligensies", vaardighede of vermoëns wat direk skakel met die leerstyle waaraan hy voorkeur gee. Die ideaal sou wees om vas te stel wat die kombinasie leerstyle is wat die beste by elke bepaalde leerder se "intelligensies" pas en só vir hom die geleentheid te skep om uiting aan sy skeppende vermoëns te gee.

In die volgende hoofstuk, wat oor kreatwiteit en die laerskoolleerder met taalhindernisse handel, sal aandag aan die sewe basiese intelligensies waaraan leerstyle gekoppel kan word, gegee word.

HOOFSTUK 3

KREATIWITEIT EN LAERSKOOLLEERDERS WAT TAALHINDERNISSE ERVAAR

> Ons doel in die lewe is nie om voor ander te kom nie, maar om voor onsself te kom – om ons eie rekords te breek (sic), om ons gister te oortref met ons vandag – Stewart Johnson.

3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word op die moontlikheid van kreatiewe hulpverlening aan laerskoolleerders wat taalhindernisse ervaar, gekonsentreer. Die leerder waarna hier verwys word, is tussen graad 1 en graad 7, het `n gemiddelde of bo-gemiddelde verstandelike vermoë en ervaar `n agterstand in een of meer van die vier taalvaardighede, naamlik luister, praat, lees of skryf. Hierdie leerder het waarskynlik sluimerende skeppende taalvermoëns wat wag om via `n kreatiewe hulpverleningsprogram ontsluit te word. Hy het ook bepaalde voorkeur-leerstyle wat in ag geneem moet word wanneer hy onderrig ontvang.

Die mate van sukses wat voorheen met uitgediende remediërende tegnieke behaal is, was in baie gevalle nie voldoende nie. Dit het noodsaaklik geword om op `n *kreatiewe manier* aandag aan die leerder met taalhindernisse te gee - `n unieke individu met baie tekortkominge, maar ook iemand met bepaalde kreatiewe aanlegte, vermoëns en talente wat wag om ontsluit te word. Heel eerste egter, sal na die kreatiwiteitsbegrip gekyk word waarvoor daar talle verklarings en definisies bestaan.

3.2 DIE KREATIWITEITSBEGRIP

Daar is al baie gesê en geskryf oor die begrip kreatiwiteit - `n begrip waarvoor sinonieme soos verbeeldingrykheid, vindingrykheid, innovering, intuïsie, ontdekking en oorspronklikheid vryelik gebruik word. Die kompleksiteit en veelfasettigheid van kreatiwiteit maak dit uiters moeilik om hierdie begrip behoorlik en bevredigend te omskryf.

Torrance (1994: 23) definieer kreatiwiteit byvoorbeeld as "the process of sensing problems or gaps in information, forming ideas or hypotheses, and communicating the results". Barron (in Davis 1986: 19) sê sonder omhaal van woorde "Creativity may be defined, quite simply, as the ability to bring something new into existence", terwyl Olivier (1984: 23) verklaar dat kreatiwiteit "`n skeppingskrag is waaruit `n oorspronklike en nuwe produk of prestasie gelewer word" .

Ten spyte van die bestaan van hierdie en talle ander omskrywings van kreatiwiteit, of miskien juis as gevolg daarvan, kom Freeman, Butcher en Christie (in Davis 1986: 14) tot die gevolgtrekking dat "there is no unified psychological theory of creativity". Die meeste navorsers is dit egter eens dat kreatiwiteit, breedweg gesien, te make het met die vermoë om verby die voor die hand liggende te kyk en oorspronklike idees op vindingryke wyse te genereer, om sodoende iets nuuts te skep. Hierdie nuutskepping moet egter ook relevant en bruikbaar wees, wat beteken dat die innovering op sigself nie goed genoeg is nie – die kreatiewe persoon benodig ook `n spesifieke kundigheid of vaardigheid om te verseker dat sy nuwe idee ook in die praktyk bestaansreg het (Griessel et al 1986: 80).

Uit `n effens ander hoek beskou, kan kreatiwiteit ook gesien word as die hoogste vorm van betekenisvolle leer in die ontwikkelingsproses van die leerder. Die eerste fase in die groeiproses van die leerder behels die ontwikkeling en verfyning van motoriese vaardighede, soos byvoorbeeld oog-hand-koördinasie. Daarna volg taalverwerwing, wat die kind in staat stel om name en betekenisse aan sake en objekte toe te ken, en uiteindelik ook aan konsepte. Die leerder vorder dan van hieraf na saamgestelde idees en ontdekkende leer, wat logiese denke vereis. Dan volg oorspronklike denke en uiteindelik kreatiwiteit (vgl. Lerner 1985: 89-96).

Neethling en Rutherford (1996: 28) noem dat daar altesaam meer as 400 definisies van die begrip kreatiwiteit bestaan en volgens hom kan nie één daarvan die vólle wonder van hierdie konsep weerspieël nie. Hierdie skrywer is van mening dat die mees akkurate definisie van kreatiwiteit die volgende is : "Kreatiwiteit is `n *lewenstyl* – dit is die manier waarop `n mens dink, die manier wat hy droom, dit is die manier wat hy dinge dóén".

Mednick (in Gilhooly 1988: 186) definieer hierdie begrip soos volg " The creative thinking process is the forming of associative elements into new combinations which either meet specified requirements or are in some way useful".

In die lig van wat hierbo gesê is, is dit inderdaad `n moeilike taak om te besluit watter van die talle definisies van kreatiwiteit die mees gepaste een sal wees om te gebruik ten opsigte van die ontginning van latente skeppende vermoëns by leerders met taalhindernisse. Hier moet `n mens jou sekerlik laat lei deur die feit dat die studie van verskillende vakgebiede verskillende soorte kreatiwiteit vereis (Glass en Holyoak 1986: 408 – 416).

Verder bestaan daar ook talle uitsprake oor die wese van kreatiwiteit, wat die raaksien van ongewone, unieke en/of oorspronklike verbande of relasies tussen twee of meer sake, elemente en/of objekte in gemeen het. Anders gestel: Kreatiwiteit het te doen met die vermoë om twee of meer sake assosiatief met mekaar in verband te bring op`n wyse waaraan niemand nog ooit vantevore gedink het nie. Hierdie definisie van kreatiwiteit word dan ook vir die doeleindes van dié proefskrif aanvaar. Dit kom daarop neer dat kreatiewe hulpverleningstegnieke gedurende die empiriese studie gebruik sal word om leerders wat taalhindernisse ervaar, tot hulp te wees.

Kreatiwiteit kan dus, volgens hierdie definisies, breedweg gedefinieer word as die skepping van iets wat nuut en oorspronklik is, maar ook bruikbaar. Die kreatiewe proses behels onder andere die lê van oorspronklike en ongewone verbande of relasies tussen twee of meer sake, elemente en/of objekte. Die ontwikkeling van hierdie vermoë om ongewone assosiasies in te sien en te maak, behoort voorop te staan in die stimulering van kreatiwiteit by álle leerders wat hindernisse in hulle leer en ontwikkeling ervaar.

Verder blyk dit ook duidelik dat kreatiwiteit nie in alle opsigte `n mistieke aangebore wondergawe is nie, maar spesifieke denkpatrone, vaardighede en ingesteldhede vereis. Dit is dus moontlik om die kognitief-affektiewe faktore onderliggend aan die kreatiewe proses te ontwikkel, oor te dra en aan te leer, en die leerder, ook die een met taalhindernisse, sodanig te stimuleer om innoverend te dink en selfwerksaam te wees.

Leerders met `n gemiddelde of hoër as gemiddelde verstandspotensiaal wat vanweë die een of ander rede agter geraak het met hulle taalontwikkeling, kan dus met behulp van `n kreatiewe hulpverleningsprogram hulle taalhindernisse oorkom. Jare lank al word dieselfde remediërende onderrigmetodes met wisselende sukses gebruik om sukkelende leerders te help. Hierdie onderrigmetodes, word soms as baie vervelig en oninspirerend ervaar, bloot omdat die onderwyser – tot nog onlangs toe – die grootste insette in die onderrig-leerproses lewer en ook omdat leerders dikwels half teësinnig die onderwyser se siening en interpretasie van die leerstof moet aanvaar en weergee. Op hierdie wyse bly die leerstof vir die leerder vreemd en ontoeganklik want hy het nooit geleer om self daarmee te werk en die dinamika wat daarin opgesluit lê, te ontdek nie (Neethling en Rutherford 1997: 3). Die nuwe onderwysbenadering (Kurrikulum 2005) wat by uitstek leerdergesentreerd is, en waar die leerder self seggenskap in sy eie leerproses het, is vinnig besig om hierdie ongelukkige toedrag van sake te verander.

Ten einde kreatiewe denke ten opsigte van die leerstof by die leerder wat agtergeraak het op skool, te stimuleer, moet die onderwyser belangrike voorwaardes vir kreatiwiteit soos reseptiwiteit, internalisering, algehele toewyding en objektiwiteit, insig, bevraagtekening, doeltreffende verbalisering, aanpasbaarheid, oorspronklikheid en selfvertroue in sy onderrigmetodes in berekening bring (Gardner 1991: 12).

Elke onderwyser wat leerders met taalhindernisse in sy klas het, moet entoesiasties oor sy vakgebied wees, asook oor die moontlikhede wat kreatiewe denke bied. Hy moet inderdaad sélf poog om kreatief en aanpasbaar te wees sodat hy die leerders

voortdurend kan stimuleer om kreatief te dink en nie bedreig voel deur die uitdagings wat deur hulle kreatiewe denke daargestel word nie (Dickenson 1991: 45).

Die onderwyser wat kreatiwiteit wil bevorder by leerders wat agtergeraak het op taalgebied, moet hierdie leerders dus aanmoedig om innovering te waardeer en in hulle denkwyses toe te pas, om `n fyn waarnemingsin vir ongewone situasies te ontwikkel, en om die waagmoed aan die dag te lê om met buitengewone idees vorendag te kom. Hy moet die ontwikkeling van die kreatiewe denke by sukkelende leerders dan ook versterk deur hom te weerhou van voortydige en oormatige kritiek, en indien nodig aan leerders erkenning gee vir vindingrykheid en individualiteit (Herrmann 1994: 20).

Dit is egter ook dwingend noodsaaklik dat `n onderwyser die verskil tussen "gewone denke" en "goeie denke" aan sy leerders sal uitwys. Leerders moet ook weet dat denke plaasvind nadat hulle inligting via die sintuie (sig-, gehoor-, smaak-, tas-of reuksintuig) ontvang het en juis dít die denkaksie by hulle stimuleer om sin te maak uit die inligting wat ontvang is. Die basiese verskil tussen "gewone denke" en "goeie denke" is dus dít waaroor gedink word nét voordat op `n finale antwoord of gevolgtrekking besluit word (Gross 1991: 28).

Die stimulering van kreatiwiteit by leerders met leer-en ontwikkelingshindernisse sal help om die leerhandeling uiteindelik `n ontdekkingsreis vir hierdie leerders te maak waarop hy sy eie veelsydigheid en kreatiewe potensiaal ten volle, tot sy eie voordeel, kan ontwikkel (Neethling en Rutherford 1997: 29)

Vervolgens word eers daarop gelet of die moontlikheid bestaan om kreatiwiteitsvaardighede aan te leer.

3.3 DIE AANLEER VAN KREATIWITEIT

Sommige mense word oënskynlik gebore met buitengewone vermoëns en talente, wat spoedig in uitsonderlik kreatiewe prestasies tot uiting kom. Die prestasies van kreatiewe reuse soos Leonardo Da Vinci, Einstein en Mozart is alombekend. Deur die eeue heen het die dramatiese manifestasies van sulke mense se talent die mensdom gefassineer, en daar is geglo dat sodanige talent op die een of ander misterieuse kreatiewe krag of wondergawe berus het (Perkins 1990: 415 – 420).

Kreatiwiteit is ook al dikwels gelyk gestel aan buitengewone intelligensie. Sommige navorsers meen egter dat `n mens nie moet aanvaar dat daar noodwendig `n direkte verband tussen intelligensie en kreatiwiteit bestaan nie. Daar is onder andere bevind dat `n hoë intelligensiepeil geen waarborg is vir kreatiwiteit nie. Dit is egter wel so dat `n uiters kreatiewe leerling gewoonlik - maar nie altyd nie – ook hoogs intelligent is (Nickerson et al 1985: 87). Die verband tussen kreatiwiteit en intelligensie word later in hierdie hoofstuk ondersoek.

By nadere ondersoek van die werkwyses van hoogs kreatiewe persone blyk dit dat kreatiwiteit nie, soos baie mense dink, op `n onverklaarbare wyse uit die een of ander inspirasiebron voortvloei nie, maar dat sekere denkpatrone en ingesteldhede onderliggend aan kreatiewe prestasie is (Gordon 1992: 20).

Ondersoeke na die kognitiewe handelinge van hoogs kreatiewe mense het aan die lig gebring dat hulle voortdurend soek na probleme om op te los en dikwels verskeie oplossingsmoontlikhede oorweeg eerder as om te aanvaar dat `n gegewe probleem slegs `n enkele voor die hand liggende oplossing moet hê. Daar is ook gevind dat

hulle manier om in terme van teenoorgesteldes te dink, hulle in staat stel om nuwe sinteses te formuleer, en dat hulle spontane kreatiwiteit moontlik toegeskryf kan word aan die feit dat hulle selfkritiek uitstel sodat `n progressie van idees tot stand kan kom (Gilhooly 1988: 167 –196).

Hoogs kreatiewe persone het ook sekere ingesteldhede in gemeen, naamlik dat hulle onafhanklik is en weerstand bied teen konformiteit, en dat hulle nie bang is om te waag met nuwe en selfs buitensporige idees nie. Hulle het ook `n hoë toleransievlak vir dubbelsinnigheid, disorganisasie en asimmetrie, en hou baie van uitdagings. Daar is verder by hulle `n hoë vlak van intrinsieke motivering teenwoordig wat hulle in staat stel om uiters toegewyd te wees aan hulle werk (Glass en Holyoak 1986: 408 – 417).

Aangesien ingesteldhede in `n sekere mate oorgedra kan word en denkpatrone aangeleer of ontmoedig kan word, moet dit tog teoreties moontlik wees om`n leerling te leer om meer kreatief te wees. Die doel is nie om Mozarts of Einsteins te skep nie, maar om die leerling se ingesteldhede en denkpatrone te ontwikkel en aan te pas met die oog op groter kreatiwiteit (Perkins 1990: 415 – 416).

Edward de Bono, die vader van laterale denke – wat die teenoorgestelde is van logiese, opeenvolgende en voorspelbare denke – glo ook dat kreatiwiteit oorgedra of aangeleer kan word, spesifiek deur middel van vrye assosiasietegnieke wat laterale denke tipeer. Hy het instruksiemateriaal ontwikkel vir die onderrig van laterale denkvaardighede, en het bevind dat studente wat sy program gevolg het, meer kreatief was en met meer nuwe idees vorendag gekom het as die kontrolegroepe (Gilhooly 1988: 185).

Die werk wat deur die Bulgaarse wetenskaplike, Georgi Lozanov, gedoen is, dui ook daarop dat kognitiewe vaardighede, asook kreatiwiteit, onder gunstige omstandighede geweldig gestimuleer kan word (Botha 1990: 5 – 122).

Kreatiwiteit is dus nie noodwendig in alle opsigte `n mistieke, aangebore eienskap nie, maar minstens gedeeltelik `n bewuste strewe wat berus op sekere ingesteldhede en denkpatrone. Die werk van Perkins, De Bono en Lozanov waarna hierbo verwys is, toon aan dat dit wél moontlik is om kreatiwiteit aan te leer deur hierdie denkpatrone en ingesteldhede oor te dra en te ontwikkel.

In soverre dit die benutting van kreatiewe denke binne die onderrig-leersituasie aangaan, is dit vanselfsprekend dat die twee belangrikste rolspelers in hierdie verband die onderwyser en die leerder is. Aan hierdie twee rolspelers word in die volgende twee afdelings aandag geskenk.

3.4 VOORWAARDES VIR DIE KREATIEWE ONDERRIGHANDELING

Die onderwyser wat kreatiewe denke wil stimuleer en `n klaskameratmosfeer wil skep wat bevorderlik is vir groter vryheid van uitdrukking en onkonvensionele denkwyses, kom voor groot uitdagings te staan. Dit is daarom `n gegewe dat hy eerstens spesifieke persoonlikheideienskappe moet hê en/of ontwikkel, en dat hy tweedens bepaalde onderrigstrategieë moet volg wat kreatiwiteit in die klaskamer sal stimuleer. In die volgende twee onderafdelings word hierdie twee sake onder die soeklig geplaas.

3.4.1 Eienskappe van die kreatiwiteitsgerigte opvoeder

Die bespreking hieronder van die belangrikste persoonlikheidskenmerke van die kreatiwiteitsgerigte onderwyser is gebaseer op die werk van Combrink (1992: 162 – 171),Griessel et al (1986: 79 – 83), Nickerson et al (1985: 86 – 100) en Olivier (1984: 122 – 125). Elke opvoeder moet homself afvra of hy oor die volgende eienskappe beskik:

- Hy moet eerstens entoesiasties oor die bevordering van kreatiwiteit wees, sodat hy sy leerders kan inspireer om hulle sluimerende en skeppende vermoëns te ontdek en te ontwikkel, en steeds groter hoogtes te bereik. Dit beteken ook dat hy sélf kreatief moet wees in sy onderrigmetodes en algemene benadering tot die opvoedingsproses. Hy moet dus in die onderrigsituasie voortdurend nuwe uitdagings skep om die leerlinge se nuuskierigheid te prikkel, en hy moet hulle aanmoedig om te eksperimenteer met nuwe benaderingswyses om hulle latente kreatiewe vaardighede te ontwikkel.

- Hy moet ook selfversekerd en aanpasbaar wees in sy denke sodat hy nie bedreig voel deur die leerder se innoverende denke nie. Hy moet die leerder se standpunte kan akkommodeer – al is dit ook soms ten koste van homself – wanneer hy hom krediet gee vir `n idee wat `n verbetering op sy eie is!

- Die onderwyser moet wyd belese wees en `n breë algemene kennis hê sodat hy die kreatiwiteitsproses aan die gang kan hou deur die leerder se talle vrae te beantwoord. Hy moet ook `n goeie kennis hê van die ontwikkelingsfases waardeur die kind beweeg, asook alle aspekte van opvoeding. Verder moet hy -

in soverre dit vir hom moontlik is - vir sy leerders beskikbaar wees, ook buite die klaskamer. Die kreatiewe leerder sal soms op vreemde tye leiding wil hê of nuwe insigte wil bespreek en dan moet die onderwyser vir hom as klankbord kan dien.

- Hy moet ook `n goeie sin vir humor hê en goed met sy leerders kan kommunikeer. Wanneer die kreatiewe proses eers in die klas sy loop begin neem en die leerlinge spitsvondighede begin kwytraak, moet die onderwyser daarop kan reageer. As die onderwyser gemaklik met die leerders kommunikeer en `n demokratiese benadering volg, sal die leerders die vrymoedigheid hê om spontaan deel te neem aan die kreatiewe proses en hulle insigte te deel sonder om bang te wees vir kritiek of verwerping. `n Outokratiese houding en rigiditeit by die onderwyser, sal leerlinge se geesdrif demp en kreatiwiteit inhibeer.

- Die onderwyser moet geduldig wees, sodat hy genoeg tyd kan toelaat vir die kreatiewe proses om voltooi te word, en vir die leerder om sy idees deeglik te verwerk, te evalueer, aan te pas en te herformuleer.

- Laastens moet die onderwyser ook bereid wees om hard te werk en meer voorbereidingswerk te doen aangesien die bevordering van kreatiwiteit in die onderrigsituasie baie groter eise en uitdagings stel as konvensionele, konformerende onderrig waar die onderwyser voorskryf en die leerlinge bloot navolg.

Die onderwyser wat aan die bogenoemde voorvereistes ten opsigte van persoonlikheid voldoen, het reeds `n hele paar treë in die regte rigting gevorder. Dit

is egter ook nodig dat kennis geneem moet word van sekere algemene onderrigstrategieë wat kreatiwiteit stimuleer

3.4.2 Onderrigstrategieë van die kreatiwiteitsgerigte opvoeder

Tot redelik onlangs toe was een van die grootste aanklagte teen ons onderwysstelsel dat dit kreatiwiteit verwaarloos en selfs ontmoedig, en verstarring en memorisering sonder insig en reproduksie in die hand werk. Deesdae is dit egter moontlik om die onderrigsituasie só aan te pas dat dit oorspronklike denke bevorder en leerders se kreatiewe vermoëns aanwakker. Die onderwyser kan die volgende algemene strategieë, wat vir die doeleindes van die bespreking hieronder, gegrond is op die werk van Griessel et al (1986: 76 – 89; 109 – 156), Engelbrecht (1989: 42 - 50), Olivier (1984: 125 – 131) en Perkins (1990: 432 – 440), gebruik om hierdie oogmerke te verwesenlik.

- Die onderwyser moet dit onder die leerders se aandag tuisbring dat daar nooit slegs een werkmetode is om `n stuk werk te ontleed nie, maar dat daar verskeie moontlikhede is, en dat elkeen van hulle `n bepaalde taak op `n ander manier sal/mag benader en teen die agtergrond van sy individuele verwysingsraamwerk sy eie afleidings en interpretasies sal/mag maak.

  Die onderwyser moet die leerders voor die uitdaging stel om elk op `n unieke wyse met `n werktaak om te gaan en hulle insigte oortuigend te verwoord. Die leerders kan dan hulle verskeie benaderings en insigte vergelyk, en hulle sal verstom wees oor al die moontlikhede waarvan hulle nie voorheen bewus was nie. Hierdie moontlikhede het vroeër by hulle verbygegaan omdat hulle geleer is en aanvaar het daar meermale slegs één manier is om na `n werkopdrag te kyk

en ook dat daar slegs één interpretasie daarvan kan wees – die interpretasie wat die onderwyser daarvan het wat hulle dan vir die eksamen moet memoriseer en weergee.

- Die leerder sal nou besef dat werkinhoud byna nooit staties en eenduidig is nie, maar dinamies en veelduidig, en dat die interpretasie daarvan nie voorgeskryf kan word nie.

- Deur aanhoudende innoverende denke en nuwe moontlikhede ten opsigte van die bestudering van werkinhoud, sal die leerder dus leer om die nuwe te waardeer en hom los te maak van die houvas van die ou, gebaande weë. Die leerder moet gaandeweg besef dat enigiets bevraagteken kan word – dit maak nie saak of dit al jare lank en deur duisende mense as die waarheid beskou word nie.

- Hierdie waardering van die nuwe sal die leerder aanmoedig om dit self te waag om nuwe werk te ontleed en te interpreteer, en sy insigte met die res van die klas te deel. Namate sy kreatiwiteit ontwikkel, sal sy selfvertroue ook toeneem.

- Om sy kreatiewe potensiaal ten volle te ontwikkel, moet die leerder ook geloof in homself hê. Die onderwyser moet hom motiveer deur erkenning te gee vir sy kreatiewe prestasies en hom te laat voel dat sy unieke insigte in die leerinhoud belangrik is en intrinsieke waarde het. Dit sal die leerder die vrymoedigheid gee om spontaan deel te neem aan besprekings en sy idees met die klas te deel, al moet hy hom aan hulle kritiek blootstel.

- Alhoewel evaluering en gegronde kritiek `n belangrike deel van die kreatiewe proses is, moet die onderwyser daarteen waak om idees wat nog in die voorlopige fase is te kritiseer, of om te veel daaroor te sê. Dit kan die leerder ontmoedig en sy kreatiwiteit demp, sodat hy `n vrees vir mislukking ontwikkel en nie die selfvertroue het om die kreatiewe proses te voltooi en sy finale analise van die leerinhoud vir bespreking en kritiek voor te lê nie.

- Die onderwyser moet die leerder toelaat om foute te begaan en self daaruit te leer. Hy moet nie die kreatiewe proses vooruitloop of in die wiele ry deur voortydige en ontydige kritiek te lewer nie.

- Die onderwyser moet die leerders voortdurend een stappie vooruit wees, sodat hulle nie verveeld raak nie en hy hulle belangstelling in en nuuskierigheid oor die inhoud van die werk kan prikkel. Hy moet dus ingestel wees op die leerders se vordering en behoeftes, en sy onderrigmetodes voortdurend daarby aanpas. Dit beteken ook dat die onderwyser nie in die versoeking moet verval om tog uiteindelik één interpretasie van die leerinhoud aan die leerders voor te skryf nie – hy moet hulle voortdurend voor die uitdaging stel om sélf met die inhoud om te gaan en hulle eie insigte daarin te ontwikkel.

- Die onderwyser moet sy leerders aanmoedig om ingestel te wees op hulle omgewing en hulle eie waarnemings en evaluerings te maak. Só word hulle inisiatief aangewakker, en oefen hulle hul kreatiewe vaardighede. `n Fyn waarnemingsin sal die leerder ook in staat stel om die leerinhoud op verskeie maniere te interpreteer, asook om op oorspronklike wyse assosiasies te maak

tussen die werklikheid wat in die leerstof weergegee en gekonstrueer word en sy eie, unieke verwysingsraamwerk.

- As die onderwyser `n demokratiese atmosfeer in die klaskamer skep en die leerders by die onderrigproses betrek, sal die leerders die vrymoedigheid hê om die inisiatief aan die dag te lê om self op `n oorspronklike wyse met die leerstof om te gaan. Indien daar sprake van probleemoplossing is, sal leerders dan ook verskeie moontlikhede teen mekaar opweeg en uiteindelik `n finale analise kan oorweeg.

- Ten einde sy leerders voortdurend te stimuleer en te motiveer, moet die onderwyser se onderrigstrategieë dinamies, sowel as aanpasbaar wees. Sy lesbeplanning moet op die aanmoediging en stimulering van divergente denke gerig wees. Hy kan byvoorbeeld vrae oor die leerinhoud stel wat `n verskeidenheid moontlike antwoorde het, in plaas van die gewone vrae wat net een antwoord vereis.

- Die onderwyser moet `n geborge, demokratiese klasatmosfeer skep wat openlike bespreking van die leerinhoud en selfwerksaamheid bevorder. Hy moet ook `n balans tussen vryheid en gesag handhaaf, sodat hy nooit voorskriftelik en outokraties optree nie en ruimte vir kreatiewe en kritiese denke laat.

Die onderwyser wat hierdie onderrigstrategieë in die klaskamer toepas, bevorder kreatiwiteit by die leerders op didakties-pedagogies begronde wyse. Maar alles hang nie net van die onderwyser af nie. Die leerder moet ook sy kant bring in soverre dit vir hom moontlik is.

3.5 VOORWAARDES VIR DIE KREATIEWE LEERHANDELING

Die leerder wat kreatief teenoor leerstof ingestel is, maak van onkonvensionele denkwyses gebruik en neem selde aan dat daar slegs een maklike manier is om by die oplossing van `n probleem uit te kom. Hy oorweeg gewoonlik verskeie moontlikhede voor hy finaal op `n oplossingsmetode vir `n probleem besluit. Sulke leerders het bepaalde persoonlikheidseienskappe wat hulle van ander leerders onderskei.

3.5.1 Eienskappe van die kreatiwiteitsgerigte leerder

Kreatiewe prestasie binne die opvoedingsmilieu word gefasiliteer deur die aanwesigheid van sekere kognitiewe en affektiewe ingesteldhede by die leerder. Die onderstaande toeligting van sodanige ingesteldhede is gebaseer op studies van Combrink (1992: 162 – 171), Davis (1986: 35 – 58, 201 – 224), Griessel e.a. (1986: 81 – 82), Olivier (1984: 35 – 56) en Perkins (1990: 423 – 440).

- Die leerder moet algaande`n fyn waarnemingsvermoë, met die hulp en leiding van sy onderwyser, ontwikkel wat hom in staat sal stel om byvoorbeeld in sy omgewing dinge waar te neem en te ondersoek wat nie vir ander mense ooglopend is nie, en hierin nuwe moontlikhede vir probleemoplossing te sien.

  Die leerder moet egter ook reseptief wees vir die kreatiewe proses wat voortdurend binne-in hom aan die gang is, sodat hy skielike kreatiewe ingewings kan benut.

Sy introspeksie en worsteling met sy eie konflikte ontwikkel sy ervaring, selfvertroue en rypheid.

- Die aanvanklike kreatiewe idees wat die leerder genereer, moet ook geïnternaliseer word sodat hy hulle kan heroorweeg, struktureer, herrangskik en sistematiseer. Die mate waarin die aanvanklike kreatiewe idee verwerk word en die tyd wat daarvoor beskikbaar is, bepaal die kwaliteit van die finale kreatiewe prestasie. In hierdie opsig het die vorige skoolstelsel en onderrigmetodes dikwels ver te kort geskiet. Onderrig en eksaminering en die tydbeperkings wat daaraan gekoppel is, het geen ruimte vir hierdie siftings en verwerkingsproses toegelaat nie, en was grootliks gerig op die blote weergee van "feite" wat gememoriseer is en onmiddellik weer vergeet is. Hierdie toedrag van sake was nie bevorderlik vir vernuwing en die ontwikkeling van kreatiewe denke nie, en die kreatiewe leerder is dikwels selfs gepenaliseer omdat hy op `n onkonvensionele wyse by sy antwoord uitgekom het.

- Oorspronklikheid is een van die belangrikste eksterne kriteria waaraan die kreatiewe prestasie getoets word. `n Leerder se werk is oorspronklik as hy daardeur bewys het dat hy onafhanklik en vernuwend kan dink en met buitengewone idees en oplossings vorendag kan kom; ook dat hy op `n ongewone wyse te werk gegaan het om hierdie kreatiewe prestasie tot stand te bring.

- Om oorspronklikheid te bevorder, moet die leerder in die klas vry en spontaan kan deelneem aan die kreatiewe proses. Die voorskriftelikheid, engheid en kritiek van onkonvensionele benaderingswyses en denke inhibeer oorspronklikheid en

moedig die leerder per implikasie aan om die produk te lewer "wat die onderwyser wil hê".

- Die kreatiewe proses behels ook dat die leerder krities ingestel moet wees en `n onafhanklike gees moet hê – hy moet alles wat as vanselfsprekend aanvaar word, bevraagteken en ondersoek en met nuwe moontlikhede eksperimenteer. Die leerder moet dus leer om onkonvensioneel te dink en sy denke te bevry sodat hy meer kreatief kan dink. Laasgenoemde sal nie altyd maklik wees nie omdat hy teenstand en kritiek kan verwag van mense wat konvensionele denkwyses aanhang, en sy portuurgroep kan hom selfs isoleer. Wanneer dit gebeur, is dit belangrik dat hy in sy kreatiewe produk moet glo en die selfversekerdheid moet hê om sy man teen die kritici te staan. Hy moet nie sy oorspronklike idees prysgee en homself verloën onder sosiale druk nie.

- Die leerder moet nie bang wees om te waag met nuwe benaderings en idees nie, en ook nie om foute te maak nie. Sulke foute kan júís tot nuwe insigte en kreatiewe prestasies lei. As gevolg van `n fout kan hy weer van vooraf begin met die kreatiewe proses en uiteindelik perspektief op die saak verkry en `n beter oplossing vind as wat hy aanvanklik gehad het.

- Kreatiewe denke vereis `n sekere mate van aanpasbaarheid – die leerder moet van verskeie invalshoeke gebruik kan maak, en moet met gemak van die een na die ander kan beweeg. Dit beteken dat die leerder aangemoedig moet word om van die gewone vasgestelde denkwyses af te wyk, om divergent te dink en nie konvensioneel en konvergent nie. Om kreatiewe denke by die leerder aan te

moedig, moet die onderrigsituasie dus nie beperkend en voorskriftelik wees nie, maar bevrydend en innoverend.

- Hierdie aanpasbaarheidsaspek dui op `n basiese verskil tussen intelligensie en kreatiwiteit. Terwyl intelligensie konvergente denke volgens vasgestelde denkpatrone wat lank reeds in gebruik is, vereis, moet die kreatiewe denker `n divergente benadering volg sodat hy álle moontlikhede kan oorweeg en hom nie blind teen die voor die hand liggende staar nie.

- Nadat die leerder sy kreatiewe prestasie voltooi het, moet hy dit ook vlot en doeltreffend kan kommunikeer sodat dit aan die buitewêreld oorgedra kan word en aan eksterne toetsing onderwerp kan word. Kreatiewe prestasies sluit in beeldhouwerke, skilderye, nuwe formules, nuwe assosiasies, nuwe relasies en so meer. As hy nie in staat daartoe is om die resultate van sy vindingrykheid oortuigend te verwoord nie, byvoorbeeld deur middel van `n skildery of beeldhouwerk, bly dit bloot sy individuele prestasie en kan dit nooit `n onafhanklike kreatiewe entiteit word nie.

- Die leerder staan ook in`n paradoksale verhouding tot sy kreatiewe werk. Ten einde `n unieke, individuele kreatiewe produk te kan lewer, moet hy intens in sy werk belang stel en geheel en al toegewyd wees daaraan. Hy moet hom só daarin uitleef en dit só deeglik en herhaaldelik oordink, evalueer en aanpas dat `n dinamiese kreatiewe wisselwerking tussen hom en sy werk kan plaasvind.

- Wanneer die kreatiewe proses voltooi is, moet hy hom egter ook weer kan losmaak van sy werk sodat hy dit objektief en krities kan beoordeel en dit kan toets aan die kriteria van praktykgerigtheid en bruikbaarheid.

- Die leerder kan egter nie onbepaald aanhou om sy werk krities te evalueer en te herskep nie. Daar kom `n tyd wanneer hy moet besluit dat sy werk nou voltooi is, en dat hy hom nou aan die gesag van sy unieke kreatiewe prestasie onderwerp, dat hy die volle kreatiewe proses deurloop het , en dat sy werk nou heeltemal los van hom staan as onafhanklike entiteit.

- Alhoewel hoogs kreatiewe leerders dikwels ook `n hoë intelligensiepeil het, is kreatiwiteit, soos reeds genoem, nie van intelligensie alleen afhanklik nie, en intelligensie is ook nie `n voorwaarde vir kreatiwiteit nie.

- Die intelligensietoetse wat gebruik word om leerders se intellektuele vermoëns op skool te meet, toets in `n groot mate nie-kreatiewe vaardighede soos memorisering en herkenning. Dit beteken dat `n hoogs kreatiewe leerder met `n relatief lae IK dikwels as "oorpresteerder" geëtiketteer word, in plaas van as `n begaafde leerder. Daar word dan aangeneem dat hy bokant sy vermoë presteer omdat hy baie hard werk en alles memoriseer, terwyl hy in werklikheid `n hoogs kreatiewe leerder is wat in staat is tot vernuwende en oorspronklike denke.

- `n Mens kan dus die slotsom bereik dat intelligensie en kreatiwiteit eintlik twee afsonderlike vermoëns is, en dat hulle nie aan mekaar gelyk gestel kan word nie. Die onderrigbenadering behoort dus aan albei hierdie vermoëns aandag te gee, en nie slegs aan intelligensie nie. Die verstarring, memorisering en reproduksie

wat spruit uit `n uitsluitlike gerigtheid op intellektuele vermoëns, kniehalter kreatiewe ontwikkeling en help leerders nie om selfstandige, onafhanklike en oorspronklike volwassenes te word nie.

Die teenwoordigheid van al hierdie voorwaardes in die leersituasie beteken dat die leerhandeling `n goeie kans staan om op `n kreatiewe wyse voltrek te word. Dit vergroot die moontlikheid dat die ingryping van die opvoeder in die lewe van die opvoedeling positiewe resultate op die vlak van kreatiwiteit sal oplewer. Daar sal ook later in hierdie hoofstuk na die sogenaamde sewe intelligensievelde van leerders sowel as kreatiewe leerstyle gekyk word.

Dit is egter ook so dat daar soms faktore is wat die ontwikkeling en stimulering van kreatiwiteit in die wiele kan ry. Vervolgens word hierdie faktore onder die loep geneem.

3.6 FAKTORE WAT IN DIE WEG VAN KREATIWITEITSTIMULERING STAAN

Die vraag of enige iemand kreatief kan wees, word selde in kundige kringe gevra omdat dit nie werklik `n relevante vraag is nie: byna alle mense het latente skeppende vermoëns. Dit is egter wel so dat daar `n reeks faktore is wat die ontwikkeling van die individu of groep se kreatiwiteit ten goede kan beïnvloed, maar die belangrikste faktore in hierdie opsig bly `n klimaat van aanmoediging, motivering, uithouvermoë en sensitiwiteit. Indien hierdie faktore aanwesig is en boonop tot die voordeel van die leerder aangewend kan word, is die kanse goed dat laasgenoemde se inherente kreatiewe vermoëns dramaties kan ontwikkel (Gordon 1992:20).

Dit is dikwels moeilik om te bepaal of nuuskierigheid, `n ondersoekende gees, `n sterk verbeelding, oorspronklike denke en baie ander kwaliteite wat `n kreatiewe mens kenmerk, aangebore is of deur die omgewing gestimuleer word. Dit is egter `n feit dat die omgewing die een veranderlike is waaroor ons groter beheer het as oor inherente faktore. Navorsing wat reeds sedert die laat vyftiger jare oor hierdie onderwerp gedoen is, toon ook die dominante rol wat omgewingsfaktore - hetsy positief of negatief - gespeel het in die vorming van individuele, groeps- en maatskappy-kreatiwiteit (Neethling en Rutherford 1997: 4).

Torrance (1995: 14) het in sy navorsing, wat oor `n tydperk van 32 jaar (1958 – 1990) gestrek het, uitgevind dat die "Beyonders", oftewel mense wat uitblink en verder as die gewone mens dink, ten spyte van gevoelens van onsekerheid en ontoereikendheid wat hulle soms ervaar, tog uiting aan hulle aangebore inherente vermoëns gee.

Daar is egter `n hele aantal faktore wat in die weg van kreatiwiteitsontwikkeling kan staan. Dit sal goed wees as opvoeders hiervan kan kennis neem:

3.6.1 Die houding en gesindheid van die onderwyser ten opsigte van kreatiwiteit

Dit gebeur soms dat leerders nie na behore aan hulle aangebore kreatiewe vermoëns aandag kan gee nie omdat daar van hulle verwag word om slegs aan die standaarde van die onderwyser te voldoen. In die verlede was dit in baie gevalle so dat die onderwyser die een was wat die riglyne verskaf en die pas aangegee het met

die gevolg dat dit moeilik was om uiteindelik vas te stel of die eindproduk die werk van die leerder of die van die leerkrag was. Teenswoordig is onderwysers gelukkig nie meer so geneig om streng by die leerplan te hou en nie ruimte te laat vir die leerder se natuurlike skeppende vermoëns nie (Lipman 1995: 23).

Indien `n leerder leer- of taalhindernisse ervaar, bestaan die gevaar egter dat ouers en onderwyser aanneem dat só `n kind bloot net nie oor kreatiewe vermoëns beskik nie. Sommige onderwysers voel selfs dat leerders wat nie na wense op skool vaar nie in`n aparte klas moet wees, terwyl die onderwysers wat wel in inklusiewe onderwys glo, só besig is om leerders wat akademies swak vaar se basiese leerprobleme te remedieer, dat hulle heel dikwels nie eers daaraan dink dat sulke leerders wel oor latente innoverende vermoëns kan beskik nie. Onlangse navorsing het bewys dat `n leerder se selfkonsep, sowel as sy kreatiwiteitsvlakke, baie hoër is as hy deel van *geïntegreerde onderwys* is en dit geld veral vir seuns vir wie aanvaarding deur die ouderdomsgroep van die grootste belang is (Vaughn et al 1997: 117 -119).

3.6.2 Die skool-etos

`n Skool wat onverskillig teenoor die ontginning van sluimerende skeppende vermoëns staan, kan soms ook direk daartoe aanleiding gee dat leerders nie geleenthede kry om uiting aan skeppende denke en handelinge te gee nie. Indien leerders in sommige skole dit sou durf waag om andersdenkend op te tree, word hulle gou "reggehelp". In baie gevalle word baie leerders se natuurlike kreatiewe vermoëns op hierdie wyse vroegtydig gesmoor en nooit gedurende hulle skoolloopbane `n kans gegun om natuurlik te ontwikkel nie (Bull 1995: 32).

3.6.3 Naskoolse aktiwiteite

Dit is ongelukkig so dat dit `n tendens onder jong leerders is om naskools, buiten miskien tuiswerk, hulle besig te hou met aktiwiteite wat nie werklik as kreatief beskou kan word nie. Laasgenoemde hou in `n groot mate verband met die koms van die tegnologiese era. Na-ure kyk baie leerders televisie en videos of hulle verwyl hulle tyd met die speel van televisie-of rekenaarspeletjies. Laasgenoemde tydverdrywe vereis oor die algemeen hoegenaamd nie skeppende denke van die ontvanklike leerder nie. Dit is in die meeste gevalle die minderheid leerders wat opbouende leesstof wat tot vernuwende denke aanleiding sal gee, lees. Relatief min leerders hou hulle ook met kreatiewe aktiwiteite soos die skryf van prosa, die beoefening van `n musiekinstrument of een of ander kunsvorm in hulle vrye tyd besig (Gross 1991: 30).

3.6.4 Ontoereikende evalueringsmetodes

Indien leerders se werk te nougeset nagesien word, kan dit ook `n beperkende uitwerking op oorspronklike denkwyses uitoefen. (Kurrikulum 2005 beklemtoon egter dat leerders volgens hulle eie insigte vrae mag beantwoord, mits hulle dit goed kan motiveer). Veral by die beantwoording van subjektiewe vrae, byvoorbeeld `n lang vraag in Geskiedenis, is onderwysers nog dikwels té rigied in die sin dat hulle `n vaste struktuur van die antwoord in hulle geheue het, soms nie objektief genoeg is nie en dan leerders wat hiervan afwyk, penaliseer (Van Niekerk 1994: 55-58).

Torrance (Neethling en Rutherford1997: 64) is die mening toegedaan dat leerders só gewoond geraak het om gedurende hulle toetse of eksamens "vir hulle foute te betaal", dat hulle bang geword het om *denksprongе* te waag, in geval hulle daaroor gekritiseer gaan word. Volgens hierdie skrywer kry leerders te min die geleentheid om selfontdekkend te werk te gaan. Hy meen dat leerders soms kans moet kry om te eksperimenteer en só uiting aan hulle inherente skeppende vermoëns te gee.

3.6.5 Die leerplan

In die nabye verlede nog, was leerplanne onderwyser-gesentreerd in plaas van leerder-gesentreerd. Dit het daarop neergekom dat die onderwyser die belangrikste komponent van die onderrig-leersituasie is en dat leerders volgens sy voorskrifte moes handel. Op hierdie wyse is daar maar min ruimte gelaat vir vernuwende denke. Die rigtinggewende onderwysdokument, naamlik die **COMMITTEE ON TEACHER EDUCATION POLICY (COTEP) – dokument** (1998: 75) meld duidelik dat alle onderwysers leerder-gesentreerd moet wees en dat dit die taak van die onderwyser is om as leer-bemiddelaar `n gunstige omgewing te skep sodat die leerder kan leer om op `n kritiese, sowel as kreatiewe manier na leerstof te kyk en op die manier as mens te ontwikkel en te verdiep.

Onderwysers wat verstarde onderrigmetodes gebruik, waar die leerders passief sit en luister na die leerinhoud, sal moet kennis neem van die nuutste veranderings op opvoedkundige gebied. Hulle sal moet aanpas by die nuwe onderwystempo en vernuwings wat die leerder se groei en ontwikkeling voorop stel, soos hierbo vermeld.

3.6.6 Intelligensietoetse

Dit is van die grootste belang dat onderwysers elke leerder as `n unieke individu moet beskou. Dryden en Vos (1997: 341) voel baie sterk daaroor dat die mees oneffektiewe opvoedkundige innovasie van hierdie eeu die uitvinding van die sogenaamde intelligensietoets was. Twee Franse sielkundiges, Alfred Binet en Theodore Simon, het die eerste intelligensietoetse in 1905 ontwikkel. Twee Amerikaanse sielkundiges, Lewis M Terman en Maud A Merrill, beide verbonde aan die Stanford Universiteit, het die Franse se werk aangepas en `n nuwe stel intelligensietoetse ontwikkel wat as die Stanford-Binet toetse bekend sou staan.

Die probleem verbonde aan hierdie intelligensietoetse was dat dit alleenlik betroubaar was as daar sprake van die toetsing van enkele vermoëns - onder gunstige omstandighede vir die leerder - was, maar dit het nie die héle spektrum van die leerders se vermoëns tydens verskillende omstandighede geëvalueer nie. Die ergste wankonsep, wat `n direkte gevolg van hierdie sogenaamde vroeëre IK toetse was, was die opvatting dat die intellektuele vermoë van `n mens by geboorte reeds finaal klaar bepaal is. Dit is moontlik dat heelwat mense se lewens deur hierdie misopvatting benadeel of selfs geruïneer is. Dryden en Vos (1997: 341) voel sterk daaroor dat elke leerder die vermoë het om sy verstandelike potensiaal te vergroot en te verbeter omdat dit inderwaarheid nie met geboorte klaar bepaal is, soos vroeër geglo is nie.

Die **National Commission on Special Needs in Education and Training** en die **National Committee for Education Support Services** meld baie duidelik in hulle verslag (Unisa 1998: 26) dat die jaarlikse afneem van gestandaardiseerde IK toetse

op grond waarvan leerders in bepaalde klasse geplaas word, ontmoedig moet word. In hierdie verslag word voorgestel dat nuwe evalueringstegnieke saamgestel moet word wat eerder primêr moet fokus op die bepaling van die aard van die ondersteuning wat leerders met leerhindernisse behoort te ontvang.

Vervolgens word in meer besonderhede na die verband tussen kreatiwiteit en intelligensie gekyk.

3.7 DIE VERBAND TUSSEN KREATIWITEIT EN INTELLIGENSIE

Kreatiwiteit is al dikwels aan buitengewone intelligensie gelyk gestel. Volgens Nickerson et al (1985: 87) meen sommige navorsers egter dat `n mens nie moet aanvaar dat daar noodwendig `n direkte verband tussen intelligensie en kreatiwiteit bestaan nie. Daar is onder andere bevind dat `n hoë intelligensiepeil geen waarborg vir kreatiwiteit is nie. Dit is egter wel so dat die uiters kreatiewe leerder gewoonlik – maar nie altyd nie – ook hoogs intelligent is.

Dit is dus so dat daar `n verband tussen kreatiwiteit en intelligensie kan wees. Die kreatiwiteitsbegrip is reeds in hierdie hoofstuk bespreek, dus sal daar nou in meer besonderhede op die intelligensiebegrip gelet word ten einde die moontlikheid van raakpunte tussen hierdie twee konsepte te ondersoek.

Intelligensie is `n moeilik definieerbare begrip. Inderwaarheid is daar geen finale en onbetwisbare omskrywing daarvan nie – elke dissipline het blykbaar sy eie omskrywing van intelligensie. Binet en Simon, die twee Fransmanne wat van die eerste wetenskaplikes was om `n meetinstrument vir intelligensie daar te stel, het

gemeen dat intelligensie breedweg beskou, te make het met *oordeel, begrip en redenasievermoë.* Hulle opvatting was ondermeer dat intelligensie `n menslike eienskap is en van individu tot individu verskil en basies lewenslank dieselfde bly omdat dit so sterk afhanklik van genetiese oordragstowwe is. Moderne opvoedkundiges, soos Bruner (1985) en Vygotski (1981), het laasgenoemde idee egter ten sterkste teengestaan en kategories verklaar dat intelligensie deur enige vorm van voortdurende *selfontwikkeling*, deur byvoorbeeld studie of meditasie, wél verbeter kan word. Die opvoedkundige Feuerstein het tot so onlangs as 1991 weer eens beklemtoon dat intelligensie nie staties en onveranderlik is nie, maar *veranderbaar* is soos die persoon verstandelik en geestelik groei en ontwikkel (Van Niekerk 1994: 55-58).

Dit is ook belangrik om daarvan kennis te neem dat indien `n leerder `n lae intelligensiesyfer het en boonop ernstige leer- (dus ook taal-) hindernisse het, onderwysers dikwels aanneem dat so `n kind nie oor kreatiewe denke kan beskik nie en dus selde só `n kind doelbewus aan skeppende aktiwiteite sal probeer blootstel (LaFrance 1994: 256 –257).

Vir baie jare lank is die intelligensie-kriterium in onderwyskringe as `n belangrike – en soms selfs as die enigste - kriterium vir die plasing van kinders in klasse gebruik. Wong (1991: 67 – 91) konstateer dat hedendaagse opvoedkundiges in `n toenemende mate die gebruik van IK toetse as enigste maatstaf vir verstandsmeting kritiseer. Hierdie kritiek hou verband met die hewige debat wat die afgelope dekades reeds oor die intelligensiebegrip gevoer is en wat volgens Rogoff (1990: 78 – 82) en Lindstrom (1995: 134 –140) veral uit die volgende besware bestaan:

- Intelligensie is nie `n enkele en afsonderlike vermoë van die mens wat in `n syfer uitgedruk kan word nie. Daar is verskeie faktore, wat nie noodwendig in toetsresultae weerspieël word nie, wat `n persoon se vlak van intellektuele funksionering kan medebepaal. Dit is byvoorbeeld so dat twee verskillende leerders, met presies dieselfde IK, nie op dieselfde manier of tempo leer nie. Die besef hiervan het gelei tot talle probeerslae om die intelligensie-konsep te analiseer en duidelik te omskryf. `n Voorbeeld van laasgenoemde is die multi-faktoriale intelligensiebegrip van Guilford (1967). `n Meer onlangse voorbeeld is dié van *metakognisie* wat gebruik word om na die ingewikkelde, maar uiters belangrike faktore rondom die intelligensiekonsep te verwys en wat `n uiters belangrike invloed op die leerder se prestasie uitoefen.

- `n Leerder se IK is nie altyd `n betroubare voorspelling van sy volwasse intelligensie nie. Daar is bevind dat die IK-syfer van jong leerders redelik onstabiel is en dat hul IK`s as volwassenes heelwat kan verskil van die gemiddelde telling wat hulle byvoorbeeld op sestienjarige leeftyd behaal het.

- Daar is nie altyd `n betroubare korrelasie tussen `n leerder se IK en sy vermoë om eendag in die samelewing`n belangrike bydrae te lewer nie. `n Persoon wat as skoolkind nie na wense kon vorder nie, kan heel dikwels op `n later ouderdom `n goeie bydrae tot die samelewing lewer.

- Nog `n punt van kritiek is dat intelligensietoetse op `n subtiele wyse teen die kind uit `n swak sosio-ekonomiese agtergrond of uit `n ander ervaringswêreld as die van die meerderheid leerders waarop die toets gestandaardiseer is, diskrimineer.

Uit bogenoemde bespreking is dit duidelik dat intelligensie en kreatiwiteit voortdurend kan verander en direk deur verskeie faktore van buite – ten goede of kwade – beïnvloed kan word. Dit is dus nie iets wat klaar by geboorte bepaal is en nooit weer kan verander nie. Dit is veral die taak van ouers en onderwysers om kreatiwiteit by die ontwikkelende leerder te stimuleer. Op hierdie manier sal sy intellektuele ontwikkeling ook voordelig beïnvloed word. Dit is veral van toepassing op die leerder met leerhindernisse

Van Niekerk (1994: 58) is van mening dat `n pedagogies aanvaarbare definisie van intelligensie in die algemeen die een is wat aandui dat intelligensie `n krag ter "deurbreking van die lewenswêreld" is, iets wat deur die leerder geaktualiseer moet word om telkens nuwe situasies te skep. Hierdie skrywer voel sterk daaroor dat die moontlike onder-aktualisering van die intelligensie van leerders met leerhindernisse deur `n kundige, soos `n voorligtingsielkundige of `n remediërende onderwyser, ondersoek moet word. Laasgenoemde moet `n analise van die kwaliteit van `n leergestremde kind se intelligensie maak, soos verkry deur die afneem van `n betroubare en geldige intelligensietoets. Op hierdie wyse moet hy dan bepaal of die leerder se leerhindernis reeds in sy intelligensiesyfer weerspieël word of nie. Dit is egter belangrik dat `n leerhindernis geïdentifiseer word in terme van `n diskrepansie tussen `n leerder se maksimum potensiaal soos deur sy intelligensiesyfer weerspieël word en sy skolastiese prestasie. Dit kom daarop neer dat daar geen onsekerheid moet bestaan dat die leerder wel onderpresteer nie.

Daar word tans in die Amerikaanse literatuur baie aandag gegee aan die sogenaamde begaafde leergestremde leerder. In Suid-Afrika is daar nog min navorsing oor hierdie leerder gedoen, tog is dit `n feit dat daar in ons skole leerders

is wat probleme met leerhindernisse het, terwyl hulle terselfdertyd begaafd is. Gerber (1989: 42 -46) is van mening dat dit soms gebeur dat leerders `n intelligensiekwosiënt van 120, selfs 140, het en ernstige probleme ondervind om te leer lees of selfs op`n later stadium in hulle lewens nie vlot kan lees nie. Gepaardgaande hiermee, is daar gewoonlik altyd spellingprobleme.

Hierdie leerders leer dan later om op `n vernuftige wyse te kompenseer vir hulle tekortkominge - hulle sal byvoorbeeld onduidelik skryf om spelfoute te verdoesel. Hulle bly egter vir die grootste deel van hulle skoolloopbane onderpresteerders. Ongelukkig is daar boonop aanduidings dat die getal leerders met leer- en ontwikkelingshindernisse aan die toeneem is, tóg word daar nog uiters min vir die begaafde leerder met leerhindernisse gedoen en is heelwat onderwysers nog baie onkundig oor hierdie leerders se probleme en hoe om dit te remedieer (Gerber 1989: 47 -51).

Volgens Eisen (1989: 462 – 464) het `n aantal leerders met leerprobleme in Amerika toetse afgelê om onder andere hulle kreatiwiteitsvlakke te bepaal. Hierdie leerders het byna deurgaans beter gevaar in die nie-verbale afdelings as die afdelings wat verbale vaardighede soos lees en spelling getoets het. Hierdie leerders het veral hoë punte behaal in afdelings wat ten doel gehad het om hulle skeppende vermoëns te meet. Die afleiding kan hieruit gemaak word dat al sukkel `n leerder om behoorlik te lees en te spel, hy nog kreatief-begaafd kan wees.

Dit is egter nodig dat die verskil tussen kreatief-begaafde en intellektueel-begaafde leerders ook uitgewys moet word.

3.8 DIE VERSKIL TUSSEN INTELLEKTUEEL-BEGAAFDE EN KREATIEF-BEGAAFDE LEERDERS

Leerders wat begaafd en/of kreatief is, word in die eerste plek deur hulle onderwysers as gevolg van hulle uitmuntende prestasies geïdentifiseer– hetsy op akademiese of skeppende gebied. Dit is so, soos vroeër vermeld, dat `n leerder wat akademies presteer, nie altyd tot kreatiewe denke in staat mag wees nie, maar dit is meermale tog so dat `n leerder wat kreatiewe talente toon, ook akademies bo-gemiddeld mag presteer.

Vaughn et al (1997: 340) maak baie duidelik onderskeid tussen leerders wat intellektueel-begaafd is en die wat kreatief-begaafd is. Volgens hierdie skrywers is leerders wat intellektueel-begaafd is, "uitsonderlike leerders". Hierdie leerders doen uitstekend in IK-toetse sowel as gewone klastoetse en eksamens, maar hulle is nie `n homogene groep ten opsigte van hulle denkpatrone nie. Die meeste van hierdie intellektueel-begaafde leerders is konvergente denkers wat take in `n volgordelike liniêre manier doen. (Kreatiewe leerders kan meermale as divergente denkers geklassifiseer word wat van skeppende en innoverende gedagtes gebruik maak om hulle idees uit te druk). Leerders wat intellektueel-begaafd is, het egter één eienskap in gemeen: hulle reageer vinniger en meer effektief op vrae as hulle tydgenote. Indien daar byvoorbeeld verskeie oplossingsmoontlikhede vir `n probleem aan hulle gegee sou word, sou hulle meermale die vermoë openbaar om die mees doeltreffende oplossing uit te kies. Hierdie leerders is oor die algemeen baie leergierig en nuuskierig en vra aanhoudend vrae oor die talle onderwerpe waarin hulle belangstel. Hulle hou ook altyd die einddoel voor oë wanneer hulle met `n taak besig is en spandeer selde tyd aan onnodige inligting of detail.

Leerders wat intellektueel-begaafd is, kan egter ook vir die klasonderwyser `n bron van groot stoornis wees omdat hulle altyd dieper op onderwerpe wil ingaan en dan soms nie die ander leerders se begripsvlakke in ag neem nie. Hierdie leerders met hulle hoë verbale verstandelike vermoëns kan dikwels klasbesprekings by die onderwyser oorneem en so die idee skep dat hulle oorheersend, bombasties en selfs selfsugtig is. In die meeste gevalle, egter, het hierdie leerders bloot `n groot behoefte aan nuwe kennis (Rogoff 1990: 34 – 36).

Kreatief-begaafde leerders se besondere vermoëns en talente verskil van die van intellektueel-begaafde leerders in die opsig dat wanneer hulle die geleentheid gegun word om hulle idees deur middel van die verskillende vorme van kommunikasie uit te druk – byvoorbeeld teken, musiek, sang, skryf en opvoerings - hulle werklik hulle héél beste kan lewer. Hierdie leerders het spesifiek die voortdurende ondersteuning en onderskraging van veral hulle ouers en onderwysers nodig, asook die hulp en steun van hulle mede kreatief-begaafde tydgenote (Rogoff 1990: 36 – 38).

Dit is uiters belangrik dat geleenthede vir kreatief-begaafde leerders gegee moet word sodat hulle uiting kan gee aan die sluimerende skeppende vermoëns binne-in hulle. Hierdie groep leerders vaar akademies nie altyd na wense nie, daarom moet hulle die kans gegun word om die beste van hulle kreatiewe vermoëns te maak, terwyl daar terselfdertyd op `n kreatiewe wyse aandag aan hulle leerhindernisse geskenk moet word. Die leerders wat kunssinnig is, behoort byvoorbeeld toegelaat te word om kuns tot op matriekvlak te kan neem, so ook die skoliere wat `n bepaalde musiekinstrument goed kan bespeel, oor uitmuntende sang-vermoëns beskik of talent as `n akteur toon. Op hierdie wyse word die ontwikkeling en uitbouing van

kreatiwiteit aangemoedig en ontwikkel. Indien leerders wat kreatiewe vermoëns toon, nie `n uitlaatklep vir hulle talente het nie, kan hulle gewone skoolwerk daaronder begin ly omdat hulle fokus van belangstelling onversadig bly. Die ideaal sou wees dat klasonderwysers moet poog om kreatiewe idees met gewone skoolwerk te inkorporeer (Donovan en Wonder 1994: 76).

In aansluiting by wat hierbo oor kreatiwiteit vermeld is, word vervolgens na die toepassing van kreatiwiteit gekyk.

3.9 DIE MOONTLIKE TOEPASSING VAN KREATIWITEIT IN DIE KLASKAMER

Alle leerders met `n normale en bo-normale verstandsvermoë het die inherente vermoë om kreatief te kan wees. Volgens Neethling en Rutherford (1996: 161) is dit vir alle mense noodsaaklik om positiewe gedagtes oor hulleself te dink. Dit geld veral vir die leerder wat nie na wense op skool presteer nie. Dit is van kardinale belang dat hy moet leer om sy gedagtes oor homself van negatief na meer positief te verander. Hierdie leerders voel gewoonlik besonder ontmoedig oor hulself en hul vermoëns. Hulle glo heel dikwels dat daar nie `n enkele taak is wat hulle goed en reg kan doen nie. Dit is daarom uiters noodsaaklik dat die onderwyser, sowel as die ouers die leerder daarvan bewus moet maak dat dit in `n groot mate die gedagtes van enige mens is wat uiteindelik gaan bepaal of hy `n sukses van sy lewe gaan maak of nie. As die leerder dus geneig is om in negatiewe terme aan homself te dink, moet hy dit verander en daarmee saam sy lewe. Sodra die leerder begin besef dat vernuwende en opbouende denke die latente kreatiwiteit wat diep binne-in hom is, kan ontsluit,

sal hy daadwerklik begin om positiewe gedagtes te dink, sowel as om sy ingeboude kreatiewe talente te ontgin en toe te pas op alle lewensterreine.

Navorsing oor individue wat konsekwent in hulle loopbane opgang maak, het getoon dat hierdie individue mense is wat `n openheid van denke openbaar en dat hulle `n algemene bewustheid toon van wat om hulle aangaan. In hierdie konteks gesien, beteken kreatiwiteit dan om oop te bly en om toegang te verkry tot gesonde denke (Neethling en Rutherford 1994: 77).

Wat egter baie belangrik vir alle leerders is, of hulle nou akademies suksesvol is of nie, is om te probeer om vloeiende denkers te wees. As die sukkelende leerder byvoorbeeld daarin sou slaag om met een goeie idee vorendag te kom, is dit baie belangrik dat die onderwyser hom sal aanmoedig om nóg kreatiewe idees aan daardie oorspronklike idee te las – hier is dus sprake van die generasie van idees. Laasgenoemde is juis een van die hoofoorsake waarom leerders soms nie daarin kan slaag om met die kreatiewe proses te begin nie – hulle weet nie hoe om idee-genereerders te wees nie (Donovan en Wonder 1994: 24).

Lindstrom (1995: 28 – 31) is die mening toegedaan dat leerders met leerhindernisse moet leer om op `n metakognitiewe manier te dink ten einde hulle in staat te stel om hulle leerprobleme op `n kreatiewe manier te oorkom. Laasgenoemde skrywer meen heelwat leerders druip omdat hulle nie metakognitiewe vaardighede het nie – reflektiewe, kreatiewe en kritiese denkvaardighede word as voorvereiste vir metakognitiewe funksionering gestel.

Dit is egter wel moontlik om kreatiwiteit aan te leer, en toe te pas op verskillende lewensterreine, mits kreatiwiteit, soos enige ander vaardigheid, geoefen word. Dit is dikwels so dat leerders wat nie goed op skool vaar nie, hulle heeltemal blind staar teen die "een regte antwoord" van die probleem en dan traag is om te dink aan ander moontlike oplossings vir die probleem. Leerders wat leerhindernisse op skool ervaar, wil in die meeste gevalle `n probleem op akademiese gebied so gou as moontlik "uit die pad kry" en is meermale tevrede met die eerste die beste antwoord of oplossing vir `n bepaalde probleem. Die ideaal sou sekerlik wees om die leerder op só `n wyse te stimuleer dat hy in die gewoonte sal kom om na alternatiewe oplossings vir `n probleem te soek. Op hierdie wyse sal die leerder sy verbeelding oopmaak en kreatiewe idees die geleentheid gee om binne te kom (Lipman 1994: 35).

Volgens Neethling en Rutherford(1997: 12) kan kreatiwiteit suksesvol toegepas word mits die ouers en klasonderwyser die volgende onthou:

- Wanneer gesoek word na moontlike oplossings vir probleme, moet die leerder gehelp word om eers die probleem in sy mees basiese vorm te identifiseer. Heel dikwels ontstaan daar `n foutiewe veronderstelling dat die aard van die probleem ooglopend is en dat dit maar net opgelos moet word. Die leerder met leerprobleme ondervind juis soms probleme omdat hy nie geleer het om vanuit `n ander, kreatiewe hoek na probleme te kyk nie. Dikwels is die rede hiervoor dat die aanvanklike definisie van die probleem aangeraak word en nie die essensie daarvan nie.

- Onderwysers en ouers moet hulself daarvan weerhou om negatiewe kritiek te lewer. Enige vooroordele moet teruggehou word totdat die leerder daarin geslaag het om`n hele aantal alternatiewe oplossingsmoontlikhede vir `n probleemsituasie te genereer. Leerders behoort ook nie gepenaliseer te word vir die "vryvloei" van hulle idees nie, al lyk die idees ook hóé buitensporig en vergesog, kan dit dalk ná `n bietjie afronding en skaafwerk, lonende idees word.

- Die hoeveelheid idees wat gegenereer gaan word, is baie belangrik. Wanneer na oplossingsmoontlikhede gekyk word, moet sowel na die voor die hand liggende oplossings gekyk word, as die oplossingsmoontlikhede wat miskien effens vergesog voorkom.

- Alternatiewe oplossingsmoontlikhede moet ook met mekaar afgewissel word – so kan `n deel van een oplossingsvoorstel met `n deel van `n ander oplossings= voorstel gekombineer word.

- Die vind van `n ideale oplossing vir `n probleem is egter nog nie die einde van die pad nie. Die implementering van die probleem is net so `n belangrike deel van die oplossingsproses. Hier moet die onderwyser onthou dat daar verskillende maniere is waarop `n nuwe idee geïmplementeer kan word. In hierdie verband moet daar ook gekyk word na die moontlike gevolge van so `n stap.

Kreatiwiteit groei en gedy in die regte klaskameromgewing – dit is noodsaaklik dat onderwysers hiervan moet kennis neem.

3.10 DIE NOODSAAKLIKHEID VAN `N KREATIEWE KLASKAMER-OMGEWING

Die onderwysomgewing wat deur die onderwyser geskep word, is `n besliste rigtinggewende faktor in die kreatiewe vorming van leerders met leerhindernisse in die algemeen en leerders met taalhindernisse in die besonder. Onderwysers wat aanvoer dat tydstekorte hulle nie toelaat om kreatief te wees nie, moet gaan besin oor verskillende wyses waarop kreatiwiteit wel gestimuleer kan word. In die vorige onderwysbedeling was dit dikwels die geval dat leerders moes reageer volgens die onderwyser se voorskrifte en instruksies. Met die nuwe uitkomsgebaseerde onderwysstelsel is dit egter heeltemal `n ander saak: hier val die klem baie sterk op selfwerksaamheid en selfontdekking en skep dus so ruim geleenthede vir alle leerders – suksesvol of nie – om uiting aan hulle kreatiewe vermoëns te gee (COTEP-dokument 1998: 82).

Vaughn (1991: 102 – 104) is van mening dat leerders wat leer- en ontwikkelingshindernisse ervaar, geensins anders as die ander kinders in die klas behandel moet word nie. Die skrywer lê sterk klem op haar "whole class approach" (die ekwivalent van ons inklusiewe onderwysbenadering) waarvolgens al die leerders by klasaktiwiteite betrek word en waarvolgens sterk, sowel as swak leerders presies dieselfde opdragte moet uitvoer. So kan die onderwyser byvoorbeeld die skryf van skeppende opstelle en gedigte deur al die leerders aanmoedig.

As die onderwyser self `n ondersoekende en skeppende gees het en boonop oor die kwaliteite van entoesiasme, eerlikheid, begrip en insig beskik, sal hy weet hoe om die regte klaskameratmosfeer te skep sodat kreatiwiteit by sy leerders kan ontkiem. Dan geld die uitgediende verskonings dat die onderwyser vasgevang geraak het in

`n proses van futiele, oorgestruktureerde en dikwels irrelevante onderwys nie meer nie. Die kreatiwiteitsproses begin inderwaarheid by die ingesteldheid van die onderwyser teenoor die onderwysproses as sulks (Gordon 1992: 21 -22).

`n Onderwyser kan `n opwindende klaskameratmosfeer skep deur voortdurend aan innovasies of nuwe skeppings op onderwys-gebied te dink. `n Onderwyser wat werklik sy leerders aan nuwe invloede wil bekend stel, kan byvoorbeeld aan sy leerders vra om soveel as moontlik van hulle sintuie in te span om `n sekere vraag te beantwoord. Op hierdie wyse sal hulle die leerstof ook baie langer onthou (Nieuwoudt 1992: 3 –6).

`n Onderwyser wat werklik kreatiwiteitontwikkeling in sy klas wil stimuleer en `n aangename klaskameratmosfeer wil skep, moet ook sorg dra dat daar genoeg leesstof in sy klaskamer is. `n Kleurvolle en interessante leeshoekie is byvoorbeeld `n baie goeie idee om die belangstelling te prikkel van leerders wat leesprobleme het. Cunningham en Allington (1991: 102 - 104) stel voor dat onderwysers in hierdie verband eers leerders moet toelaat om spontaan boeke van hulle keuse te lees voor daar aandag aan die betekenis van moeilike en nuwe woorde as `n tweede stap gegee word. Laastens kan ag geslaan word op die uitspraak van vreemde en lang woorde. Hierdie basiese drie stappe werk veral goed by die aanleer van `n tweedetaal.

Dit is dus duidelik dat die klimaat wat die onderwyser skep, van deurslaggewende langtermynbelang is. Kundiges uit verskillende dissiplines beklemtoon deesdae al hoe meer die omgewingskeppende rol van die onderwyser. Neethling en Rutherford (1996: 11) konstateer dat kreatiewe leer deur leerders met leer- en

ontwikkelingshindernisse kan plaasvind wanneer die volgende voorwaardes nagekom word:

- Die onderwyser sorg dat die lesuur vir alle leerders n probleemoplossings-geleentheid is waartydens op verskillende werklike probleme gefokus word. Hierdie probleme moet vir die leerder betekenis hê of so nie, moet daar aan hom verduidelik word waarom spesifieke probleme vir sy ontwikkelingsproses betekenisvol is.

- Onderwysers behoort geleidelik leerders te help om hulle eie leerdoelwitte te formuleer. Dit beteken dat leerders uiteindelik `n duidelike visie van die einddoel van hulle studies en die rigting waarin hulle beweeg, moet hê.

- Die onderwyser behoort groot klasse in kleiner groepe te verdeel vir meer gerigte self-aktiwiteite, die ontwikkeling van groepvaardighede en die daarstelling van meer onmiddellike probleem- en oplossingsbetrokkenheid deur die leerders.

- Die nodige geleenthede vir kreatiewe stimulasie moet geskep word sodat elke leerder die kans gegun sal word om uiting te gee aan oorspronklike gedagtes en dade.

- Self-evaluering behoort ook deel van die leerder met leerhindernisse se evalueringsproses te wees. Die leerder moet leer om homself in `n opbouend-kritiese lig te beoordeel en self te besluit waar verbetering en/of vernuwing nodig sal wees. Op hierdie manier leer hy waarskynlik meer as wanneer hy bloot net

die verbeterings gaan doen wat die onderwyser voorgestel het, sonder dat hy weet waarom dit werklik nodig is.

- Die leerder met leerhindernisse behoort voortdurend toegang tot verskillende soorte bronnemateriaal te hê, soos byvoorbeeld films, videos, bandopnames en plaaslike, sowel as oorsese bronne. Sodoende verbreed hy gedurig sy kennis, sowel as sy inherente natuurlike nuuskierigheid en word hy aangemoedig om op nuwe en innoverende wyses te begin dink.

Juis omdat daar teenswoordig reeds talle onderwysinstansies is wat bogenoemde beginsels met groot welslae binne `n verskeidenheid van omstandighede toepas, behoort dit onderwysers aan te moedig om kreatiewe innovasie in klaskamers toe te pas. Dit is in die finale instansie die onderwyser se taak om kreatiwiteitsontwikkeling by sy leerders aan te moedig en te ontwikkel.

In die volgende onder-afdeling word gelet op kreatiewe hulpverlening aan leerders met leerhindernisse via Gardner se sewe basiese intelligensies.

3.11 KREATIEWE HULPVERLENING VIA GARDNER SE SEWE BASIESE INTELLIGENSIES

Opvoeders fokus deesdae al hoe meer op maniere en tegnieke om kreatiwiteit by sukkelende leerders te stimuleer. Die nuwe uitkomsgebaseerde leerplanne plaas veral klem op selfwerksaamheid en selfontdekking. Dit was egter tot nog onlangs nie die geval nie. In die nabye verlede het die meeste onderwysers baie waarde geheg aan toets- en eksamenresultate. Die klem val in Kurrikulum 2005 op deurlopende

evaluering waar `n verskeidenheid metingstrategieë gebruik sal word om te bepaal of die leeruitkomste bereik is of nie. In hierdie verband sal daar onder andere van selfbeoordeling gebruik gemaak word. Die leerder kan dus self bepaal in watter mate hy daarin geslaag het om sy volle potensiaal te verwesenlik. Laasgenoemde is alleenlik moontlik wanneer die intelligensie-tipe en leerstyl van leerders deur onderwysers in ag geneem word (Unisa 2000: 24).

Dryden en Vos (1997: 341) glo dat verskillende leerders voorkeur aan verskillende soorte intelligensies, leerstyle en maniere van nadink oor bepaalde onderwerpe gee. Die skrywers meld dat as hulle net één aanbeveling kan maak om ons skole-stelsels meer effektief te maak, sal dit wees om aan te beveel dat elke onderwyser moet poog om uit te vind wat elke leerder - leerders met leerhindernisse inkluis - se mees voordelige *kombinasie van intelligensietipe en leerstyle* is en dan daarvoor voorsiening te probeer maak. Terselfdertyd moet ook aandag geskenk word aan die ontwikkeling van die leerder se potensiële vaardighede of intelligensies sodat hy in `n gebalanseerde, kreatiewe individu kan ontwikkel.

Die grootste tekortkoming van intelligensietoetse wat in die verlede afgeneem is, soos vroeër in hierdie hoofstuk genoem is, was dat hierdie toetse *algemene logiese kennis* met *algehele intelligensie* verwar het. Die hele kind, met sy *multidimensionele talente, vaardighede en vermoëns* is nie in ag geneem nie. Daar is meermale slegs gefokus op algemene logiese kennis wat inderwaarheid slegs een soort denkvaardigheid vereis het (Hearne en Stone 1995: 440 – 442).

Prof Howard Gardner van Harvard Universiteit het `n diepgaande studie gemaak om te bewys dat IK-toetse nie die enigste en finale manier is om verstandelike

vermoëns vas te stel nie. Gardner het vir meer as 10 jaar oor hierdie onderwerp navorsing gedoen en uiteindelik tot die gevolgtrekking gekom dat elke mens ten minste sewe verskillende soorte intelligensiesentrums of -velde in sy brein het en dat dit alleenlik tot die leerder se voordeel kan wees om sy multi-dimensionele intelligensies op `n multisensoriese wyse (waar soveel as moontlik sintuie gebruik word) daagliks op skool te stimuleer (Gardner 1991: 76).

Gardner voel sterk daaroor dat skole, so ver moontlik, vir elkeen van hierdie sewe "modes of learning" voorsiening moet maak. Hy is ook veral daarteen gekant dat skole gewoonlik leerders se kennisvlakke toets deur die afneem van uitsluitlik skriftelike toetse. Gardner stel in hierdie verband voor dat daar aan alternatiewe toetstegnieke gedink moet word waar leerders die geleentheid sal kry om uiting aan divergente denke te gee (Dryden en Vos 1997: 342).

Gardner meen dat net twee soorte intelligensies gewoonlik in IK-toetse getoets word, naamlik toetse wat taalvaardigheid evalueer, dit wil sê die leerder se vermoë om te lees, spel en te kommunikeer, en toetse wat die vermoë van die leerder om wiskundig te kan redeneer en berekeninge te doen, probeer vasstel. Indien egter na sewe moontlike intelligensie-areas gekyk word wanneer `n leerder getoets word, is dit moontlik dat elke leerder as potensieel-begaafd beskou word. Die sewe intelligensieitipes waarvan melding gemaak is, is linguistiese, logies-wiskundige, visueel-ruimtelike, liggaamlik-kinestetiese, musikale, interpersoonlike en intrapersoonlike intelligensie. In hierdie hoofstuk sal elke intelligensieveld kortliks omskryf word en kortliks aandag geskenk word aan kreatiwiteitstimulering van leerders met `n bepaalde soort intelligensie. Die onderwerp van hierdie studie is egter die laerskoolleerder wat taalhindernisse ervaar en hoewel daar aan al sewe

Gardner se intelligensie-velde as agtergrondkennis aandag geskenk word, sal die klem op die stimulering van linguistiese intelligensie val. Die rede vir die bespreking van die ander intelligensievelde is om te bewys dat linguistiese of taalvermoëns soos `n goue draad deur al hierdie intelligensies loop – taal word dus benodig ten einde hierdie intelligensies te kan "uitleef". Hieruit volg dat as die leerder se taalvermoëns nie op standaard is nie, dit sal uitkring na al die ander aspekte van sy lewe en dit noodwendig ook negatief sal beïnvloed (Dryden en Vos 1997: 343).

Die bespreking wat hier onder volg verduidelik Gardner se sewe intelligensievelde.

3.11.1 Linguistiese intelligensie

Hierdie soort intelligensie dui op `n aanleg vir taal in sy geskrewe, gelese en gesproke vorm en het `n invloed op die ontwikkeling van die ses ander intelligensievelde wat ook deur Gardner beskryf word. Hierdie leerders is oor die algemeen sensitief vir patroonmatighede en hulle is ordelike en sistematiese mense wat goed kan redeneer. Hulle hou ook baie daarvan om indringende vrae te vra nadat hulle aandagtig na sprekers geluister het. Linguistiese leerders beskik oor die algemeen oor uitstekende taalvermoëns en kan hulle gevoelens goed kommunikeer – juis daarom hou hulle baie van openbare toesprake. Heel dikwels kan hulle irrelevante detail baie goed onthou Voorbeelde uit die geskiedenis van bekende linguistiese leerders is Winston Churchill en John F Kennedy (Dryden en Vos 1997: 340)

Daar is verskeie maniere waarop leerders wat linguisties ingestel is, kreatief gestimuleer kan word. Die ouer of onderwyser kan stories vertel, of die kind self laat

stories vertel. Geheuespeletjies kan gespeel word of die leerder kan blokkiesraaisels invul, opstelle of artikels oor interessante onderwerpe skryf en selfs onderhoude met interessante mense voer. Hierdie soort leerder speel ook graag spellingspeletjies. Dit is die taak van die onderwyser om toe te sien dat die leerder skryf en leesvaardighede met ander vakgebiede, buiten tale, integreer. Linguistiese leerders hou ook baie daarvan om take te verrig wat `n sekere mate van taalvaardigheid van hulle gaan verg, soos die redigering van die skoolkoerant. Debatte, klasbesprekings, sowel as rekenaaropleiding, behoort ook deel te wees van die uitdagings wat daagliks aan hierdie leerders gestel word. Hierdie leerders sal heel waarskynlik goed vaar as joernaliste, uitgewers, skrywers, kopieskrywers, openbare sprekers en politieke leiers omdat al hierdie beroepe `n bepaalde taalaanleg of –vaardigheid vereis. Die ontwikkeling van hierdie soort intelligensie by leerders wat hindernisse daarmee ervaar, is dan ook die onderwerp van hierdie proefskrif (Grinder 1993: 79 – 84).

3.11.2. Logies-wiskundige intelligensie

Logies-wiskundige intelligensie hou verband met die vermoë om te redeneer, berekeninge te maak en om nugter en logies te kan dink. Hierdie soort leerders vaar uitstekend met abstrakte denke en is baie presies en sistematies in die uitvoering van hulle take. Hierdie leerders kan goed tel en maak selde `n berekeningsfout. Verder is hulle goed georganiseerd in hulle daaglikse lewe. Hulle hou daarvan om sake op `n logiese manier te verklaar, veral wanneer hulle met die oplossing van probleme te doen het. Hierdie leerders eksperimenteer ook op `n baie logiese wyse en neem aantekeninge op `n sistematiese manier. Laastens hou logies-wiskundige leerders baie van rekenaars omdat dit volgens `n vasgestelde manier werk. Bekende

logies-wiskundige denkers uit die geskiedenis, was Betrand Russel en Barbara McClintock, die mikrobioloog wat die Nobelpryswenner in medisyne en fisiologie was (Dryden en Vos 1997: 342).

Onderwysers moet vir hierdie soort leerders situasies probeer skep waar hulle die geleentheid sal kry om probleme op te los en wiskundige berekeninge kan doen. Hierdie leerders moet ook oor *bepaalde taalvaardighede beskik om gegewe inligting te analiseer en dan te interpreteer. `n Sekere vlak van taalinsig en -gebruik word dus benodig.* Praktiese eksperimente waar leerders die kans kry om op `n logiese wyse te redeneer, behoort egter voorrang te geniet. Onderwysers moet ook wiskundige berekeninge met ander vakgebiede inkorporeer, byvoorbeeld Aardrykskunde waar leerders die afstande tussen gebiede, soos op `n kaart aangedui, moet uitwerk. Onderwysers moet dit altyd in gedagte hou dat hierdie leerders daarvan hou om stapsgewys te werk te gaan, soos byvoorbeeld wanneer `n som opgelos moet word. Deduktiewe denke word ook bo induktiewe denke verkies. Hierdie leerders kan ernstig aan `n loopbaan as wiskunde/wetenskap-onderwyser en selfs later wiskunde/wetenskap-dosent, dink. Beroepskeuses kan ook die van `n prokureur, speurder , ingenieur en boekhouer insluit (Richard 1992: 48 – 55).

3.11.3 Visueel-ruimtelike intelligensie

Hierdie soort intelligensie hou verband met die vermoë om goed te kan verf of teken, goeie foto's te kan neem of goeie beeldhouwerk te kan verrig – hierdie leerders is dus van nature kreatief teenoor die lewe ingestel. Leerders wat visueel-ruimtelik georiënteerd is, hou baie daarvan om in terme van prentjies te dink. Hulle vorm ook gedurig visuele prentjies van gebeure en is geneig om metafore te gebruik wanneer

hulle sekere sake of gebeure moet omskryf. Visueel-ruimtelike denkers beskou ook meermale `n saak in sy geheel in plaas daarvan om dit in sy verskillende onder-afdelings te ontleed. Hierdie leerders toon `n natuurlike kunstalent: teken, verfwerk en beeldhouwerk verskaf aan hulle groot plesier. As hulle aantekeninge moet maak terwyl hulle leer, teken hulle hul eie kaarte, plakkate en diagramme. Hieruit kan die afleiding gemaak word dat hierdie leerders verkies om met behulp van "prentjies" te leer, baie sterk visueel ingestel is en dat hulle ook van kleur-koordinasie gebruik maak om sekere belangrike kernfeite te onthou. Ten slotte kan gesê word dat hulle gewoonlik, waar moontlik, al hulle sintuie gebruik wanneer hulle leer, maar dat die visuele sintuig voorrang geniet (Dryden en Vos 1997: 344).

Onderwysers wat vermoed dat `n leerder visueel-ruimtelik teenoor leerstof ingestel is, kan die leerder aanmoedig om prentjies te teken van dit wat hy leer of om simbole te skep wat verteenwoordigend van sekere konsepte sal wees. Diagramme en kaarte kan ook deel uitmaak van hierdie leerders se leertegnieke, net soos wat kaarte met verskillende vertakkings, die sogenaamde "mind maps", ook as `n suksesvolle geheuetegniek aangewend kan word. Hierdie leerders hou baie daarvan om die uitbeelding van leerstof op videos of film te sien – op die manier word prentjies van die inhoud langer in die geheue vasgelê. Onderwysers kan ook plakkate maak van die belangrikste feite van `n bepaalde tema, of die leerders toelaat om belangrike feite met kleurpenne te beklemtoon. Plakkate kan egter ook vir motiveringsdoeleindes aangewend word. Leerders moet ook aangemoedig word om gebeure deur middel van mimiek uit te werk. Rekenaardiagramme kan ook met groot vrug gebruik word. Hierdie leerders stel gewoonlik, vanweë hulle aanlegte, spontaan belang in `n loopbaan as argitek, beeldhouer, navigator, natuurkundige, teoretiese fisikus, oorlogstrateeg of skilder. *Hierdie soort leerder maak ook van taal*

gebruik om te kommunikeer en sy talente uit te leef, alhoewel sy gedagtes meer deur middel van "beelde" en hulle plek in die ruimte, gekommunikeer word (Margulies 1991: 34 – 38).

3.11.4 Liggaamlik-kinestetiese intelligensie

Hierdie intelligensie hou verband met die vermoë van die leerder om op `n sinvolle en betekenisvolle manier te beweeg. Dit kom daarop neer dat hy sy hande of sy hele liggaam moet gebruik en kom algemeen onder sportsterre en goeie akteurs voor. Hierdie leerders is absoluut in beheer van hulle eie liggame en kan objekte en dinge goed beheer. Hulle tydbestuur is gewoonlik ook goed. Hulle liggaamlike reaksies op gebeure is beheersd en hulle reflekse is bo-gemiddeld vinnig. Hierdie groep leerders leer baie effektief deur van liggaamsbewegings gebruik te maak. Juis daarom hou hulle daarvan om voorwerpe met hulle hande te maak en ook om gebeure in opvoerings te dramatiseer. Liggaamlik-kinestetiese leerders leerders leer die heel beste as hulle heelhartig aan die leerproses deelneem – hulle is geneig om eerder te onthou wat **gedoen** is in plaas daarvan om te onthou wat gesien of gesê is. Hulle is baie vatbaar vir `n positiewe atmosfeer en reageer goed op `n gunstige omgewing. Hierdie leerders hou ook hulle hande doenig wanneer hulle na leerstof luister en hulle raak ook gou onrustig as daar nie voortdurend onderbrekings plaasvind nie. Liggaamlik-kinestetiese leerders is by uitstek meganies georiënteerd (Dryden en Vos 1997: 148)

Die onderwyser moet hier van fisiese oefeninge gebruik maak waar die leerder sy liggaam as objek van dit waaroor geleer word, gebruik. In hierdie opsig sal `n leerder wat liggaamlik-kinesteties ingestel is dalk feite langer onthou as hy dit met

danspassies kan koordineer, om die waarheid te sê sal enige vorm van beweging die leerder help om leerstof beter te internaliseer. Leerders kan ook die leerstof oor `n sekere onderwerp gebruik om `n drama of opvoering te skryf en dit dan op te voer. Onderwysers moet probeer om in alle vakke van liggaamsbewegings gebruik te maak wanneer hulle leerstof aan die leerders oordra. Hierdie leerders moet ook aangemoedig word om hulle leerstof saggies vir hulself op te sê wanneer hulle byvoorbeeld gaan draf of swem. Onderwysers moet probeer om meer van meganiese hulpmiddele en modelle gebruik te maak wanneer hulle hierdie leerders onderrig. Leerders wat liggaamlik-kinesteties ingestel is, vind ook baat by buitelug-uitstappies, sowel as klaskamerspeletjies waar leerders vingers of hande moet klap of voete moet stamp. Leerders wat liggaamlik-kinestetiese aanlegte openbaar, behoort goed te vaar in `n loopbaan as danser, atleet, chirurg, karate-instrukteur, renmotorbestuurder of as gevorderde motorwerktuigkundige. Hoewel hierdie soort leerders baie van die uitvoer van bewegings hou, *het hulle nog steeds taal nodig om hulle aksies te kan verduidelik* (Dennison en Dennison 1985: 104 – 110).

3.11.5 Musikale intelligensie

Hierdie soort intelligensie hou verband met die vermoë om liedjies te komponeer, goed en nootvas te kan sing en musiekinstrumente te bespeel. Hierdie leerders vaar uitstekend met ritme en intonasie en is uiters sensitief ten opsigte van die emosionele krag en invloed van musiek. Hulle is ook baie bewus van die komplekse organisasie van musieknote wat saam `n musiekstuk uitmaak. Dit gebeur dikwels dat leerders wat musikaal ingestel is, baie diep spirituele mense kan wees. Die beste voorbeeld uit die geskiedenis wat hier genoem kan word, is die van Mozart (Dryden en Vos 1997: 346).

Onderwysers behoort musikale leerders aan te moedig om musiekinstrumente te bespeel en ook, as hulle leerhindernisse op skool ervaar, hulle motiveer om die leerstof wat hulle onder die knie moet kry op die een of ander wyse met ritme te verbind. Indien moontlik, moet hulle leiding ontvang van `n geskikte onderwyser om leerinhoud in musiekvorm te verwerk en dit selfs in liedvorm te omskep! Leerders kan passiewe konserte vir hulself hou om die leerinhoud baas te raak en aktiewe konserte vir hulle klasmaats, indien die klaskameropset dit toelaat, om aan te toon hoe gewone feite op `n interessante manier getoonset kan word. Barokmusiek kan `n uiters kalmerende en strelende uitwerking op die gemoed van `n leerder met leerhindernisse uitoefen. Hierdie leerders moet aangemoedig word om musiek met soveel vakke as moontlik te kombineer. Visuele beelde van die leerstof kan ook opgeroep word terwyl die leerder leer en na musiek luister.Die musikale leerder kan ook aangemoedig word om musiek met behulp van `n rekenaar te komponeer. Leerders wat musikale aanleg toon, kan ongetwyfeld daaraan dink om musiek-onderwysers of komponiste te word. Hulle kan ook dink aan `n loopbaan as sanger, dirigent, skepper van musiekinstrumente of selfs as klavierstemmer. *Musiek is `n taal op sy eie, maar is onlosmaaklik aan die moedertaal van die musikant ten opsigte van inhoud en betekenis gekoppel* (Campbell 1992: 123 – 129).

3.11.6 Interpersoonlike of sosiale intelligensie

Sosiale intelligensie verwys na die vermoë om goeie en durende verhoudings met mense te handhaaf. Leerders wat sosiaal bedrewe is, kan baie goed onderhandel. Hulle handhaaf goeie menseverhoudinge en weet hoe om mense in die meeste gevalle reg op te som. Dit is vir hulle lekker om tussen mense te wees en hulle soek ook gereeld die geselskap van hulle vriende op. Hoewel hulle soms in `n geselskap geneig is om oorheersend en manipulerend op te tree, kommunikeer hulle die

meeste van die tyd baie spontaan met almal met wie in hulle in aanraking kom. Hierdie leerders floreer as hulle deel van groepaktiwiteite kan wees en hulle `n bydrae as deel van die groep kan lewer. `n Mooi eienskap van hierdie leerders is dat hulle daarvan hou om oplossings vir geskille te vind en `n saak sal bespreek totdat al die betrokke partye eenstemmigheid bereik het. Leerders met `n hoë sosiale intelligensie, gee graag hulle samewerking in alle situasies en hulle slaag die meeste van die tyd baie goed daarin om sosiale situasies reg te interpreteer en dan daarvolgens te handel (Dryden en Vos 1997: 350).

Leerders wat sosiaal vaardig is hou nie daarvan om alleen te werk nie, hulle wil `n taak in samewerking met ander leerders aanpak. Verder hou hulle ook daarvan as die onderwyser gedurende groepsaktiwiteite voorsiening maak vir kort ruspouses waar groepslede kan sosialiseer om mekaar beter te leer ken. Die onderwyser moet probeer om die sosialiseringsaspek in soveel as moontlik vakke te integreer. Hierdie leerders beskou die leerervaring oor die algemeen as iets wat `n aangename uitdaging is en in samewerking met die onderwyser en klasmaats geskied. Die onderwyser kan leerders wat sosiaal vaardig is en die leerinhoud onder die knie het, gebruik om stadiger leerders te help. `n Bekende persoon wat sosiaal baie vaardig is, is die Amerikaner Oprah Winfrey wat die gasvrou van haar eie program op televisie is. Politieke leiers, onderwysers, predikante , verkoopskonsultante, bestuurders en openbare sprekers beskik almal oor uitstekende sosiale vermoëns. *Dit is net vanselfsprekend dat leerders wat sosiaal vaardig is oor goeie mondelinge taalvaardighede beskik, soms kan dit egter nodig wees om aan taalvaardighede soos lees en spelling ook aandag te gee* (Galbraith 1992: 89 – 95).

3.11.7 Intrapersoonlike intelligensie

Hierdie intelligensie hou verband met die vermoë van leerders om hulle eie, en dikwels ook ander, se innerlike gevoelens en gesindhede reg op te som. Leerders wat oor hierdie soort intelligensie beskik, openbaar soms vanaf `n jeugdige leeftyd , verstommende self-insig. Hulle het ook van jongs af `n vaste waardestelsel waarvan hulle selde of nooit sal afwyk nie. Hulle is die meeste van die tyd baie diep bewus van hulle eie gevoelens en gesindhede. Intrapersoonlike leerders soek voortdurend na die sin van die lewe en vind dit gewoonlik in familieverhoudinge, sinvolle bydraes by die werk en so meer. Hulle het integriteit en is baie betroubaar, terwyl hulle terselfdertyd baie bewus is van hulle sterk en swak punte. Hierdie leerders is baie privaat en is nog leiersfigure nog volgelinge – hulle is `n groep totaal op hulle eie (Dryden en Vos 1997: 352).

Onderwysers moet hierdie leerders baie sensitief behandel en gereeld opbouende praatjies met hulle voer. Aktiwiteite wat persoonlike groei sal bevorder, kan help met leerprobleme. Hierdie leerders het gedurig tyd nodig om na binne te keer en oor sake na te dink – die onderwyser moet dit te alle tye in ag neem en respekteer. Hulle moet ook op `n gereelde basis die geleentheid kry om onafhanklik te studeer en na die stem van hulle eie intuïsie te luister. As hulle soms die geleentheid kan kry om hulle gevoelens te bespreek, of selfs net daaroor te skryf, sal dit die lug in `n groot mate kan suiwer (hierdie leerders kan dinge soms opkrop). Vir die laasgenoemde sal die ontwikkeling van *bepaalde taalvaardighede* nodig wees omdat ekspressiewe taal by hierdie leerders nie so ontwikkel is as geïnternaliseerde taal nie. Die onderwyser moet egter nie druk op hierdie leerders plaas nie en hulle toelaat om anders as die res van die groep te wees en hulle selfs, as laasgenoemde wil, die geleentheid te

gee om stories oor hulle eie lewens in hulle "eie boek" te skryf. Belangrik, egter, is dat hierdie soort leerders geleer moet word om indringende vrae oor leerstof te vrae en nie maar alles op hulle manier te verwerk nie. Hierdie tipe persoonlikhede behoort goed te vaar as romanskrywers, terapeute, filosowe en kenners op die verskeie gebiede van die godsdiens (Ray 1992: 88 – 96).

Indien die onderwyser werklik leerders met leerhindernisse tot hulp wil wees en kreatiwiteit by hulle wil stimuleer, moet hy nie alleenlik aandag gee aan die intelligensievelde van hierdie leerders nie, maar ook hulle voorkeur-leerstyle in gedagte hou en indien moontlik, die bepaalde intelligensiesoort met die gepaste leerstyl kombineer.

3.12 KREATIEWE HULPVERLENING AAN LAERSKOOLLEERDERS WAT TAALHINDERNISSE ERVAAR

Bykomend tot Gardner se sewe intelligensievelde, moet in ag geneem word dat elke individuele leerder sy eie unieke leerstyl het. Wanneer na laerskoolleerders wat taalhindernisse ervaar, se voorkeur-leerstyl gekyk word, moet die volgende drie faktore in berekening gebring word:

- Die onderwyser moet let op die **wyse** wat inligting deur die leerder met taalhindernisse waargeneem, onthou en gereproduseer word. Wanneer leerders inligting die langste onthou wanneer hulle dit sien, is hulle **visuele leerders**. Indien hulle egter beter aanklank vind by inligting wat hulle kan hoor, is hulle **ouditiewe leerders.** As leerders verkies om aan die beweeg te bly terwyl hulle leer, is hulle **kinestetiese leerders** en wanneer hulle daarvan hou om aan

voorwerpe te raak terwyl hulle leer, gee hulle voorkeur aan die tassintuig en is hulle **taktiele leerders.** Die oorblywende twee sintuie, naamlik die ruik- en proesintuie figureer nie op prominente wyse by die keuse van leerstyle nie (Dryden en Vos 1997: 353).

- Tweedens moet die onderwyser let op die wyse waarop die leerder inligting organiseer en prosesseer. Neethling en Rutherford (1997: 57) maak melding van die neurochirurg, Roger Sperry, wat in 1981 die Nobelprys vir navorsing ontvang het, se **gesplete breinteorie.** Die teorie kom daarop neer dat die mens se fisieke en verstandsvermoë, sy probleemoplossingsvermoë, sy persoonlikheidskenmerke en sy benadering tot mense en dinge, baie sterk beïnvloed word deur die ingesteldheid om een deel van die brein – die **linker-of die regterkant** - meer as die ander deel te gebruik. Op hierdie stadium kan genoem word dat linkerbrein-leerders sterk verbaal ingestel is en analities en ordelik te werk gaan wanneer hulle `n taak verrig, terwyl regterbrein-leerders nie-verbaal sterker ingestel is en op `n emosionele en intuïtiewe manier opdragte uitvoer. Hierdie navorsing het verklaar waarom een leerder puik vaar met syferwerk, maar nie daarvan hou om in groepsituasies op te tree nie, waarom `n volgende persoon wonderlike idees kan genereer, maar daarna net nie daarin kan slaag om hierdie idees te struktureer en tot uitvoering te bring nie.

- Die laaste faktor wat in ag geneem moet word om voorkeur-leerstyle te bepaal, is om te let op bepaalde **omstandighede** wat die aanleer van nuwe inligting gunstig sal beïnvloed. Hierdie omstandighede kan verband hou met die emosionele en fisiese ontwikkeling van die leerder, sy sosiale aanpassingsvermoë of die milieu waarin hy hom bevind (Dryden en Vos 1997: 347).

Indien bogenoemde drie faktore in ag geneem word by die bepaling van leerders met leerhindernisse se voorkeur-leerstyle, kan dit die onderwyser tot hulp wees om kreatiwiteitsontwikkeling by hierdie leerders te stimuleer. Op die manier kan leerders dan gehelp word om leerprobleme te oorkom.

Daar bestaan ongetwyfeld `n behoefte aan `n program om laerskoolleerders met `n normale en bo-normale IK wat taalhindernisse ervaar, op `n kreatiewe manier tot hulp te wees. In die voorgestelde taalhulpverleningsprogram sal na kreatiewe maniere gekyk word waarvolgens hierdie leerders gehelp kan word om hulle probleme te verbeter of in sommige gevalle selfs op te hef. Daar sal in die program eerstens aandag geskenk word aan die ontwikkeling van hulle perseptuele vaardighede omdat dit die stimulering van visuele en ouditiewe sintuie insluit en die basis is waarop alle leer berus. Daarnaas sal op `n meer formele wyse gefokus word op die ontwikkeling van mondelinge stelwerk-, lees- en spellingvermoëns omdat dit die vier taalvaardighede – luister, praat, lees en skryf – insluit en die leerder sal help om taal en die gebruik daarvan as `n geïntegreerde geheel te sien waarsonder geen mens sy regmatige plek in die samelewing kan inneem nie.

3.13 SAMEVATTING

Uit die bespreking in hierdie hoofstuk het dit duidelik geword dat dit uiters belangrik is dat leerders met leerhindernisse in die algemeen en taalhindernisse in die besonder die geleentheid gegun moet word om hulle probleme op `n kreatiewe wyse te benader en aan te spreek.

Taaluitdrukking is die instrument wat gebruik word om sin en betekenis aan ons lewens te gee. Indien die leerder `n taalagterstand op skool opgebou het, sal dit dus gou uitkring na al sy ander vakke omdat hy taal vir die leeraksie benodig. Hoe gouer sy taalhindernisse aangespreek en geremedieer word, hoe beter sal sy prognose lyk.

Dit kan dus met reg gekonstateer word dat die kwaliteit van `n leerder se skoolloopbaan verband hou met die kwaliteit van sy taalgebruik. Alle vakke op skool benodig in `n mindere of meerdere mate taalinsig en -begrip.

Die doel van hierdie studie is om `n kreatiewe hulpverleningsprogram gerig op laerskoolleerders wat taalhindernisse ervaar, saam te stel. Dit beteken daar sal op `n vars, nuwe manier na die probleme van leerders op taalgebied gekyk word en dan sal kreatiewe hulpverleningstegnieke aan die hand gedoen word om hierdie probleme aan te spreek.

Daar bestaan ongetwyfeld `n behoefte aan `n program om laerskoolleerders met `n normale en bo-normale IK wat taalhindernisse ervaar, op `n kreatiewe manier tot hulp te wees. In die voorgestelde taalhulpverleningsprogram sal na kreatiewe maniere gekyk word waarvolgens hierdie leerders gehelp kan word om hulle probleme te verbeter of in sommige gevalle selfs op te hef.

Daar sal in hierdie program eerstens aandag geskenk word aan die ontwikkeling van hulle perseptuele vaardighede omdat dit die stimulering van visuele en ouditiewe sintuie insluit en die basis is waarop alle leer berus. Daarnaas sal op `n meer

formele wyse gefokus word op die ontwikkeling van mondelinge stelwerk-, lees- en spellingvermoëns omdat dit die vier taalvaardighede – luister, praat, lees en skryf – insluit en die leerder sal help om taal en die gebruik daarvan as `n geïntegreerde geheel te sien waarsonder geen mens sy regmatige plek in die samelewing kan inneem nie. Taalverwerwing en –handhawing is inderdaad `n voorvereiste vir die opneming van enige individu in enige gemeenskap. Die genoemde taalvaardighede vul mekaar aan ~~en~~ stel die leerder in staat om sy diepste emosies en gedagtes op `n verstaanbare en sinvolle manier met ander te deel, en ook die nodige begrip te toon as ander met hom op die een of ander wyse wil kommunikeer.

Alvorens op die kreatiewe taalhulpverleningsprogram gefokus word, sal eers aandag aan die insameling en ontleding van data oor leerders wat taalhindernisse ervaar, geskenk word.

HOOFSTUK 4

INSAMELING EN ONTLEDING VAN DATA OOR LEERDERS WAT TAALHINDERNISSE ERVAAR

> Skool is `n gebou met vier mure, met binne-in die dag van môre
> - Lon Watters

4.1 INLEIDING

Die voorafgaande twee literatuurhoofstukke het oor die kreatiwiteitsbegrip en die leerder met taalhindernisse gehandel. Dit het toe duidelik geblyk dat leerders met taalhindernisse `n heterogene groep is wat nie onder een definisie beskryf kan word nie. Dit het egter noodsaaklik geword dat daar gekyk sal moet word na nuwe maniere om hierdie groep leerders in hoofstroom-onderwys te akkommodeer omdat inklusiwiteit (die insluiting van alle leerders in hoofstroomonderwys) die beleid is wat tans deur die Onderwysdepartement gevolg word. Dit impliseer dat daar onder andere ook gelet sal moet word na alternatiewe onderrigmetodes binne hoofstroomonderwys. Hierdie studie probeer om `n bydrae in hierdie verband te maak deur die ontwikkeling van `n kreatiewe taalhulpverleningsprogram.

Hoofstuk 4 is identifiserend van aard deurdat die vyf leerders met taalhindernisse bekend gestel word. `n Historisiteitsbeeld, van geboorte tot op hede, van elke leerder word deur middel van die onderhoude wat met die ouers gevoer is, gegee. Die kliniekverslae van die Kinderleidingkliniek waar die hulpverleningsprogram

geïmplementeer is, het volledige inligting oor die leerder se leergeskiedenis verskaf. Hierin is die aard van die leerder se taalhindernisse volledig bespreek. Vyf proefpersone, drie seuns en twee dogters, wisselende in ouderdom van nege tot dertien jaar, is vir die implementering van die taalprogram gebruik. Daar is `n in-diepte studie van elke geval gemaak, wat nie moontlik is wanneer daar sprake van `n groot groep proefpersone is nie. Al die proefpersone ervaar taalhindernisse op skool, maar elkeen van hierdie gevalle is uniek en anders. Al hierdie leerders behoort egter baat te vind by `n kreatiewe taalhulpverleningsprogram.

Hoofstuk 4 handel oor `n bespreking van die kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes, die eienskappe van `n goeie navorsingstegniek,`n bespreking van die proefpersone (die onderhoude waarin die spesifieke taalhindernisse van die onderskeie leerders weergegee word, is hierby geïnkorporeer), `n uiteensetting van die vraelyste en die responsies van die ouers en die onderwysers in die eksperimentele en kontrolegroepe op die vraelyste.

Alvorens na die navorsingsmetodes gekyk gaan word, moet net eers weer gelet word op die navorsingshipotese, sowel as die nulhipotese

4.2 HIPOTESE EN NULHIPOTESE

As navorsingshipotese van hierdie studie word gestel dat laerskoolleerders wat taalhindernisse ervaar en `n kreatiewe hulpverleningsprogram deurloop het, se taalprestasies beduidend beter is as laerskoolleerders wat taalhindernisse ervaar en nie `n kreatiewe taalhulpverleningsprogram deurloop het nie.

As nulhipotese word gestel dat daar geen beduidende verskil bestaan in die taal= prestasie van laerskoolleerders wat taalhindernisse ervaar en `n kreatiewe taalhulpverleningsprogram deurloop het en die taalprestasie van laerskoolleerders wat taalhindernisse ervaar en nie `n kreatiewe taalhulpverleningsprogram deurloop het nie.

4.3 NAVORSINGSMETODES VIR DIE INSAMELING VAN DATA

Die belangrikste vraag wat by die navorsing van `n bepaalde onderwerp beantwoord moet word, is **wat wil die navorser met die navorsing bereik?** Nadat hieroor uitsluitsel verkry is, moet oor die navorsingsmetodologie besin word (Denzin en Lincoln 1994: 210). In die geval van hierdie studie, wil die navorser `n kreatiewe taalonderrigprogram ontwikkel om laerskoolleerders wat taalhindernisse ervaar, te help om beter op skool te presteer.

In hierdie studie sal hoofsaaklik van kwalitatiewe navorsing, wat gemik is op enkele proefpersone (in hierdie geval vyf leerders met taalhindernisse), gebruik gemaak word. Die studie het egter ook `n element van die kwantitatiewe navorsingsmetode omdat die responsies op die vraelyste statisties (kwantitatief) ontleed sal word.

Eerstens word die kwalitatiewe navorsingsmetode onder die loep geneem:

4.3.1 Die kwalitatiewe navorsingsmetode

Soos hierbo vermeld, gaan hierdie navorsing in hoofsaak kwalitatief van aard wees.

Hierdie soort navorsing behels die beskrywing van individue se optredes, prestasies, persepsies en lewensingesteldhede. Kwalitatiewe navorsers verkry inligting deur direk met individue te skakel. In hierdie geval sal dit vyf laerskoolleerders met taalhindernisse wees wat die navorser oor `n tydperk van ses weke twee keer weekliks by die plaaslike Kinderleidingkliniek sal sien ten einde `n kreatiewe taalonderrigprogram te implementeer. Daar sal dus 12 sessies in totaal wees en elke sessie sal `n uur en `n half duur.

Die woord **kwalitatief** dui aan dat die klem op prosesse en betekenisse geplaas word. Die klem val nie op die akkurate substansiëring en meting van konsepte in terme van kwantiteit, hoeveelheid, frekwensie-voorkoms, en so meer nie. Die onderliggende betekenis van relevante konsepte word eerder gesoek en op die wyse word antwoorde op navorsingsvrae gesoek (Denzin en Lincoln 1994: 4).

Miles en Huberman (1993: 76) is van mening dat kwalitatiewe navorsing ook verband hou met gevallestudies, soos wat wel in hierdie navorsing die geval is. Gevallestudies is ideografies van aard – begrip vir die omstandighede van individue word hierdeur verkry. Dit bring dan noodwendig die in-diepte bestudering van die problematiek rondom die omstandighede van bepaalde individue mee.

Kwalitatiewe navorsing bestaan uit vyf opeenvolgende stappe. Die eerste stap is die **beplanning** van hoe die navorsing presies sal plaasvind. Om dit te kan doen, is dit nodig om die probleemstelling van die onderhawige studie te ontleed. Dit is ook noodsaaklik om te dink aan vrae wat gedurende die data-insameling tydens die onderhoude gevra sal moet word. Laasgenoemde sal riglyne vir die ondersoek verskaf. Dit is ook gedurende die beplanningsfase wat `n navorser toestemming

moet verkry om die plek waar `n deel van die navorsing gaan plaasvind, te besoek. (Schumacher en McMillan 1993: 383). In hierdie geval was dit die Kinderleidingkliniek in Welkom.

Die tweede stap van kwalitatiewe navorsing is die **aanvangsfase van data-insameling.** Hierdie fase behels `n beskrywing van die eerste paar dae van die navorsing. Dit kom daarop neer dat die navorser onder andere die proefpersone met wie hy gaan werk van naderby moet leer ken. Die ideaal is dat daar mettertyd `n verhouding van vertroue en rapport tussen die navorser en die proefpersone sal ontwikkel. Dit is ook gedurende die aanvangsfase wat die navorser onderhoude met die proefpersone, hulle ouers en onderwysers sal moet voer, of vraelyste vir hierdie persone moet verskaf om in te vul. Tydens hierdie fase ontwikkel die navorser ook `n tegniek om die inligting wat ingesamel is te organiseer, te kodeer en later weer te herroep vir analise (laasgenoemde vind tydens die laaste stap plaas) (Denzin en Lincoln 1994: 4).

Tydens die derde fase begin die navorser om sy **navorsingstegniek te verfyn.** Nuwe vrae word gegenereer en help die navorser om deur nuwe inligting op `n betekenisvolle manier te werk. Deelnemers word te alle tye aangemoedig om hulle eie idees en gevoelens oor sake te gee. Die navorser moet fyn let op die woordkeuse van die mense wat aan die ondersoek deelneem (Maykut en Morehouse 1994: 17 – 21). Op die stadium kan `n voorlopige ontleding van gegewens ook plaasvind omdat sekere tendense wat in die vorige twee fases plaasgevind het, ook gedurende hierdie fase kan plaasvind (Sherman en Webb 1988: 44 – 45).

Data-insameling kom gedurende die vierde fase tot `n einde wanneer die navorser die plek van navorsing verlaat of die laaste onderhoud voer. Anders as in kwantitatiewe navorsing, is daar nie `n vasgestelde tyd wanneer kwalitatiewe navorsing voltooi moet wees nie. Die aard van die navorsingsprobleem sal bepaal wanneer kwalitatiewe navorsing tot `n einde sal kom (Schumacher en McMillan 1993: 384).

Die laaste fase van hierdie navorsing hou verband met die **weergawe van die ingesamelde data.** Dit beteken dat die ingesamelde gegewens op `n sinvolle wyse verwerk moet word. Die navorser moet probeer om die feite wat hy ingesamel het deur middel van tabelle, diagramme of lyste weer te gee ten einde `n holistiese beeld van die ingesamelde data te skep. Eers wanneer die data-ontleding voltooi is, kan die navorser begin om tendensies aan te toon en interpretasies te maak (Patton 1990: 14).

Die tweede soort navorsing wat op baie proefpersone gemik is, naamlik **kwantitatiewe navorsing** word vervolgens bespreek.

4.3.2 Die kwantitatiewe navorsingsmetode

Kwalitatiewe navorsingstegnieke stel die navorser in staat om bepaalde sake in besonderhede en in diepte te bestudeer, terwyl kwantitatiewe tegnieke van gestandaardiseerde metodes gebruik maak sodat die perspektiewe en ondervindings van respondente volgens kategorieë wat vooraf bepaal is en waaraan syfers toegeken is, ingedeel kan word (Patton 1990: 13 – 14). Soos reeds genoem, bevat hierdie studie `n element van kwantitatiewe navorsing omdat die vraelyste wat

aan die ouers en onderwysers in die eksperimentele en kontrolegroepe gegee sal word, statisties ontleed sal word.

Een van die eerste stappe wat tydens kwantitatiewe navorsing gevolg word, is om diegene wat aan die navorsingsprojek gaan deelneem, te kies. Hierdie groep word dan die steekproefgroep genoem (Charles 1995: 159). Die steekproef word van `n groter groep, genaamd die universum of populasie, gekies. In hierdie studie is `n groepie leerders wat taalhindernisse ervaar uit `n groter groep leerders wat ook taalhindernisse ervaar, gekies. Al hierdie leerders het op `n gereelde basis die Kinderleidingkliniek in Welkom besoek.

Die uiteindelike doelwit van kwantitatiewe navorsing is om die bevindinge wat uit die navorsing gemaak word, te veralgemeen en op `n groter groep toe te pas. Daar is verskillende wyses waarvolgens die groter steekproef gekies kan word. Schumacher en McMillan (1993: 161) meen dat die beste manier om`n onpartydige steekproef te kies, is **willekeurige steekproeftrekking.** Dit beteken elke lid van die groter universum waaruit die steekproef gekies gaan word, het `n gelyke kans om verkies te word. So kan die name van geskikte kandidate byvoorbeeld in `n hoed gegooi word en kan daaruit `n aantal name getrek word. In die geval van hierdie navorsing, is proefpersone op grond van hulle verstandelike potensiaal (gemiddelde of bo-gemiddelde IK), die feit dat hulle taalhindernisse het en hulle beskikbaarheid op `n vasgestelde tyd, gekies.

Wanneer die navorser van kwantitatiewe navorsingmetodes gebruik maak, kan hy egter ook van **meerlagige steekproeftrekking** gebruik maak waar die steekproefpopulasie of universum in sub-groepe verdeel word volgens `n

veranderlike soos geslag, ouderdom of kwalifikasies. Daar kan van **proporsionele steekproeftrekking** ook gebruik gemaak word. Dit kom daarop neer dat as 40% van die populasie in die eerste laag van meerlagige steekproeftrekking voorkom, moet 40% van die finale steekproeftrekking ook van hierdie steekproef afkomstig wees. Laastens is daar ook sprake van **groepsteekproeftrekking** waar die navorser sy steekproefpersone volgens bepaalde gebiede indeel, byvoorbeeld woonbuurtes, skole, distrikte of streke. As die gebiede eers afgebaken is, kan steekproefpersone daaruit geselekteer word (Maykut en Morehouse 1994: 34).

Die kwantitatiewe navorser moet ook vooraf oor die steekproefgrootte besluit. Laasgenoemde word deur die volgende faktore bepaal: Die soort navorsing wat gedoen gaan word, die navorsingshipotese, die finansiële implikasies van die ondersoek, die algemene belangrikheid van die navorsingsbevindinge, die aantal veranderlikes wat by die studie betrokke sal wees, die data-insamelingsmetodes, die akkuraatheid van die bevindinge en die steekproefgrootte (Anderson 1990: 96).

Dit is egter van die allergrootste belang dat kwalitatiewe navorsing, sowel as kwantitatiewe navorsing moet voldoen aan bepaalde betroubaarheids- en geldigheidsvereistes.

4.4 EIENSKAPPE VAN `N GOEIE NAVORSINGSTEGNIEK

Die twee belangrikste vereistes van `n goeie navorsingstegniek is betroubaarheid en geldigheid. Volgens Fraenkel en Wallen (1993: 138) is geldigheid selfs `n belangriker kenmerk as betroubaarheid. Kortliks kom die geldigheid van `n navorsingstegniek daarop neer dat dit moet evalueer wat geëvalueer moet word, terwyl betroubaarheid

verband hou met die konsekwentheid waarmee die navorsingsinstrument dit wat geëvalueer moet word, evalueer (Gay 1987: 127 – 128).

Vervolgens word van naderby na die begrippe geldigheid en betroubaarheid, wat veral in kwantitatiewe navorsing gebruik word, gekyk.

4.4.1 Geldigheid

Die relevantheid, betekenisvolheid en bruikbaarheid van afleidings en gevolgtrekkings wat deur navorsers gemaak word nadat `n bepaalde stuk navorsing afgehandel is, kan direk met die navorsingstegniek wat gedurende die navorsing gebruik is, verbind word (Fraenkel en Walden 1993: 139).

`n Meer gepaste definisie van die betekenis van die geldigheid van `n meetinstrument is die een van Goetz en LeComte (in Elliot en Peshkin 1990: 125):

Validity is concerned with the accuracy of scientific findings. Establishing validity requires the following:

1) **Determining the extent to which conclusions effectively represent empirical reality.**
2) **Assessing whether constructs devised by researchers represent or measure the categories of human experience that occur.**

Borg et al (1993: 73) stel dit kort en bondig dat geldigheid in `n algemene sin verwys na die mate waarin die toets daarin slaag om dit te meet wat dit voorgee om te meet.

So sal `n intelligensietoets daarin moet slaag om intelligensie, soos gedefinieer deur die navorser, te meet.

Daar is egter ook verskillende soorte geldigheid waarop gelet sal moet word.

4.4.1.1 Soorte geldigheid

Mulder (1989: 218 – 219) onderskei kortliks tussen kriteriumverwante geldigheid, konstrukgeldigheid en inhoudsgeldigheid.

4.4.1.1.1 Kriteriumverwante geldigheid

Kriteriumverwante geldigheid word meermale statisties bepaal deur die korrelasie tussen die toetslinge se toetsprestasie en hulle prestasie in een of ander kriterium te bereken. Die probleem wat die navorser dikwels ondervind, is die beskikbaarheid van `n kriterium. As die toets byvoorbeeld intelligensie meet, sal `n IK toets wat reeds gestandaardiseerd is, as kriterium kan dien. As die toets egter aanleg vir wiskunde meet, sal prestasie in wiskunde op `n later stadium as kriterium gebruik word. Daar kan dus in die twee gevalle onderskei word tussen gelyktydige geldigheid, dit is wanneer die kriterium dadelik beskikbaar is, en voorspellingsgeldigheid, wanneer die kriterium eers op `n later stadium toegepas kan word.

4.4.1.1.2 Konstrukgeldigheid

Die **konstrukgeldigheid** van `n toets kan verbind word met die psigologiese kwaliteite, eienskappe en faktore wat deur die toets bepaal word. Konstrukgeldigheid kan logies, sowel as statisties, benader word. Word daar byvoorbeeld aanvaar dat verskille in akademiese prestasie verband hou met `n konstruk soos studiegewoontes, sal daar `n hoë korrelasie tussen `n akademiese prestasietoets en `n gestandaardiseerde toets oor studiegewoontes wees.

4.4.1.1.3 Inhoudsgeldigheid

Inhoudsgeldigheid hou verband met die wyse waarop `n toets daarin slaag om die veld waaroor die toets gaan, te dek. Hierdie soort geldigheid berus op die mening van bevoegde persone en word nie statisties bepaal nie. Elke item van die toets word deurgegaan en daar word besluit of die item `n bydrae lewer ten opsigte van die aanvanklike doelstelling met die toets. Dit is eers na `n bespreking tussen die toetsopsteller en die deskundiges dat besluit kan word of sekere items weggelaat of bygevoeg moet word ten einde die toets gebalanseerd te maak.

Die betroubaarheid van `n meetinstrument is egter ook uiters belangrik.

4.4.2 Betroubaarheid

Betroubaarheid verwys na die konsekwentheid waarmee die meetinstrument meet. Dit verwys met ander woorde na die steekhoudenheid van `n respondent se punte in

dieselfde toets by verskillende geleenthede of in verskillende toetse met soortgelyke items (Schumacher en McMillan 1993: 385).

Mulder (1989: 211) konstateer dat daar by die konsep van betroubaarheid ook sprake kan wees van `n metingsfout wat tot gevolg kan hê dat die punte van `n respondent fluktueer. Dit kom daarop neer dat die betroubaarheid van die toets laer sal wees hoe groter die metingsfout en die fluktuasie is.

Daar is volgens Mulder (1989: 211 – 213) egter veral drie soorte betroubaarheid waarvan kennis geneem moet word:

4.4.2.1 Soorte betroubaarheid

Elke soort betroubaarheid waarna vervolgens verwys gaan word, is van belang vir die navorser.

4.4.2.1.1 Die toets-hertoetsmetode

Die toets-hertoetsmetode impliseer dat dieselfde toets by `n later geleentheid weer aan dieselfde groep toetslinge gegee is en dat die korrelasie tussen die twee stelle punte bereken is. Die korrelasiekoëffisiënt dui die betroubaarheid van die toets aan aangesien dit `n weergawe is van die steekhoudenheid van die toetslinge se punte. `n Toets wat met laasgenoemde toets ooreenstem is die ekwivalente-toets metode.

4.4.2.1.2 Die ekwivalente-toetsmetode

Hierdie toets verskil van bogenoemde toets deurdat in die tweede toepassing van die toets gebruik gemaak word van `n ekwivalente toets in plaas van dieselfde toets. Dit lewer `n groot uitdaging aan die navorser om twee gelykwaardige toetse, waarvan die onderskeie items vergelykbaar is, op te stel. Juis omdat die ekwivalent-toets soms vir probleme kan sorg, word in plek daarvan dikwels van die verdeelde-helfte metode gebruik gemaak.

4.4.2.1.3 Die verdeelde-helfte metode

Hierdie toets bestaan uit twee halwe toetse , gewoonlik met die ewe nommers as die een helfte en die onewe nommers as die tweede helfte. Hierdeur word veel eerder die interne konsekwentheid van die toets gemeet as die steekhoudenheid van die toetslinge se punte. Die resultate word egter wel aanvaar as `n aanduiding van die betroubaarheid van die toets.

Dit is egter so dat as die navorsingsprobleem eers vasgestel is, toepaslike literatuur geïdentifiseer is, onderskeid tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes getref is en die belangrikheid van betroubare en geldige navorsingsmetodes beklemtoon is, noukeurige aandag aan die presiese uiteensetting van die navorsingsontwerp gegee moet word. Laasgenoemde hou verband met die wyse waarop die navorsing uitgevoer gaan word.

4.5 NAVORSINGSONTWERP

Die hoofdoelstelling van hierdie studie kan gestel word as die ontwikkeling van `n kreatiewe taalonderrigprogram ten einde laerskoolleerders wat taalhindernisse ervaar, te help om basiese taalvaardighede van `n hoër standaard te ontwikkel. Dit kom daarop neer dat hierdie leerders via `n program geleer moet word om die ontwikkeling van basiese taalvaardighede soos mondelinge stelwerk, lees en spelling op `n ander, nuwe wyse te benader. Vir hierdie doel is `n kreatiewe taalonderrigprogram, wat fokus op die ontwikkeling van *algemene* taalhindernisse, ontwikkel en by die Welkomse Kinderleidingkliniek geïmplementeer. Vyf laerskoolleerders met uiteenlopende taalhindernisse is gebruik. Hulle het almal `n gemiddelde (90 – 110) of bogemiddelde verstandelike potensiaal, maar presteer oor die algemeen egter almal onder hulle intellektuele vermoëns.

Hierdie groepie, wat die eksperimentele groepie was, het vóór die aanvang van die onderrigprogram gestandaardiseerde taaltoetse afgelê om hulle vlak van taalfunksionering te bepaal. Laasgenoemde kan as die *voortoets* beskou word. Ná die voltooiing van die hulpverleningsprogram, is hierdie leerders weer eens met dieselfde gestandaardiserde taaltoetse getoets om vas te stel of hulle taalvermoëns verbeter het. Hierdie taaltoetse kan as die *hertoets* beskryf word.

Vyf leerders wat ook remediërende onderrig by die Welkomse Kinderleidingkliniek ontvang, maar nie die kreatiewe hulpverleningsprogram deurloop het nie, is as kontrole groep gebruik. Hierdie leerders se ouderdomme het min of meer ooreengestem met die van die leerders in die eksperimentele groep en hulle het eweneens `n gemiddelde of bo-gemiddelde IK gehad. Die leerders in die kontrole

groepie het ook voor die aanvang van die onderrigprogram gestandaardiseerde taaltoetse afgelê en is weer na voltooiing van die program met dieselfde toetse getoets. Die resultate van hierdie toetse word in die laaste hoofstuk bespreek.

Vervolgens word op die proefpersone gefokus.

4.5.1 Die proefpersone

Die primêre tegniek om data in te samel hou verband met die keuse van die steekproefpersone. Laasgenoemde word gewoonlik uit `n bepaalde populasie of universum gekies. In die geval van hierdie navorsing is die populasie al die leerders wat remediërende onderwys by die Welkomse Kinderleidingkliniek ontvang. Uit hierdie populasie word `n eksperimentele groep (die proefpersone) sowel as `n kontrolegroep (leerders wat remediërende onderwys by die kliniek ontvang, maar nie aan die hulpverleningsprogram blootgestel word nie) gekies. Dit is dus net die eksperimentele groep wat aan die hulpverleningsprogram onderwerp gaan word. Die doel van hierdie studie is uiteraard dan om vas te stel of leerders wat taalhindernisse ervaar, baat by die hulpverleningsprogram sal vind of nie.

Charles (1995: 32) konstateer dat wanneer die ontwerp van `n opvoedkundige program nog in die beplanningsfase is, moet die navorser die populasie op wie die bevindinge van toepassing gemaak moet word, in aanmerking neem. Dit is daarom uiters belangrik dat die proefpersone en die metode om die proefpersone te bepaal, in ag geneem moet word.

Die samestelling van `n steekproefgroep wat op `n bepaalde tyd en op `n bepaalde plek beskikbaar is, is die mees algemene metode wat deur opvoedkundiges gebruik word om mense vir die studie te werf (Schumacher en McMillan 1993: 160). Dit beteken dat enige geskikte deelnemers vir die studie deur die navorser gebruik kan word. Al die laerskoolleerders van graad 3 –7 wat by die Welkomse Kinderleidingkliniek remediërende onderrig as gevolg van taalhindernisse ontvang het, het dus `n gelyke kans gehad om in die steekproef opgeneem te word. In elke graad (graad 3- 7) was daar sowat 5 beskikbare kandidate met taalhindernisse, dus 25 kandidate in totaal. Die name van die vyf beskikbare kandidate in elke van die vyf grade is onderskeidelik in vyf houers gegooi en uit elke houer is een naam na willekeur getrek. Uiteindelik het die proefpersone in die eksperimente groepie wat aan die kreatiewe taalonderrigprogram blootgestel sou word, uit drie seuns en twee dogters , wisselende van graad 3 – 7, bestaan.

Dieselfde prosedure is herhaal met die oorblywende 20 kandidate (vier leerders in elk van die vyf grade) om vyf leerders vir die kontrole groepie te kies. Hierdie groepie is nie aan die kreatiewe hulpverleningsprogram blootgestel nie en het ook uit drie seuns en twee dogters, wisselende van graad 3 – 7 bestaan.

Interessantheidshalwe kan miskien net genoem word dat dit so is dat daar wêreldwyd `n neiging is dat meer seuns as dogters leerhindernisse ervaar. Die ratio van 60% seuns en 40% dogters wat vir hierdie steekproefgroepie gebruik is, is `n goeie weerspieëling van hierdie bepaalde neiging (Dryden en Vos 1997: 124).

Die beoogde program is primêr op laerskoolleerders gerig, hoewel leerders in die hoërskool dit moontlik ook met vrug sal kan gebruik. Hierdie leerders se ouers, met

wie onderhoude by die Kinderleidingkliniek voor die aanvang van die program gevoer is, het met `n oop gemoed die nodige toestemming vir deelname aan die kreatiewe taalonderrigprogram verleen. In vier uit die vyf gevalle, het slegs die moeder vir die ouer-onderhoud opgedaag. Die rede hiervoor is dat die vaders by die werk was ten tye van die onderhoude, wat vroegmiddag, na skool, by die Kinderleidingkliniek gevoer is. Die inligting wat na vore gekom het tydens die onderhoude met die ouers, is ingewerk by die detail-bespreking van die proefpersone omdat baie biografiese inligting oor hierdie leerders tydens hierdie onderhoude na vore gekom het.

Die vrae wat aan die ouers tydens die onderhoude gestel is, word volledig in 4.6.1 bespreek.

Die navorser het vrye toegang tot die kliniekverslae van die leerders in die eksperimentele, sowel as kontrole groep gehad. Daar is veral gelet op die verslae van die remediërende onderwysadviseurs by die kliniek by wie al die proefpersone naskoolse onderrig ontvang het, asook op die verslae van opvoedkundige sielkundiges, indien dit beskikbaar was. Tersaaklike inligting in hierdie verband word genoem by die bespreking van die proefpersone.

Die proefpersone wat vervolgens bespreek gaan word, is:

Leerder A: `n Seun, 13 jaar en in graad 6

Leerder B: `n Seun, 12 jaar en in graad 5

Leerder C: `n Seun 9 jaar en in graad 3

Leerder D: `n Dogter, 13 jaar en in graad 7

Leerder E: `n Dogter, 11 jaar oud en in graad 4

4.5.1.1 Leerder A

Hierdie seun is 13 jaar oud en in graad 6. Hy is `n skaam, teruggetrokke seun met `n asketiese voorkoms – donker oë, donker hare en is besonder lank en skraal vir sy ouderdom. Hy lyk goed versorg en het baie goeie maniere. Leerder A het reeds in sy graad 1 jaar aangetoon dat hy probleme met lees en spelling het. Hy het volgens sy lêer by die Kinderleidingkliniek veral probleme met visuele geheue (die vermoë om te kan onthou wat die oë gesien het) en ouditiewe geheue (die vermoë om te onthou wat die ore gehoor het). Aan die einde van sy graad 2 jaar het sy klasonderwyseres voorgestel dat hy getoets moet word vir opneming in `n remediërende skool in Springs. Die gesin was toe in Johannesburg woonagtig. Leerder A het toe vir die duur van sy graad 3 jaar die remediërende skool bygewoon. Dit het beteken dat hy daardie jaar, op die ouderdom van 8 jaar, vir die eerste keer `n koshuisganger moes word. Dit was vir hom `n traumatiese ervaring om van sy ouerhuis geskei te word, in só `n mate dat hy sy moeder versoek het om gedurende sy graad 4 jaar weer na `n normale laerskool terugverplaas te word. Hoewel leerder A graad 3 in die remediërende skool geslaag het, het hy graad 4 in die normale skool gedruip. Hy het die jaar herhaal en net-net geslaag. Dieselfde patroon van deurlopende swak skolastiese prestasie en byna -druip het aan die einde van sy graad 5 jaar voorgekom.

Aan die begin van leerder A se graad 6 jaar het die gesin na Welkom verhuis waar die vader as mynkaptein op een van die Goudveld se myne werksaam is. (Seun A het dus al 3 skole bygewoon). Buiten matriek, het die vader praktiese indiens-opleiding in sy werksituasie ondergaan. Sy moeder is `n tuisteskepper, wat matriek

voltooi het, en het tydens die ouer-onderhoud gespanne, maar behulpsaam voorgekom – sy het dieselfde asketiese voorkoms as haar seun, hoewel haar liggaamsbou heelwat kleiner is.

Huidiglik vaar leerder A swak in al sy vakke, behalwe in Wetenskap waarvan hy baie hou. Sy moeder, met wie die onderhoud by die Kinderleidingkliniek – soos met al die ander ouers - voor die aanvang van die hulpverleningsprogram gevoer is, sê sy spandeer elke middag ná skool ure saam met haar seun wanneer hy sy huiswerk doen.

Daar is nog `n seun, wat vyf jaar ouer as leerder A is en in matriek aan `n tegniese hoërskool is, in die huis. Laasgenoemde vaar gemiddeld op skool en het nog nooit ernstige leerhindernisse ervaar nie. Hy beoog om hom in `n tegniese rigting na matriek te bekwaam. Niemand anders in die familie waarvan die moeder weet het ooit ernstige leerhindernisse op skool ervaar nie. Leerder A het `n goeie verhouding met sy vader, moeder en broer en volgens die moeder is daar geen noemenswaardige huislike probleme nie.

Tydens die onderhoud het leerder A se moeder genoem het dat haar seun `n voltermynbaba was en dat sy ontwikkelingsmylpale binne normale grense was. Hierdie seun was nooit in `n kleuterskool nie en het tuis by sy moeder gebly, tot hy skool toe moes gaan. Leerder A was van kleinsaf glo baie lief vir diere en sy ideaal is om eendag `n wildbewaarder te word.

Leerder A het volgens sy moeder `n ernstige probleem om korrek van die bord in die klas af te skryf. Dikwels skryf hy net die eerste of laaste deel van `n woord af.

Laasgenoemde dui op `n probleem met visuele sluiting – die perseptuele oefeninge wat deel van die hulpverleningsprogram is, behoort baie in hierdie verband te help. Verder skryf hierdie seun slordig, selfs soms onleesbaar, hy het `n konsentrasieprobleem en hy lees baie swak. Sy sig en gehoor is getoets en dit is normaal.

`n Interessante opmerking wat sy moeder gemaak het, was dat haar seun beter vaar as iemand vir hom `n stuk werk voorlees en hy die vrae dan mondeling moet beantwoord as wanneer hy self die stuk werk moet lees en dit skriftelik moet beantwoord. (Hieruit kan afgelei word dat hierdie seun waarskynlik `n ouditiewe leerder is). Hierdie neiging dui verder op `n moontlike leeshindernis. Leerder A se klinieklêer het aangedui dat hy volgens die SSAIS toets `n gemiddelde IK van 112 het.

Daar is aan die moeder verduidelik dat haar seun twaalf sessies van een en `n half uur elk oor ses weke sal moet bywoon ten einde die hulpverleningsprogram te deurloop. Haar gesindheid hieroor was positief en sy was bereid om enige addisionele werk wat die program sou vereis, tuis met haar seun deur te gaan. Op die stadium kan miskien net genoem word dat proefpersone nie bykomende werk gekry het om tuis te gaan doen nie omdat hulle in die meeste gevalle alreeds gevoel het dat hulle oorlaai word met huiswerk. Dit was inderdaad ook `n pertinente versoek van een van die Kliniek se remediërende adviseurs dat die proefpersone bloot die onderrigprogram moet geniet en nie belas moet word met verdere huiswerk nie. Aan die versoek is met groot graagte voldoen. Leerders is egter versoek om elke week se sessie tuis saam met hulle ouers deur te gaan - sou hulle `n tydjie daarvoor kon inruim. Hierdie versoek is bloot ter wille van die konsolidering van die beginsels wat

tydens `n spesifieke sessie vasgelê is, gerig. Geen bykomende huiswerk is egter gegee nie.

4.5.1.2 Leerder B

Leerder B kom uit `n familie waar leerhindernisse redelik algemeen voorgekom het. Sy moeder, `n tuisteskepper, beweer sy het disleksie op skool gehad en hoewel sy vader, `n ventilasiebeampte, verbonde aan een van die myne op die Goudveld, "redelik goed" op skool gevaar het, het die vader se broer die skool in graad 10 verlaat omdat hy nie werklik akademiese vordering kon maak nie. Leerder B is `n frisgeboude seun met `n uitgesproke, ekstrovertiese geaardheid. Hy is 12 jaar oud en vir die tweede keer in graad vyf. Hy het verlede jaar oor die algemeen swak in al sy vakke gevaar. Hy kom vol bravado tydens ons eerste geselsie voor – antwoord op vrae met "Of course yes!" of "No ways!" Word hy egter gevra om enige werk in geskrewe vorm te doen, kwyn sy aanvanklike selfvertroue aansienlik.

Leerder B het `n suster wat 2 jaar jonger as hy is en `n broer wat 2 jaar ouer as hy is. Hierdie kinders vaar redelik op skool. Leerder B meen hy kom goed oor die weg met sy ouer broer, maar sy jonger suster is `n "pyn" omdat sy gereeld sonder sy toestemming in sy kamer gaan en in sy goed "grou". Hy is ook van mening dat sy pa en ma sy suster soms voortrek omdat sy `n meisie is en omdat seuns moet leer om "taaier" te wees.

Volgens die moeder is leerder B byna 3 weke te vroeg gebore, maar daar was geen ernstige komplikasies tydens die geboorte, wat `n tangverlossing was, nie en sy ontwikkelingsmylpyle was binne normale perke. Hy het vanaf vierjarige ouderdom `n

kleuterskool naby sy huis bygewoon en was "redelik gelukkig" daar. Die gesinsopset is volgens die moeder normaal, behalwe dat die vader redelik kortgebonde kan raak en soms tot woede-uitbarstings geneig is as hy vermoeid van die werk af keer en die kinders lawaai te veel na sy sin. Leerder B is glo skrikkerig vir sy vader en het `n nouer band met sy moeder.

Die klinieklêer van hierdie seun dui aan dat hy `n verstandelike potensiaal van 102 het (SSAIS). Hy het dus `n gemiddelde intellektuele vermoë, tog het hy, soos hierbo vermeld, verlede jaar só swak gevaar in graad 5 dat hy hierdie jaar die graad moet herhaal. Volgens sy moeder vaar hy hierdie jaar, nadat hy met remediërende lesse by die kliniek begin het, "effentjies" beter. Hy het egter nog steeds `n probleem met visuele diskriminasie wat veral tot uiting kom in gebrekkige waarneming van fyn verskille en ooreenkomste (veral by letters en woorde wat eenders lyk), maar ook in nie-konstante waarneming van vorm en grootte, swak kleurdiskriminasie, voorgrond-agtergrondverwarring (hy vind dit moeilik om `n enkele woord teen die agtergrond van `n volgeskrewe/ getikte blad uit te ken) en `n onvermoë tot visuele sluiting (om uit `n gedeeltelike waarneming `n geheelbeeld te vorm). Hierdie inligting is bekom uit `n kliniekverslag wat onlangs deur `n remediërende onderwyseres wat daar werksaam is, saamgestel is.

`n Verslag wat sy huidige klasonderwyseres opgestel het en wat ook in sy lêer by die kliniek was, lui dat leerder B altyd besig is om met "goetertjies" in die klas te speel, in plaas daarvan om sy werk te doen. Hy is nie `n ongehoorsame of opstandige kind nie, net geweldig onbelangstellend in die klas. Hy kom die meeste van die tyd ongeïnteresseerd in die leerinhoud voor en neem nie sommer uit sy eie aan klasbesprekings deel nie omdat hy nie altyd die strekking van die werk wat in die

klas behandel is, begryp nie. Sy klasonderwyseres meen dat hy moontlik aan aandagafleibaarheid-sindroom ly (wat in die meeste gevalle `n sinoniem vir hiperaktiwiteit is). Hy vergeet dikwels in watter volgorde instruksies wat mondeling gegee is, uitgevoer moet word. Hierdie leerder behoort baie baat te vind by die ouditiewe geheue oefeninge wat deel van die hulpverleningsprogram vorm.

Hy hou egter baie daarvan om op informele wyse voor skool en tydens pouses met sy onderwysers te gesels. Dan kom dit voor asof hy baie meer selfvertroue het as wanneer hy met skoolwerk gekonfronteer word. Gedurende hierdie tye kom hy ook as intelligent, welsprekend (wat hy inderdaad ook is) en ingelig voor, terwyl hy presies die teenoorgestelde indruk skep wanneer hy in die klaskamer moet rekenskap gee van sy akademiese vermoëns. Hierdie seun het op `n vraag oor watter beroep hy eendag wil volg, gesê dat hy daaraan dink om ook `n ventilasiebeampte te word soos sy vader.

Leerder B het ook tydens ons eerste ontmoeting die indruk geskep dat hy nie lus het om enige skoolwerk saam met die navorser te doen nie. (Hy het `n hele paar keer swaar gesug by die vooruitsig van addisionele skoolwerk wat deur hom by die kliniek gedoen sal moet word). Toe aan hom verduidelik is dat die doel van die sessies saam met die navorser is om hom te leer om sy taalhindernisse op `n nuwe en interessante manier onder die knie te kry, het hy ietwat wantrouig oor so `n opsie voorgekom, maar tog onderneem om sy samewerking te gee.

Leerder B het saam met sy swak skolastiese prestasies, ongetwyfeld ook `n selfbeeldprobleem wat verband hou met sy swak akademiese vordering. Hieraan sal gewerk moet word terwyl hy die onderrigprogram saam met die navorser sal

deurloop. Daar sal ongetwyfeld iets gedoen moet word aan leerder B se faalangs wanneer dit by skoolwerk kom. Die beste oplossing vir hierdie soort probleem is sekerlik om die leerder voortdurend van sy uniekheid (iets wat die program ook beklemtoon) en sy besondere vermoëns en talente te verseker.

4.5.1.3 Leerder C

Leerder C is nege jaar oud en in graad 3. Hy is `n blonde seun van gemiddelde liggaamsbou en praat tydens ons eerste ontmoeting net as daar direk `n vraag aan hom gestel word en maak min of geen oogkontak met die navorser nie. Hy lyk na `n ingetoë en skaam seun. Hierdie leerder het nog nooit gedruip nie. Hy vaar redelik goed in Wiskunde , maar Afrikaans is vir hom `n uiters problematiese vak. Hy kan, volgens sy moeder, nog nie behoorlik lees nie en verwar dikwels eenderslykende letters en woorde; byvoorbeeld die b/d, a/o en kom/kon, rat/rot. Hierdie probleem hou verband met die onvermoë om visueel tussen letters en woorde wat visuele ooreenkomste toon te onderskei. In hierdie verband behoort veral die visuele diskriminasie-oefeninge in die kreatiewe hulpverleningsprogram van waarde te wees.

Daar is ook `n groot diskrepansie tussen sy verbale IK ( 79) en sy nie-verbale IK (104). Van die vyf leerders wat die hulpverleningsprogram deurloop het, het seun C se ouers ongetwyfeld die beste naskoolse kwalifikasies. Sy vader is `n opgeleide siviele ingenieur, met `n graad in die siviele ingieurswese van die Universiteit van Pretoria. Hy is by `n ingenieursmaatskappy in Welkom werksaam. Sy moeder is `n gekwalifiseerde onderwyseres wat weens die afskaling van onderwysposte in die gebied haar tydelike onderwyspos verloor het. Sy is nou `n tuisteskepper. Volgens`n

verslag van `n opvoedkundige sielkundige wat in leerder C se klinieklêer was, is leerder C se moeder "`n uiters hooggespanne, byna neurotiese soort mens".

Tydens die navorser se ontmoeting met leerder C se moeder het sy vriendelik en tegemoetkomend voorgekom. Sy praat egter in kort, afgemete sinne, hoewel sy die indruk skep dat sy baie graag haar seun sal wil help met sy taalhindernisse. Sy was vir sowat 8 jaar, met tussenposes, `n geskiedenis onderwyseres by `n plaaslike hoërskool. Leerder C se moeder het `n gunstige indruk by die navorser geskep: sy is intelligent, wel ter tale en besef die omvang van haar seun se leerhindernisse baie goed, hoewel sy beslis hooggespanne van geaardheid is. Volgens haar eie erkenning, voel sy meermale magteloos om haar seun te help omdat sy, synde `n gewese hoërskoolonderwyseres, nie werklik oor die nodige vaardighede beskik om jong leerders in die laerskool met basiese taalvaardighede soos lees en spelling te help nie.

Volgens leerder C se moeder was hy `n keisersnitbaba wat 2 weke vroeër as die verwagte datum verlos is - `n normale praktyk by keisersnitbabas. Hy het veral die eerste ses maande van sy lewe met koliek gesukkel, wat later opgeklaar het toe hy begin het om sojamelk te drink. Hy was `n groot baba wat 4, 4 kg tydens geboorte geweeg het. Hy het vanaf eenjarige leeftyd tot skoolgaande ouderdom soggens na `n speelgroepie in sy woonbuurt gegaan. Leerder C het twee susters wat onderskeidelik 3 en 6 jaar ouer as hy is. Leerder C kom beter met sy ouer suster oor die weg. Hy en die jonger suster is volgens die moeder voortdurend "haaks" oor kleinighede. Die vader is vanweë sy werk, gedurig uitstedig (hy tree in adviserende hoedanigheid vir ander ingenieursmaatskappye op) en dit het `n ontwrigtende uitwerking op die roetine en huislike lewe van die hele gesin. Veral leerder C, wat

volgens sy moeder baie opsien na sy vader en hom as `n rolmodel beskou, mis sy vader baie as hy nie tuis is nie. Die moeder beweer dit is sulke tye, wanneer die vader-figuur afwesig is, dat leerder C so effens "hand-uitruk".

Hierdie seun is ook vroeër vanjaar deur die Kinderleidingkliniek se sielkundige geëvalueer. Die verslag dui aan dat leerder C nie aan "overte depressie" ly nie – hy kom tevrede voor vir buitestaanders, maar dat dit tog moontlik is dat hy soms in "koverte depressie" kan verval, sonder dat hy dit self besef. Die sielkundige meen egter mediese intervensie – van watter aard ook al – is nie noodsaaklik nie. Die verslag het ook aangedui dat leerder C soms aan kompulsiewe, obsessiewe gedrag ly. As voorbeeld word genoem dat leerder C `n hele aantal kere elke aand gaan kyk of die huis se deure gesluit is. Hy slaap ook nie graag met sy kamervensters oop nie - selfs gedurende die somermaande - hoewel daar diefwering voor is. Hierdie gedrag het sowat 2 jaar gelede begin toe leerder C se vader vir die eerste keer sedert sy geboorte weens werkverpligtinge elders moes oornag. Die opvoedkundige sielkundige meen dit was die "angs-sneller" vir leerder C se gedrag. Leerder C openbaar nie innerlike sekuriteit nie en hy verbind `n gevoel van veiligheid en geborgenheid veral baie sterk met die aanwesigheid van die dominante vader-figuur in die huis. Hierdie seun het ook, soos die vorige seun, aangedui dat hy eendag in dieselfde rigting as sy vader wil gaan studeer, naamlik in die ingenieurswese.

`n Verslag van die Kinderleidingkliniek se remediërende adviseur lui dat leerder C probleme ondervind met visuele waarneming (die geskiktheid van die brein om deur middel van die oë kontak met die buitewêreld te maak). Dit is juis noukeurige visuele waarneming wat die skoolbeginner in staat stel om te lees, skryf en reken.

Vermoedelik het leerder C se leeragterstand reeds in graad 1 begin toe sy visuele waarnemingsvermoë nie na behore ontwikkel het nie. Leerder C het `n leesbril wat hy gebruik as hy studeer. Sy klinieklêer bevat `n verslag van `n plaaslike oogkundige wat so `n bril aanbeveel omdat leerder C `n "geringe mate van versiendheid" ondervind.

4.5.1.4 Leerder D

Leerder D is in graad 7 en 13 jaar oud. Sy is die oudste van die proefpersone en `n aangename, aantreklike en stillerige dogter. Sy het saam met haar gesin gedurende die derde kwartaal van die huidige jaar (1999) na Welkom verhuis. Die gesin was vroeër in George woonagtig waar leerder D baie gelukkig was, hoewel sy ondergemiddeld presteer het. Hierdie leerder se leerhindernisse het volgens haar moeder aansienlik vererger toe sy in `n nuwe laerskool geplaas is. Sy sukkel met álle aspekte van taal. Volgens die moeder het leerder D veral `n probleem met die skryf van opstelle. Hierdie opmerking van die moeder is in aansluiting by `n kliniekverslag in leerder D se lêer wat konstateer dat leerder D nie die vermoë tot taaluitdrukking deur middel van geskrewe simbole ("die hoogste posisie in die menslike taalhiërargie) het nie. Dit kom daarop neer dat leerder D nie haar idees en ervaringe in woorde kan omskep nie – veral as sy `n opstel moet skryf. Ter aanvulling van laasgenoemde, meld die betrokke verslag ook dat hierdie dogter dit problematies vind om "bepaalde visuele woordbeelde op te roep, gevolg deur die transformasie daarvan in `n bepaalde motoriese patroon". Leerder D is ook geneig om woorde foneties neer te skryf, met ander woorde sy skryf woorde soos wat dit in die algemene volksmond uitgespreek word, byvoorbeeld onmidlik en defnitief, en nie soos wat die woorde na regte gespel behoort te word nie, byvoorbeeld onmiddellik

en definitief. Die ouditiewe sluitingsoefeninge wat in die hulpverleningsprogram opgeneem is, behoort hierdie leerder baie te help. Hierdie oefeninge is juis daarop gemik om leerders te help om daarop te let om nie bepaalde klanke uit woorde weg te laat nie.

Hierdie dogter is volgens haar moeder fyn besnaard en kunssinnig – sy hou baie daarvan om potloodsketse van natuurtonele te maak. Leerder D het `n gemiddelde IK-syfer van 99 (SSAIS IK-Toets).

Leerder D se moeder het tydens die onderhoud gemeld dat haar kind `n voltermynbaba was wie se ontwikkelingsmylpale "redelik" binne normale perke was. Leerder D het op 18 maande koorsstuipe gekry en moes inderhaas na `n hospitaal gebring word omdat sy blou in die gesig geword het. Die gesin se huisarts het aanvanklik gemeen dit kon dalk `n ligte epilepsie-aanval gewees het, maar het toe later volstaan met die diagnose dat dit "koorsstuipe" was. Leerder D het nooit weer so `n "aanval" gekry nie.

Leerder D het vanaf die ouderdom van 3 maande tot 4 jaar bedags by `n baie liefdevolle dagmoeder gebly. Sy het baie geheg aan die dagmoeder geraak en dit was vir haar `n traumatiese ervaring toe die dagmoeder se man verplaas is en sy na `n ander dagmoeder, by wie sy minder gelukkig was, moes gaan.

Leerder D se vader is `n sakeman wat sy eie besigheid in die sakesektor van Welkom het. Finansieel gaan dit volgens die moeder nie baie goed op die oomblik met haar man nie. Sy meen die afskaling van werkers op die Goudveldse myne is `n direkte oorsaak vir die "swak besigheid" wat haar man huidiglik doen.

Laasgenoemde het `n tegniese kwalifikasie aan `n tegniese kollege na matriek voltooi. Die moeder, wat graad 12 voltooi het, is soggens as sekretaresse by haar man se besigheid werksaam. In die middae is sy tot beskikking van haar kinders. Leerder D het `n ouer suster van 17 en `n jonger suster van 9. Die moeder het uit eie beweging gesê dat hierdie dogter van haar glad nie aan die sogenaamde "middelkind-sindroom" ly nie. Die jongste dogter in die gesin is glo die "moeilike kind". Leerder D het veral met haar ouer suster `n hegte band, hoewel die twee susters tog soms verskille het. Laasgenoemde bring egter nooit diepgaande en blywende wrywing tussen die susters nie en word oor die algemeen redelik gou opgelos. Volgens die moeder moet sy die dissipline in die huis toepas omdat haar man gewoonlik nie tyd of "krag" het om daaraan aandag te gee nie.

Leerder D se moeder het gesê dat haar dogter nie op die oomblik `n goeie selfbeeld het nie, dat sy haar naels kou en uiters gespanne voor `n toets of eksamen is. Sy reageer baie negatief as sy toets- of eksamenuitslae kry en dit is swak. Haar houding is dan gewoonlik dat dit nie die moeite werd is om hard te leer nie, waarom sal sy die moeite doen om haar tyd aan haar studies te spandeer?

Hierdie dogter kom egter voor as `n sensitiewe kind wat graag wil plesier en dit is die navorser se "aanvoeling" dat sy gunstig op `n kreatiewe taalhulpverleningsprogram sal reageer. (Sy het aan die navorser gesê dat sy eendag `n "aktrise" wil word). Haar moeder het, anders as die ander proefpersone se ouers, versoek om tydens élke sessie van die hulpverleningsprogram teenwoordig te wees. Hierdie versoek is geredelik deur die navorser toegestaan wat onderneem het om `n afskrif van die werk wat tydens elke ontmoeting gedoen gaan word, aan die moeder te gee sodat sy gedurende die sessies kon volg waaroor die leerinhoud handel. Laasgenoemde

versoek is in `n positiewe lig beskou – dit is as `n poging tot ouerbetrokkenheid, eerder as oorangstige en oorbekommerde ouerskap, vertolk.

4.5.1.5 Leerder E

Hierdie dogter is 11 jaar oud en in graad 4. Sy is `n hoflike dogter en is fyn en klein. (Sy lyk ten minste twee jaar jonger as haar ware kronologiese ouderdom). Leerder E het ligbruin hare en opvallende groen oë. Sy was die enigste proefpersoon wie se moeder, sowel as vader vir die onderhoud by die Kinderleidingkliniek opgedaag het. Sy moes graad 2 herhaal omdat sy nie behoorlik kon lees en spel nie. Sy het veral met spelling probleme ondervind (huidiglik is dit nog die geval). `n Verslaggie in hierdie leerder se klinieklêer lui dat leerder E se taalontwikkeling sowat 2,5 jaar onder standaard is en dat sy ten opsigte van spelling veral sukkel met die korrekte gebruik van dubbelklanke (deur/ duur en kous/ koes), medeklinkers verwar (vra/ fra en perd/ pert) en foute maak met die spelling van woorde wat eenders klink (pyl/ peil en rys/ reis). Die afleiding wat hieruit gemaak kan word, is dat leerder E geneig is om foneties te spel.

Hierdie leerder se moeder het ook aan die navorser genoem dat haar dogter se visuele geheue nie baie goed ontwikkel is nie. Sy leer getrou haar spellingwoorde en ken die meeste daarvan as sy kort nadat sy geleer het, gevra word om dit neer te skryf. Dit gebeur egter dikwels dat sy die woorde die volgende oggend, as haar moeder haar voor skool `n vinnige speltoetsie wil laat skryf, nie meer korrek kan weergee nie. Die visuele geheue-oefeninge in die hulpverleningsprogram behoort leerder E beslis te help met hierdie probleem.

Daar is ook `n redelike groot diskrepansie tussen hierdie dogter se verbale IK (87) en haar nie-verbale IK (106). Hoewel sy effens onder standaard ten opsigte van Wiskunde presteer, is haar taalprobleme volgens haar moeder van `n baie ernstiger aard.

Leerder E se vader is `n elektrisiën wat vir `n maatskappy in die sakesektor werk. Hy het hom in hierdie beroepsrigting by die Welkom Kollege in die stad bekwaam. Die moeder het `n diploma in sekretariële werk, ook by die Welkom Kollege, voor haar troue verwerf. Sy werk as ontvangsdame by `n tandarts op die oomblik en is lang ure aan diens. Leerder E se ouers was ontsteld oor die feit dat hulle dogter nie presteer het op skool soos wat hulle van haar verwag het nie.

Sy was `n gesonde baba, hoewel sy eers op 16 maande begin loop het en die eerste woordjies op 18 maande gepraat het. Later, as `n kleuter, het sy, volgens die ouers, egter vorendag gekom met baie pittige sêgoed en hulle het verwag dat sy net so goed op skool sou vaar soos haar broer wat drie jaar ouer as sy is. Sy was vanaf 6 maande tot op skoolgaande ouderdom in dieselfde kleuterskool in die stad en het blykbaar baie goed daar aangepas. Dit was opvallend dat die ouers hulleself in `n mate geblameer het vir hulle kind se leerhindernisse. Die vader het opgemerk dat hulle as ouers te moeg is saans om hulle dogter se huiswerk behoorlik te kontroleer. Die navorser het egter tydens die onderhoud die idee gekry dat hierdie ouerpaar werklik hulle kind se belange op die hart dra en enige iets sal doen om haar te help om haar skolastiese prestasie te verbeter.

Leerder E het sedert die begin van die jaar remediërende onderrig by die kliniek ontvang en hoewel sy tog op akademiese gebied vordering gemaak het, is haar

punte oor die algemeen nog ver onder die klasgemiddelde. Die navorser het aan die ouers verduidelik dat hulle op hierdie stadium nie soseer hulle kind se prestasie met haar klasgenote moet vergelyk nie (inter-vergelykend), maar eerder die punte wat sy nou behaal met haar vorige skolastiese peil moet vergelyk (intra-vergelykend).

Tydens die onderhoud met die ouers het dit ook duidelik geword dat leerder E ietwat in die skaduwee leef van haar ouer broer wat "uitstekend" op skool vaar. Hierdie seun het glo `n sterk, uitgaande persoonlikheid, terwyl leerder E skaam en onseker van haarself is. Dit was vir die ouers `n groot teleurstelling dat hulle dogter nie so goed soos hulle seun gevaar het nie, terwyl hulle "dieselfde opvoeding" gehad het en albei in `n "liefdevolle huis" woon. Die navorser het die idee gekry dat leerder E se broer sy "verhoogde akademiese status" in gesinsverband so effens uitbuit en dat leerder E as gevolg daarvan `n gebrek aan sekuriteit, `n soort faalangs, beleef. Sy het byvoorbeeld tydens die eerste ontmoeting gesê dat sy nooit so slim soos haar broer sal wees nie en dat hy ook aan haar gesê het dat sy nooit beter sal doen as hy op skool nie. Leerder E weet nog nie watter beroep sy eendag wil volg nie.

In die geval van leerder E, soos ook met die ander proefpersone wat hierbo bespreek is, is dit noodsaaklik dat remediërende intervensie in die vorm van `n taalonderrigprogram moet plaasvind. Leerder E se persepsie van haarself behoort ook baie baat te vind by so `n program.

Die volgende onder-afdeling waarop nou gelet sal word, is die media wat gebruik is om verdere inligting oor die proefpersone in te samel. Die media wat in hierdie proefskrif vir hierdie doel gebruik is, was onderhoude en vraelyste. Die inligting wat met behulp van die ouer-onderhoude verkry is, is reeds by die bespreking van die

proefpersone weergegee om die biografiese inligting van laasgenoemde so volledig as moontlik te maak. Die vrae wat tydens hierdie onderhoude gevra is, sal vervolgens in 4.6.1 bespreek word.

4.6 Media om data oor proefpersone in te samel

Onderhoude en vraelyste speel ongetwyfeld `n baie belangrike rol by die insameling van data voor `n bepaalde leerprogram opgestel word. Op die manier kan gesindhede, benaderings en behoeftes bepaal word.

Daar sal eerste op onderhoude gefokus word:

4.6.1 Onderhoude

Die soort onderhoude wat vir hierdie navorsing gevoer is, was informeel van aard en hoewel daar tog bepaalde vrae was wat die navorser gevra het, het die onderhoude nie `n rigiede struktuur gehad nie en het dit op `n natuurlike wyse verloop. Onderhoude is met die ouers van die proefpersone`n week voordat die eerste sessie van die hulpverleningsprogram begin het, gevoer. Onderhoude is nie met die remediërende onderwyseresse (wat by die kliniek werksaam is) van hierdie leerders gevoer nie omdat die vorderingsverslae in die klinieklêers van hierdie leerders, wat deur hierdie onderwyseresse op datum gehou word, baie gedetailleerd van aard. Vraelyste is wel onder andere aan die klasonderwysers van die proefpersone gegee. Schumacher (1993: 426) konstateer dat as daar van informele gespreksvoering sprake is, geskied dit meermale tussen die navorser en `n persoon of persone wat nie spesialiste is op die gebied waaroor navorsing gedoen word nie. Laasgenoemde

persone het gewoonlik nie in-diepte insig in die probleme wat in hierdie studie ter sprake is nie – behalwe as hulle daarin opleiding ontvang het.

Die inligting wat van die ouers verkry is (nie noodwendig in die volgorde nie want elke gesprek het anders verloop), was die volgende:

- Wat is die ouers se agtergrond? Het hulle hul skoolloopbaan voltooi en indien wel, het hulle enige naskoolse kwalifikasies?
- Wat is die vader se beroep? Wat is die moeder se beroep?
- Wat is die gesinsopset? Is dit `n enkel-gesin? Is daar nog ander kinders in die gesin? Wat is die ouderdomsverskil tussen die verskillende kinders in die gesin? Wat is die verhouding tussen die proefpersoon en sy broer(s) en/of suster(s)? Word al die kinders in die gesin op dieselfde wyse deur die ouers behandel of word onderskeid in die verband gemaak? Wat is die kind se verhouding met sy vader en moeder? Wat is die verhouding tussen die vader en die moeder? Hoe word dissipline in die gesinsopset toegepas? Word daar baie druk op die leerder geplaas om te presteer op skool? Word waardering uitgespreek indien die leerder `n verbetering in skoolprestasie toon?.
- Wat is die leerder se voorgeboortelike geskiedenis? Was daar komplikasies tydens die swangerskap of geboorte? Indien wel, het dit enige nadelige langtermyn-nadele ingehou? Het die kind se ontwikkelingsmylpale binne normale grense geval? By wie het die kind sy/haar eerste jare deurgebring – by die moeder, `n dagmoeder of in `n kleuterskool? Het die kind baie stimulering en aandag as baba, peuter en kleuter geniet? Op watter wyse?
- Wat is die leerder se leergeskiedenis? Watter soort leerhindernisse ervaar die leerder? Hoe vergelyk dit met broer(s) en suster(s) se skolastiese prestasies? Is

daar dalk `n geskiedenis van disleksie of leerhindernisse in die familie? Hoe voel die leerder oor hom/haarself?

- Wie het eerste die leerder se leerhindernis geïdentifiseer? Hoe het die leerhindernis gemanifesteer? Word enige oorsake vir die leerhindernisse deur die ouers aangedui?
- Wat is tot dusver gedoen om die leerder te help om sy leerhindernis aan te spreek?
- Het die leerder baatgevind by bogenoemde hulpverlening? Indien wel, is dit bespeur in verbeterde akademiese prestasie?
- Hoe ervaar die ouers hulle kind se leerhindernis?
- Is die leerder en sy/haar ouers ten gunste van `n hulpverleningsprogram wat op `n kreatiewe wyse taalhindernisse sal aanspreek en probeer verbeter/ grootliks uit die weg ruim?

Die meeste antwoorde op bogenoemde vrae is by die bespreking van die proefpersone geïnkorporeer (onder-afdeling 4.5.1).

Daar is egter ook van vraelyste gebruik gemaak om meer inligting oor die proefpersone in te samel. Hierdie vraelyste is aan die klasonderwysers en ouers van sowel die leerders in die eksperimentele groepie, as die in die kontrole groepie gestuur.

4.6.2 Vraelyste

Die vraelys is die mees algemene tegniek om inligting in te samel. Dit is `n redelik ekonomiese wyse van inligtinginsameling en kan gestruktureerde, sowel as ongestruktureerde vrae bevat. Die anonimiteit van die ouers en die leerders bly ook behoue en die vrae kan met `n sekere doel voor oë gestel word. Daar heers dus `n vertrouensverhouding tussen die navorser en diegene wat die vraelys gaan voltooi (Schumacher en McMillan 1993: 238).

Vraelyste het egter ook soms tekortkominge. Wanneer met sensitiewe onderwerpe omgegaan word waar in-diepte insig en begrip benodig word,is dit nie goed genoeg om net van vraelyste gebruik te maak nie omdat hierdie antwoorde dikwels oppervlakkig en selfs voorspelbaar is. In sulke gevalle sal ook van onderhoude gebruik gemaak moet word – soos wel in hierdie studie gedoen is – om tot die kern van `n probleem deur te dring. Ingewikkelde vrae sal nie gevra word aan deelnemers wat vraelyste moet invul nie. Dit is egter noodsaaklik dat die antwoorde op die vrae vir die navorser van belang sal wees (Borg et al 1993: 219).

Ouers en onderwyseresse van die eksperimentele en kontrole groepe het dieselfde vraelyste gekry om in te vul. Die vraelyste wat aan die ouers en onderwysers gegee is om in te vul, verskyn in Bylae A. Hieronder volg `n kort bespreking van die kategorieë waarvolgens die vraelys ingedeel is, asook `n kort uiteensetting van die respondente se responsies.

4.6.2.1 Kategorieë vrae van die vraelys

Die vraelys is aan die ouers en onderwysers van die leerders in die eksperimentele en kontrole groepe gegee. Die vraelys het uit 4 kategorieë bestaan, wat in die vorm van vrae weergegee is. Elke vraag (kategorie) het 5 moontlike antwoorde bevat en respondente moes telkens die antwoorde rangskik van die mees waarskynlike tot die mins waarskynlike.

Die vrae is bloot gestel om respondente se ingesteldheid, begrip en houding jeens sekere sake rondom die leerder met taalhindernisse vas te stel. Daar was dus nie `n bepaalde korrekte antwoord op elk van die vrae nie.

<u>Die vier kategorieë van vrae is soos volg ingedeel:</u>

1. **Wat is die algemeenste wyse waarvolgens taalhindernisse gemanifesteer word?**
2. **Wat is die belangrikste oorsaak van taalhindernisse?**
3. **Wat is die belangrikste gevolg van taalhindernisse?**
4. **Wat is die mees effektiewe wyse om taalhindernisse aan te spreek?**

Vervolgens sal kortliks na die moontlike antwoorde wat by elke vraag (kategorie) gegee kan word, gekyk word.

4.6.2.1.1 Wat is die algemeenste wyse waarvolgens taalhindernisse gemanifesteer word?

Die volgende vyf moontlike wyses waarvolgens taalhindernisse kan manifesteer, is genoem in hierdie kategorie. Respondente moes die antwoorde op `n skaal van 5 (mees waarskynlike) tot 1 (mins waarskynlike) rangskik.

1. **Die leerder vaar oor die algemeen swak op skool.**
2. **Die leerder se mondelinge stelwerk is onder standaard**
3. **Die leerder lees onder standaard.**
4. **Die leerder spel onder standaard.**
5. **Die leerder se skriftelike uitdrukkingsvermoë is onder standaard.**

Die moontlike oorsake van taalhindernisse is volgende ondersoek.

4.6.2.1.2 Wat is die belangrikste oorsaak van taalhindernisse?

Die volgende vyf moontlike oorsake van taalhindernisse is genoem in hierdie kategorie. Respondente moes die antwoorde op `n skaal van 5 (mees waarskynlike) tot 1 (mins waarskynlike) rangskik.

1. **Oneffektiewe onderrigmetodes.**
2. **Oneffektiewe studiemetodes**
3. **Ongunstige huislike omstandighede**
4. **Gedurige afwesigheid van skool**
5. **Aandagafleibaarheid**

`n Lae IK-syfer word nie in hierdie navorsing as `n moontlike oorsaak van taalhindernisse beskou nie omdat die studie betrekking het op die leerder wat ten spyte van `n gemiddelde (90 – 110) of bo-gemiddelde (bokant 110) verstandelike potensiaal nog steeds swak vaar op skool.

Daar is ook andag geskenk aan moontlike gevolge van taalhindernisse.

4.6.2.1.3 Wat is die belangrikste gevolg van taalhindernisse?

Die volgende vyf moontlike gevolge van taalhindernisse is genoem in hierdie kategorie. Respondente moes die antwoorde op `n skaal van 5 (mees waarskynlike) tot 1 (mins waarskynlike) rangskik.

1. **Leerder onderpresteer**
2. **Selfbeeldprobleme**
3. **Hoë frustrasievlak**
4. **Faalangs**
5. **Sosiale aanpassingsprobleme**

Ten slotte is ook op maniere om taalhindernisse te verbeter gefokus.

4.6.2.1.4 Wat is die mees effektiewe wyse om taalhindernisse aan te spreek?

Vyf moontlike aanspreekwyses vir taalhindernisse is genoem in hierdie kategorie. Respondente moes die antwoorde op `n skaal van 5 (mees waarskynlike) tot 1 (mins waarskynlike) rangskik.

1. **Remediërende onderwys.**
2. **Plasing van leerder in `n ander skool**

3. **Strenger dissipline**
4. **Verbeterde leerstrategieë**
5. **Volgehoue motivering en erkenning**

Vervolgens sal aandag gegee word aan die responsies op die vraelyste.

4.7 RESPONSIES OP DIE VRAELYSTE

Die vraelyste is aan die 5 ouerpare van die leerders in die eksperimentele groepie, sowel as die 5 ouerpare van die leerders in die kontrolegroepie gegee. Die vraelyste is ook aan die 5 klasonderwysers van die leerders in die eksperimentele groepie, sowel as die 5 klasonderwysers van die leerders in die kontrolegroepie gegee. Daar is dus altesaam 20 vraelyste voltooi. Daar sal vervolgens op die verskillende reaksies van die ouers en onderwysers op die vrae wat in die kategorieë gestel is, gelet word. Dit sal in tabelvorm weergegee word. Die roupunt (uit `n moontlik totaal van 75) word telkens gegee, asook die totale punt uit 300 wat in elke kategorie behaal is. Laasgenoemde word ook as `n persentasie uitgedruk.

4.7.1 Responsies op die vraag: Wat is die algemeenste wyse waarvolgens taalhindernisse manifesteer?

Ouers en onderwysers van die leerders in die kontrole en eksperimentele groepe het soos volg op bogenoemde vraag gereageer (elke groep het 5 respondente gehad):

TABEL 4.1 : Die algemeenste wyse waarvolgens taalhindernisse manifesteer

Wyse van manifestering	Ouers: Kontr.Groep	Ouers: Eks. Groep	Onderw. Kontr.Groep	Onderw. Kontr.Groep	Totaal uit 300 %
1. Leerder vaar oor die algemeen swak	20	22	18	19	79 26%
2. Leerder se mondelinge stelwerk is onder standaard	8	9	6	7	30 10%
3. Leerder lees onder standaard	17	15	20	18	70 23%
4. Leerder spel onder standaard	16	15	19	18	68 23%
5. Leerder se skriftelike uitdrukkingsvermoë is onder standaard	14	14	12	13	53 18%

Die meerderheid (26%) van die respondente het aangedui dat hulle algemene swak skolastiese prestasie as die vernaamste manifestasie van `n taalhindernis beskou, terwyl swak vordering in mondelinge stelwerk, lees, spelling en skriftelike stelwerk deur byna net soveel respondente (23%) as aanduiding van probleme met taalhandhawing aangetoon is.

4.7.2 Responsies op die vraag: Wat is die belangrikste oorsaak van taalhindernisse?

Ouers en leerders van respondente in die kontrole en eksperimentele groepe het soos volg op hierdie vraag geantwoord.

TABEL 4.2 : Die belangrikste oorsaak van taalhindernisse

Belangrikste oorsaak van taalhindernisse	Ouers: Kontr.Groep	Ouers: Eks. Groep	Onderw: Kontr.Groep	Onderw: Eks. Groep	Totaal uit 300 %
1. Oneffektiewe Onderrigmetodes	11	13	8	9	41 14%
2. Oneffektiewe studiemetodes	22	23	25	24	94 31%
3. Ongunstige huislike omstandighede	17	16	17	16	66 22%
4. Gedurige skoolafwesigheid	11	9	12	14	46 15%
5. Aandagafleibaarheid	14	14	13	12	53 18%

Die meerderheid (31%) van die respondente was van mening dat oneffektiewe studiemetodes as die belangrikste oorsake van taalhindernisse beskou kan word. Ongunstige huislike omstandighede is deur 20% van die respondente as hoofoorsaak van taalhindernisse beskou, terwyl gedurige afwesigheid van skool en aandagafleibaarheid (15% in elke geval) ook aangedui is as redes vir die verhindering van die leer-aksie.

4.7.3 Responsies op die vraag: Wat is die belangrikste gevolg van taalhindernisse?

Die reaksie van ouers en onderwysers in die kontrole en eksperimentele groepe op hierdie vraag, was die volgende:

TABEL 4.3 : Die belangrikste gevolg van taalhindernisse

Belangrikste gevolg van taalhindernisse	Ouers: Kontr.Groep	Ouers: Eksp. Groep	Onderw: Kontr.Groep	Onderw: Eksp. Groep	Totaal uit 300 %
1. Leerder onder= Presteer	21	23	22	24	90 30%
2. Selfbeeldprobleme	17	16	18	19	70 23%
3. Hoë frustrasievlak	12	13	10	10	45 15%
4. Faalangs	13	12	16	14	55 18%
5. Sosiale probleme	12	11	10	8	41 14%

Die meeste respondente was van mening dat die belangrikste gevolg van leerhindernisse die onder-prestasie van die leerder was. Dit moet hier in gedagte gehou word dat hierdie navorsing verband hou met die leerder wat ten spyte van `n gemiddelde (90 – 110) of bo-gemiddelde verstandelike potensiaal swak vaar op skool. Die moontlikheid bestaan dus dat leerhindernisse veroorsaak dat die leerder nie sy volle potensiaal kan verwesenlik nie. Selfbeeldprobleme en faalangs (23% en 18% onderskeidelik) is ook aangedui as direkte gevolge van leerhindernisse. `n Hoë frustrasievlak en sosiale probleme is deur ongeveer dieselfde aantal ouers en onderwysers (15% en 14% onderskeidelik) as uitvloeisels van taalhindernisse aangedui.

4.7.4 Responsies op die vraag: Wat is die mees effektiewe wyse om taalhindernisse aan te spreek?

Ouers en onderwysers van leerders in die kontrole en eksperimentele groepe het soos volg op hierdie vraag gereageer:

TABEL 4.4 : Die mees effektiewe wyse om taalhindernisse aan te spreek

Mees effektiewe wyse om taalhindernisse aan te spreek	Ouers: Kontr.Groep	Ouers: Eks. Groep	Onderw: Kontr Groep	Onderw. Eks. Groep	Totaal uit 300 %
1. Remediërende onderwys	23	24	26	25	98 33%
2 Plasing van leerder in `n ander skool	10	9	7	9	35 12%
3. Strenger dissipline	12	11	12	11	46 15%
4. Gepaste leer= strategieë	16	17	19	18	70 23%
5. Volgehoue motivering en erkenning	14	14	11	12	51 17%

Die grootste deel (33%) van die ouers en onderwysers wat die vraelys ingevul het, het aangetoon dat remediërende onderwys die beste metode is om taalhindernisse op te los (of dan net gedeeltelik te verbeter). Aansluitend hierby, het sekere respondente (23%) ook gevoel dat leerstrategieë wat in pas is met die spesifieke leerder se spesifieke leerhindernis, ook `n goeie manier is om leerhindernisse aan te spreek. Volgehoue motivering en erkenning is deur 17% van die respondente as `n moontlike oplossing vir taalhindernisse aangedui.

4.8 AFLEIDINGS WAT UIT DIE RESPONSIES OP DIE VRAELYSTE GEMAAK KAN WORD

Wanneer die respondente se terugvoering op die vier hoofkategorieë vrae ontleed word, kan die volgende algemene afleidings gemaak word:

- Swak prestasie oor die algemeen is as die mees waarskynlike manifesteringswyse van taalhindernisse deur ouers en onderwysers (26%) genoem. Hieruit kan afgelei word dat indien `n leerder nie sy gedagtes behoorlik in taal kan uitdruk nie, dit ongetwyfeld `n impak op sy ander vakke ook sal hê. Hy sal dan nie die leerinhoud wat hy geleer het suiwer en helder kan weergee nie.

- Lees- en spellingprobleme is deur 23% van ouers, sowel as onderwysers aangetoon as indikasie van taalhindernisse. Lees en spelling is twee baie basiese taalvaardighede en dit is net logies dat as `n leerder hiermee probleme ondervind, dit beslis `n impak op ander taalvaardighede soos mondelinge stelwerk en leesstudie sal hê.

- Oneffektiewe studiemetodes is deur 31% van die respondente aangetoon as moontlike oorsaak van taalhindernisse. Indien `n leerder nie bepaalde strategieë het waarvolgens hy studeer nie, selfs al is dit by die aanleer van spellingwoorde, is die kanse nie baie gunstig dat hy skolastiese sukses sal behaal nie. Retoriese leer moet veral ook ontmoedig word omdat `n leerder werk wat sonder die nodige insig geleer is – meestal by wyse van herhaling – gewoonlik gou vergeet.

- Ongunstige huislike omstandighede is deur 22% van die betrokke ouers en onderwysers genoem as waarskynlike rede vir taalhindernisse. Dit is uiters belangrik dat `n leerder geborge en veilig tuis moet voel. Indien daar byvoorbeeld `n afstandelike of vyandig- gesinde klimaat tuis heers, sal hierdie toedrag van sake ongetwyfeld steurend op die leerder se skolastiese prestasie inwerk.

- Aandagafleibaarheid is deur byna een vyfde van die respondente aangedui as rede vir taalhindernisse. `n Leerder wat aan aandagafleibaarheidsindroom ly, is voortdurend aan die praat of beweeg. Gedragsprobleme in `n klaskamer vol leerders kan baie hinderlik wees en steurend inwerk op die leerder se eie werksprestasie, sowel as die van ander leerders.

- Leerders met taalhindernisse presteer oor die algemeen swak op skool volgens 30% van die respondente. Leerders wat dit problematies vind om hulle gedagtes in taal uit te druk, sal in al hulle ander leervakke ook probleme ondervind omdat hulle as gevolg van `n taalagterstand gewoonlik nie daarin sal kan slaag om die leerinhoud duidelik genoeg in `n toets of eksamen weer te gee nie.

- Selfbeeldprobleme word deur 23% van die respondente beskou as `n direkte gevolg van taalhindernisse. `n Leerder wat nie die nodige taalgereedskap het om sy diepste gevoelens, behoeftes en bekommernisse uit te spreek nie, gaan waarskynlik later in homself gekeer raak. Dit kan die begin van volskaalse selfbeeldprobleme wees. Die leerder kan mettertyd voel dat hy glad nie bevoeg is om aan `n gesprek deel te neem of sy gedagtes op skrif te stel nie.

- Faalangs, die vrees om enige kanse te waag, is deur 18% van die betrokke ouers en onderwysers as direkte gevolg van taalhindernisse gegee en sluit by die selfbeeldsindroom aan. Leerders wat dikwels leermislukking ervaar, ontwikkel dikwels `n gevoel van angs wanneer hulle voor `n bepaalde uitdaging te staan kom en vermy dit dan om `n taak aan te pak of te voltooi uit vrees vir mislukking.

- Remediërende onderrig is deur 33% van die deelnemers as die beste moontlike wyse om taalhindernisse aan te spreek, beskou. Hierdie soort onderrig is gewoonlik geïndividualiseerd van aard en die onderwyser kan `n foute-analise van die leerder se taalhindernisse maak en dan spesifiek vir die betrokke leerder sy eie remediërende taalprogram ontwerp.

- Sommige ouers en onderwysers (23%) was egter van mening dat verbeterde leerstrategieë die aangewese oplossing vir taalhindernisse kan wees. Die regte studiemetodes kan leerders baie help om met insig te leer. Op die wyse sal taal-leerstof geïnternaliseer word en veel langer onthou word.

- Volgehoue motivering en erkenning kan ook volgens `n sekere persentasie respondente (17%) beskou word as `n effektiewe wyse om taalhindernisse aan te spreek. Leerders wat nie na wense op skool presteer nie, het meermale `n groot behoefte aan erkenning en aanmoediging van hulle ouers en onderwyers en dit beteken vir hulle baie as hulle wel morele ondersteuning kry. Dit is daarom belangrrik dat leerders vir die geringste verbetering geprys moet word en soms selfs net vir die feit dat hy wel `n poging aangewend het om `n taak te voltooi, al is laasgenoemde miskien nie heeltemal korrek gedoen nie.

4.9 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is gefokus op media om data in te samel. Daar is ook gelet op die eienskappe van `n goeie navorsingstegniek. Die proefpersone en die onderhoude wat met hulle gevoer is, is ook in besonderhede bespreek. Verder is die vraelyste wat deur die ouers en onderwysers van die leerders in die eksperimentele en

kontrolegroepe ingevul is, ook op `n gedetailleerde wyse weergegee en geïnterpreteer.

Uit die navorsing wat vir hierdie hoofstuk gedoen is, het dit duidelik geword dat daar op die een of ander wyse aandag gegee sal moet word aan die leerder met leerhindernisse wat huidiglik in `n "gewone" skool is. Dit impliseer dat daar `n behoefte bestaan aan `n verskeidenheid kontekste waarbinne leer in hoofstroomonderwys kan plaasvind.

In die **Verslag van die National Commission on Special Needs in Education and Training** en die **National Committee for Education Support Services** (Unisa 1999: 9) word dit ook onomwonde gestel dat die ideaal sou wees om te alle tye die **inklusiewe beleid** van die Onderwysdepartement in ag te neem, wat beteken dat **alle** leerders binne hoofstroomonderwys geakkommodeer behoort te word.

Daar word tog, desnieteenstaande, in die bogenoemde dokument voorgestel dat gespesialiseerde leersentra opgerig moet word waar leerders met leerhindernisse deur die kurrikulum en die steun wat aangebied word, gedefineer word en nie deur die bepaalde leerhindernis nie. Hierdie leersentra behoort nou saam met skole in hoofstroomonderwys saam te werk.

Dit word ook duidelik in die hierdie dokument gestel dat elke leerder (of sy/haar ouers of voogde wat besluite namens hom moet maak) die reg moet hê om enige leersentrum van sy/haar keuse by te woon. Met die nuwe grondwet voor oë, het dit ook inderdaad tyd geword om `n verskeidenheid van ondersteuningsdienste daar te stel – daar behoort vir elke leerder se leerbehoeftes voorsiening gemaak te word.

Dit moet egter nooit uit die oog verloor word, soos reeds hierbo vermeld is, dat die uiteindelike ideaal van onderwys aan leerders met leerhindernisse, die volle insluiting in en deelname aan hoofstroomonderwys van hierdie leerders behoort te wees. Leerders wat leerhindernisse van die een of ander aard ervaar, sal *altyd* deel van ons skole-stelsels bly en dit is van kardinale belang dat hulle tuis in gewone skole moet voel. Hulle behoort presies dieselfde voorregte en geleenthede as leerders wat gemiddeld en bo-gemiddeld presteer, te geniet.

Die rol wat ouers en onderwysers in die lewe van leerders met leerhindernisse speel, kan nooit onderskat word nie. Hulle houding, gesindheid en ingesteldheid jeens hierdie leerders speel ongetwyfeld `n deurslaggewende rol in die uiteindelike leerverbetering en -sukses van laasgenoemde.

Dit is egter van groot belang dat ouers en onderwysers nooit té veel van `n leerder se leerhindernisse, wat probleme met taalgebruik en - handhawing insluit, moet maak nie. Deur té veel klem op hierdie problematiese aspek van die leerder se skoolloopbaan te lê, word hierdie saak totaal uit verband geruk en sal die sukkelende leerder homself later begin verwyt en as `n totale mislukking beskou.

Dit is uiters belangrik dat ouers en onderwysers ook waardering vir die leerder se sterk eienskappe en aanlegte sal uitspreek en vir hom, waar moontlik, die omstandighede sal skep om die laasgenoemde met volle oorgawe uit te leef.

Leerders met leerhindernisse moet nooit voel dat hulle op grond van hulle leertekortkominge van sekere opvoedkundige projekte en ondernemings uitgesluit word nie net omdat hulle nie na wense op skool presteer nie. Dit sal hierdie leerders

se vermoë tot leerwaagmoed ongetwyfeld ernstig benadeel en remmend daarop inwerk.

Die maksimum geleenthede moet dus in enige opvoedingsprogram aan hierdie leerders gebied word sodat hulle in die toekoms hulle volwaardige plek in die samelewing sal kan opneem. Hulle moet te alle tye menswaardig en op `n bedagsame wyse behandel word.

Met die steun en aanmoediging van hulle opvoeders, wat hulle ouers en onderwysers insluit, kan hulle wél trotse landsburgers word wat `n sinvolle bestaan kan voer en bowe-al `n belangrike bydrae tot die samelewing kan maak.

Die volgende hoofstuk sal verband hou met die ontwikkeling van `n kreatiewe hulpverleningsprogram en sal poog om die taalhindernisse wat deur laerskoolleerders ervaar word, op só `n wyse aan te spreek dat hierdie leerders met vrymoedigheid hulle taalhindernisse op `n kreatiewe wyse sal kan aanspreek ten einde dit te verbeter of selfs te oorkom.

HOOFSTUK 5

DIE ONTWIKKELING VAN `N KREATIEWE HULPVERLENINGSPROGRAM GERIG OP LAERSKOOLLEERDERS WAT TAALHINDERNISSE ERVAAR

Om `n voorbeeld te stel is nie die hoofsaak in die beïnvloeding van `n ander nie, dit is die enigste saak – Albert Schweitzer.

5.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk is deels `n literatuurstudie en deels `n empiriese ondersoek. Die navorser wil die twee aspekte hier nie skei nie, daarom hierdie werkswyse. Versnippering van teorie en praktyk sal die kern afwater.

Die program wat in hierdie hoofstuk onder die loep geneem gaan word, het die verbetering van die algemene taalontwikkeling van laerskoolleerders wat, ten spyte van `n normale of bo-normale verstandelike vermoë, nie na wense op skool presteer nie, ten doel. Alle leer is volgens Snowling (1997: 148) op die een of ander taalsisteem gebaseer. Menslike interaksie vind deur middel van verbale en nie-verbale kommunikasie plaas. Taal is die rou materiaal wat gebruik word om te kommunikeer en verskaf ook die struktuur vir ons kommunikasiesisteem. Dit is van die grootste belang vir sosiale aanpassing, sowel as vir toekomstige leer-sukses, dat probleme met taalontwikkeling betyds opgespoor, geïdentifiseer en geremedieer moet word (Bateman 1992: 29).

In die vorige hoofstuk is die vyf proefpersone wat vir die navorsingsdoeleindes van hierdie studie gebruik is, geïdentifiseer. Hierdie leerders het almal gemiddelde of bo-gemiddelde intellektuele vermoëns. Daar is vasgestel, ondermeer deur die raadpleging van klinieklêers, asook deur die voortoets wat uit gestandaardiseerde taaltoetse bestaan het, dat al vyf hierdie leerders bepaalde taalhindernisse het. Laasgenoemde beïnvloed hierdie leerders se algemene vooruitgang en ontwikkeling op skool nadelig omdat hulle oor die algemeen almal swak presteer. Al vyf die proefpersone kan dus as onderpresteerders as gevolg van taalagterstande geklassifiseer word.

In hierdie hoofstuk sal eerstens na bepaalde aspekte gekyk word wat betrekking het op die ontwikkeling van `n kreatiewe taalonderrigprogram. Daar word in hierdie verband eerstens gelet op die vroeë waarskuwingstekens van leerhindernisse in die algemeen en dan sal aandag geskenk word aan die algemene leerbehoeftes van leerders met taalhindernisse. Klem word ook gelê op die noodsaaklikheid van `n gesonde selfbeeld en selfvertroue. Omdat beide die ouers, sowel as die onderwysers, die verwesenliking van die leerder se potensiaal belangrik ag, word ook gefokus op die noodsaaklikheid van `n suksesvolle ouer-onderwyservennootskap.

Die afdeling in hierdie hoofstuk wat handel oor tegnieke om taalvaardighede op `n kreatiewe manier te stimuleer, vorm `n belangrike deel van hierdie hoofstuk omdat die hulpverleningsprogram, wat oor 12 sessies versprei is, hierin bespreek word. Die eerste deel van hierdie program bestaan uit informele perseptuele oefeninge wat as voorbereiding dien vir die tweede deel wat uit formele taaloefeninge bestaan.

Laastens is gekyk na die Onderwysdepartement se nuwe beleid van inklusiewe onderwys en die wyses waarop vir leerders met leerhindernisse in `n gewone klaskamer voorsiening gemaak kan word.

5.2 DIE VROEë IDENTIFISERING VAN LEERHINDERNISSE

Indien daar vroeg genoeg in leerders met leerhindernisse se skoolloopbane ingegryp word met `n hulpverleningsprogram, kan dit `n wesenlike verskil maak aan die uiteindelike leersukses van hierdie leerders. Hoewel ouers en onderwysers bedag daarop moet wees om by wyse van spreke nie onnodiglik `n etiket om `n leerder se nek te hang nie, verseker die vroeë opsporing en identifisering van leerhindernisse dat laasgenoemde nie erger word nie (Hammill 1990: 74 – 76).

Een van die kenmerke van leerders met leerhindernisse wat die meeste voorkom, is onreëlmatige ontwikkelingspatrone. Daar moet veral gelet word op afwykings op die volgende gebiede:

5.2.1 Taalontwikkelingshindernisse

Taalontwikkeling hou verband met die leerder se vermoë om hom duidelik en ondubbelsinnig in taal te kan uitdruk, asook om met die nodige begrip te luister as met hom gekommunikeer word. Indien die leerder egter nie op standaard ten op sigte van sy taalontwikkeling is nie, sal dit volgens (Bateman 1995: 26 – 29) op die volgende wyses manifesteer:

- Stadige spraakontwikkeling.

- Probleme om nuwe woordeskat aan te leer of voorwerpe te identifiseer.
- Gebruik frases wat uit twee of drie woorde bestaan in plaas van vol sinne.
- Dikwels is spraak aangetas sodat die leerder onduidelik praat.
- Volg meermale nie instruksies of aanwysings nie.
- Vind dit moeilik om behoeftes in taal uit te druk.
- Kan gewoonlik nie `n opdrag volledig uitvoer nie.

Hoewel in hierdie studie hoofsaaklik op die kreatiewe onderrig vir die oplossing van taalhindernisse gekonsentreer sal word, is dit goed om ook van ander leerhindernisse kennis te neem. Die hindernisse wat hieronder bespreek gaan word, kan in sommige gevalle *juis* tot taalhindernisse aanleiding gee. Op die wyse kan `n vollediger beeld van die verskillende soorte probleme wat jong leerders kan ervaar, gevorm word.

5.2.2 Motoriese ontwikkelingshindernisse

Die motoriese ontwikkeling van die leerder is sy vermoë om sy klein spiere (word byvoorbeeld gebruik vir die skryfaksie) en groot spiere (word byvoorbeeld gebruik vir die skopaksie) in samehang met sy visuele vermoë te gebruik. Daar word daarna verwys as oog-hand-koördinasie of oog-voet-koördinasie. Hallahan (1992: 523 – 528) is van mening dat indien die motoriese ontwikkeling van die leerder op enige wyse aangetas is, die volgende probleme na vore sal tree:

- Moeite om fyn spiere te gebruik, byvoorbeeld om `n potlood, kryt, verfkwas of skêr te hanteer, `n stukkie tou deur krale te ryg of wol deur gaasdraad te vleg.
- Swak balanseervermoë.
- Spring, hardloop en klouter op `n lomp manier.

- Swak begrip van persoonlike ruimte.

5.2.3 Sosiale ontwikkelingshindernisse

Die leerder wat dit problematies vind om aan sosiale aktiwiteite deel te neem, ondervind soms ernstige probleme, waaronder die volgende:

- Sukkel om gemaklik by tydgenote se sosiale aktiwiteite in te skakel.
- Het soms geen belangstelling in enige sosiale aktiwiteite nie.
- Kan partykeer uiters aggressief oor nietige aangeleenthede word.
- Kan uitermate teruggetrokke wees.
- Skielike en radikale gemoedsveranderinge vind dikwels plaas.
- Huilerigheid op `n gereelde basis.
- Woede-uitbarstings wanneer teëgegaan word.
- Swak frustrasie-tolleransievlak.

(Margalit en Ankonina 1991: 289 – 299).

5.2.4 Kognitiewe ontwikkelingshindernisse

Die leerder wat op kognitiewe vlak nog nie na wense presteer nie, ervaar `n verskeidenheid van leerhindernisse:

- Probleme om die oorsaak en gevolg van gebeure in te sien, word ondervind.
- Sukkel met die rangskikking en ordening van gebeure en voorwerpe.
- Die verbande tussen gebeure of voorwerpe word nie altyd begryp nie.
- Basiese konsepte soos grootte, vorm en kleur word dikwels nie verstaan nie.

(Priel en Lesham 1990: 637 – 642)

5.2.5 Aandagspanhindernisse

Die aandagspan van `n leerder dui aan vir hoe lank hy ononderbroke sy aandag aan `n bepaalde taak kan spandeer. Aandagsteurnisse kom algemeen voor onder leerders met leerhindernisse en manifesteer volgens Snowling (1997: 196 – 199) op die volgende maniere:

- Baie aandagafleibaar.
- Reageer dikwels op `n impulsiewe wyse.
- Openbaar swak organisatoriese vermoëns.

Die leerder met leerhindernisse het egter baie spesifieke behoeftes wat nooit uit die oog verloor moet word wanneer die samestelling van `n hulpverleningsprogram beplan word nie.

5.3 DIE LEERBEHOEFTES VAN DIE LEERDER MET TAALHINDERNISSE

Elke leerder het `n unieke leerstyl wat beteken verskillende leerders leer nuwe kennis en vaardighede op verskillende en uiteenlopende wyses aan. Dit is belangrik dat ouers en onderwysers moet uitvind onder watter omstandighede `n leerder met taalhindernisse die beste leer. Hoewel `n formele evaluering van die leerder se taalfunksionering `n goeie indikasie kan gee van die leerder se sterk en swak punte, kan die daaglikse interaksie tussen die ouer en leerder aan die een kant en die onderwyser en leerder aan die ander kant, soms veel meer openbaar van die aard van die leerder se taalhindernisse. Die volgende riglyne kan vir die opvoeders van

leerders met taalhindernisse tot hulp wees om sodoende die leerder te help om die beste van sy taalpotensiaal te maak :

5.3.1 Die beste studietyd van die dag

Opvoeders moet poog om uit te vind wanneer:

- die leerder die langste en beste kan konsentreer;
- die leerder die nodige energie het om sinvol te kan werk;
- die leerder die minste aandagafleibaar ten opsigte van ander mense of gebeur is (Dohrn en Bryan 1994: 61 – 63).

5.3.2 Die mees geskikte werkplek

Opvoeders moet die leerder help om `n plek te kry waar:

- hy maklik kan studeer;
- volwassenes in die omtrek is om die nodige hulp te verleen wanneer dit benodig word;
- leerhulpmiddele maklik bekombaar is;
- hindernisse tot die minimum beperk is;
- die leerder gemaklik sal voel.

  (Falik 1995: 335 – 341).

5.3.3 Begrip vir die leerder se leerstyl

Dit is noodsaaklik dat die opvoeder begip moet hê vir die leerstyl van die leerder met taalhindernisse omdat dit dan makliker sal wees om hulpverleningstegnieke vir so `n

leerder te ontwikkel. Daar moet volgens Ellstan (1993: 17 – 19) veral na die volgende voorkeure van die leerder ten opsigte van die leeraksie gekyk word:

- Verkies die leerder dat nuwe inligting deur middel van beeldmateriaal, ouditiewe materiaal of die geskrewe woord aan hom oorgedra moet word?
- Verkies die leerder dat nuwe inligting gekonsolideer moet word deur middel van die herhaling of die uitbreiding daarvan?

Misverstande tussen opvoeders en leerders duik dikwels op as gevolg van gebrekkige kommunikasie tussen die twee partye. In die volgende onder-afdeling word aandag gegee aan aspekte wat betekenisvolle kommunikasie tussen opvoeders en leerders behoort te bevorder.

5.3.4 Sinvolle kommunikasie tussen die opvoeder en die leerder met taalhindernisse

Dit is belangrik dat opvoeders gereeld met leerders met taalhindernisse moet gesels. Op die wyse kan baie van die leerders se werkwyses te wete gekom word. Opvoeders behoort oor die volgende aspekte te kommunikeer:

- die skoolvakke waarvan die leerders hou en die vakke waarvan hulle nie hou en waarom dit die geval is;
- leerstrategieë wat nuttig gebruik is in die verlede;
- waar die leerder die beste leer, tuis alleen, of in `n klaskamer tussen `n aantal klasmaats;
- hoe die leerder se werkplek moet lyk en wat hy benodig om funksioneel te kan studeer.

(Guterman 1992: 440 - 446).

Uit bogenoemde bespreking van die leerder met taalhindernisse se leerbehoeftes kan die afleiding gemaak word dat ouers en onderwysers, in soverre dit moontlik is, moet probeer om begrip te hê vir en insig te ontwikkel in die leerder met taalhindernisse se omstandighede en probleme.

Dit moet egter altyd in gedagte gehou word dat die leerder ook `n affektiewe wese is met bepaalde emosies.Vervolgens word dus aandag geskenk aan die emosionele welsyn van die leerder met taalhindernisse.

5.4 DIE EMOSIONELE WELSYN VAN DIE LEERDER MET TAALHINDERNISSE

Leerders wat nie daarin kan slaag om die verwagtinge wat van hulle gekoester word, na te kom nie, sukkel soms met die probleem van `n brose selfbeeld en gebrekkige selfvertroue. Die opvoeder (ouers en onderwysers) wat `n gevoel van begrip en deernis teenoor hierdie leerders ontwikkel het, sal weet hoe om weer stelselmatig aan hulle gevoel van eiewaarde te bou (Donald 1991: 38 – 42).

5.4.1 Die aanleer van `n gesonde selfbeeld deur leerders met taalhindernisse

Die algemeenste gevolg van taalhindernisse is algemene leermislukking op skool en `n voortdurende gevoel van frustrasie en onbevoegdheid aan die kant van die leerder wat met die taalhindernisse worstel. Dit is veral belangrik dat hierdie leerders se emosionele ingesteldheid teenoor leerwerk positief verander moet word. Haager

en Vaughn (1995: 205 – 210) en Hammil (1990: 74 - 80) het tot die gevolgtrekking gekom dat die volgende wenke as riglyne gebruik kan word vir die verbetering van die leerder met taalhindernisse se selfbeeld:

- Leerders moet aangemoedig word om bepaalde leerdoelwitte aan hulself te stel en dit dan op skrif te stel sodat hulle voortdurend aan hulle mikpunte herinner kan word. Op die wyse ontstaan `n bepaalde rede waarom dit noodsaaklik is vir hulle om pligsgetrou te werk. Daar moet sorg gedra word dat doelwitte realisties is en binne die bereik van die bepaalde leerder is. Opvoeders moet bewus wees van die verwagtinge wat die leerder van homself koester en gereeld met hom daaroor gesels en wysigings voorstel en sake deurpraat as dit nodig sou wees. Soms kan dit ook gebeur dat `n leerder met `n lae selfbeeld *geen* toekomsvisie het nie en so `n leerder sal dan gelei moet word om haalbare toekomsverwagtinge te ontwikkel.
- Leerders wat nie goed op skool vaar nie, het voortdurend gerustelling en aanmoediging nodig. Die opvoeder moet hierdie leerders help om `n gevoel van prestasie te ervaar deur leerwerk aanvanklik makliker te maak: `n stuk leerwerk moet in kleiner, makliker hanteerbare dele opgebreek word. In die geval van `n taak wat `n geruime tyd gaan neem om af te handel, kan die opvoeder dus die leerder help om die werk in stappe op te breek sodat dit makliker en meer sistematies afgehandel kan word.
- Opvoeders moet onthou om gereeld aan die leerder terugvoering oor sy vordering te gee. Indien leerders wat probleme op skool ervaar, lank moet wag voor hulle `n indikasie kry van hulle vordering, sal hulle nie weet of hulle op die regte spoor is met hulle vertolking van die leergebeure nie. Hulle kan ook bloot

ontmoedig raak as daar nie sprake van gereelde terugvoering op akademiese gebied is nie.

- Konstruktiewe kritiek is die beste. Neerhalende kommentaar ten opsigte van die werk van leerders wat `n agterstand op skool ervaar, kan baie negatiewe resultate tot gevolg hê. Indien `n leerder met die nodige geduld en empatie reggehelp word, kan dit die noodsaaklike aanmoediging wat die leerder dalk net nodig het, verskaf. Opvoeders moet altyd *iets* in `n leerder se werk soek om oor positiewe terugvoering te gee – al is dit ook net om die leerder te prys omdat hy `n gegewe stuk werk klaar gekry het.
- Sover as wat dit steurende gedrag betref, moet die hinderlike gedrag van die leerder gestraf en geoordeel word en nie die leerder self nie, byvoorbeeld: " Jy moes nie sy liniaal gebreek het" in plaas van " Jy is `n stout kind!".
- Opvoeders moet altyd die positiewe beklemtoon. As op die leerder se sterk punte gekonsentreer word, behoort dit die nodige motivering te verskaf. Die leerder moet bewus gemaak word daarvan dat daar wel leerwerk is wat hy makliker onder die knie kan kry en as dit wel gebeur, moet die opvoeder die nodige erkenning daarvoor gee.
- Dit moet aanvaar word dat leerders met taalhindernisse gereeld gefrustreerd gaan voel omdat hulle soms so gaan sukkel met die suksesvolle voltooiing van `n stuk werk. Dit is egter belangrik dat opvoeders nie dadelik die sleutel tot `n probleem moet verskaf nie – indien `n leerder uiteindelik, al is dit na `n geruime tydjie, kom met die oplossing van `n probleem, sal dit vir hom veel meer waarde inhou as wanneer iemand bloot die antwoord aan hom verskaf het, of selfs `n werkopdrag namens hom voltooi het.
- Opvoeders moet ook in ag neem dat dit vir alle leerders belangrik is om `n deelname te hê aan die besluitnemingsproses. Dit verhoog hulle gevoel van

selfwaarde aansienlik as leerders weet dat hulle seggenskap het aangaande sake betreffende hulle opvoeding.

- Hoflikheid en goeie maniere moet deur beide die opvoeder, sowel as die leerder, gehandhaaf word. Indien altwee partye mekaar met die nodige respek behandel, sal dit veel makliker wees vir die leerder om `n gevoel van selfrespek te ontwikkel.
- Leerders moet aangemoedig word om vir hulself langtermyn doelwitte te stel. Dit sal ook goed wees as hulle hierdie doelwitte aan hulle opvoeders kan kommunikeer. Wanneer leerders wat `n agterstand op skool opgebou het, weet hulle werk volgens `n vaste langtermyn-plan, sal onmiddellike mislukkings hulle moontlik nie so veel ontstel nie.
- Daar moet altyd in ag geneem word dat `n leerder wat gereeld op skool misluk, meestal `n baie onsekere selfbeeld het. In die verband moet opvoeders oplet na die liggaamstaal, gesigsuitdrukkings en stemtoon wat alles aanduidings van `n leerder se geestestoestand op `n bepaalde stadium kan verskaf en bemoedig en aanmoedig, waar nodig.
- Opvoeders en leerders moet aanvaar dat mislukkings en misverstande onvermydelik is. Daar behoort openlik gekommunikeer te word oor die foute wat die leerder maak en hy moet weet dat die probeer en fouteer-/ probeer en slaag-proses deel van die algemene leerproses uitmaak en ook eendag onvermydelik deel van sy volwasse wêreld sal wees.
- Leerders met taalhindernisse moet aangemoedig word om selfstandig te dink en te werk. Dit is noodsaaklik dat hulle soms met hulle leerwerk kanse moet waag en op hulle eie besluite moet kan neem, veral wanneer hulle onder druk verkeer. Dit beteken dat die leerder sal moet leer om die gevolge van sy besluite te aanvaar en sy foute reg te maak indien dit nodig sou wees. Opvoeders moet in

so `n geval die rol van "geïnteresseerde waarnemers" inneem en die leerder toelaat om uit sy foute te leer.

As die leerder met taalhindernisse se selfbeeld – die wyse hoe hy oor homself *voel* - eers voldoende verbeter het, kan aandag geskenk word aan die ontwikkeling van hierdie leerder se selfvertroue, wat verband hou met die wyse waarop die leerder homself tussen ander mense *handhaaf*.

5.4.2 Die kweek van selfvertroue

Leerders wat ten spyte van `n gemiddelde of bo-gemiddelde verstandelike potensiaal onderpresteer op skool, het baie spesiale behoeftes, waaronder die belangrikste een seker die behoefte vir volle selfverwesenliking is. Hierdie leerders is soms geneig om die bietjie leersukses wat hulle wel af en toe behaal aan toeval of geluk toe te skryf. Opvoeders moet besef dat hulle dwarsdeur hierdie leerders se skoolloopbaan sal moet belê in die leerders se sterk aanlegte en moet bou aan hulle swak leerareas (Bateman 1995: 16 – 17).

Die volgende wenke kan ook nuttig aangewend word om leerders wat onderpresteer as gevolg van taalhindernisse se selfvertroue te verbeter:

- Opvoeders moet nooit net leersukses beloon nie, maar ook deursettingsvermoë en goeie probeerslae – al is geen welslae met laasgenoemde behaal nie.
- Erkenning vir die uniekheid van leerders, sowel as die onderlinge verskille tussen verskillende individue, moet gegee word. Sommige leerders kan byvoorbeeld nie in absolute stilte studeer nie, hulle moet werk met `n radio aan,

terwyl ander leerders aan geen stimuli wat moontlik hulle aandag kan aftrek, blootgestel kan word nie.

- Leerders wat sukkel op skool moet besef dat dit van die uiterste belang is dat hulle hul gevoelens oor sake moet kommunikeer. Indien opvoeders en leerders meer oor aangeleenthede sal beraadslaag, sal daar moontlik heelwat minder misverstande wees.
- Dit is uiters belangrik dat opvoeders moet poog om te alle tye goeie rolmodelle te wees. Onderwysers en ouers behoort altyd in `n vennootskap saam te werk. As `n leerder ervaar dat daar `n goeie verhouding tussen sy ouers en sy onderwysers is, moedig dit hom aan om sy beste te gee.
- Die menswaardigheid en regte van leerders moet beskerm word. Hulle moet toegelaat word om deel te neem aan besluitnemingsprosesse. Op die wyse sal hulle `n gevoel van eiewaarde ervaar.
- Dit moet in gedagte gehou word dat hoewel die verwagtinge wat van leerders wat agtergeraak het op skool idealisties moet wees, dit in ooreenstemming met die leerder se ouderdom en verstandelike vermoëns moet wees.

  (Dacey 1989: 224 – 230).

Hoewel dit noodsaaklik is dat leerders wat onderpresteer `n gesonde selfbeeld moet ontwikkel, is dit net so belangrik dat ouers en onderwysers goed met mekaar oor die weg moet kom omdat beide partye `n gemeenskaplike belangstelling deel: die leerder met taalhindernisse.

Dit is egter so dat opvoeders soms `n groot behoefte het aan riglyne oor hoe om leerders met taalhindernisse reg te benader.

5.5 ALGEMENE RIGLYNE AAN OPVOEDERS VAN LEERDERS MET TAALHINDERNISSE

Alvorens ernstig met kreatiewe hulpverlening aan leerders met taalhindernisse begin kan word, is daar eers `n paar riglyne wat opvoeders (ouers en onderwysers) moet volg ten einde hierdie leerders se leertaak in die algemeen te vergemaklik en hul persepsie van hulself te verhoog:

- Die leerder moet toegelaat word om met alledaagse takies tuis en by die skool te help, soos byvoorbeeld die leegmaak van die snippermandjie of die skoonmaak van die skryfbord. Op die wyse kan hierdie leerders ook voel dat hulle as mense sekere waarde het – al vaar hulle nie goed op skool nie.
- Opvoeders moet alle instruksies verstaanbaar en duidelik hou. Woorde wat te ingewikkeld blyk te wees, moet verduidelik word.
- `n Bepaalde roetine moet met alle leerwerk gevolg word. `n Geroetineerde leerprogram kweek `n gevoel van sekuriteit. Opvoeders moet verduidelik wat hulle van leerders verwag en daar moet ook voorsiening gemaak word vir kort onderbrekings sodat dit nie vir hierdie leerders nodig sal wees om vir lang tye ononderbroke te konsentreer nie.
- Alle stoornisse moet geminimaliseer word. Ouers moet byvoorbeeld baie streng dissipline toepas wanneer dit kom by die kyk van televisieprogramme of die besoek aan of van maats gedurende die week. Leerders moet ook elke dag op dieselfde plek en tyd studeer, indien dit enigsins moontlik is. Roetine is uiters belangrik.
- Soms mag leerders vergeet om sekere verpligtinge na te kom, byvoorbeeld om `n werkopdrag tuis te gaan doen of dalk voltooi hulle net `n deel van hulle huiswerk. Opvoeders moet dit in gedagte hou dat hierdie leerders dikwels moet

probeer om te konsentreer op ander aspekte van hulle leerwerk wat dalk meer aandag en tyd benodig en soms net nie alles wat gedoen moet word, kan doen nie.

- Werk wat goed gedoen is, moet gekrediteer word, sowel as pogings wat meriete het. Soms is net `n bemoedigende kloppie op die skouer genoeg. Wat egter belangrik is, is dat daar nie te lank gewag moet word om krediet aan `n leerder se pogings te gee nie.

  Alle leerders hou daarvan om geprys te word. Dit spoor hulle in die meeste gevalle tot groter hoogtes aan.
- Opvoeders moet altyd probeer om `n sin vir humor te behou, asook `n positiewe uitkyk op die lewe in die algemeen. `n Positiewe houding sal ongetwyfeld `n impak hê op die leerder wat nie na wense op skool vaar nie en soms maar moedeloos en onbevoeg daaroor kan voel. Verwagtinge wat van leerders met leerhindernisse gekoester word, moet egter altyd realisties wees.
- Dit is veral belangrik dat leerders nooit op enige wyse omgekoop moet word om goed te presteer nie. Daar moet nie beloftes van materiële belonings gemaak word wat nie later nagekom kan word nie.
- Die hele gesin kan hulp aan die leerder met leerhindernisse verleen. Dit is die taak van die opvoeders (in hierdie geval die ouers) om ouer broers en susters oor die aard en omvang van die gesinslid se taalhindernisse in te lig sodat hulle genoeg ondersteuning en aanmoediging kan verskaf.
- Opvoeders moet dissipline op `n konsekwente wyse toepas. Reëls en regulasies moet duidelik en ondubbelsinnig wees en leerders moet presies weet wat van hulle in hierdie verband verwag word. Indien hulle oortree, moet hulle daarvoor gepenaliseer word. Die leerder moet weet dissipline en leersukses loop hand aan hand en sake soos pligversuiming, luiheid, onverskilligheid,

onverantwoordelikheid en nalatigheid behoort nie tuis of op skool geduld te word nie.

- Indien die leerder se gesondheid nie na wense is nie, byvoorbeeld as gevolg van griep, moet hy met die nodige empatie behandel word en moet daar nie te veel druk op hom geplaas word om ten alle koste te presteer nie. Onderwysers en ouers moet nooit hulle menslikheidsgevoel en deernis verloor nie.
- Opvoeders moet nie in die versoeking verval om van opvoedkundige hulpmiddele gebruik te maak wat daarop aanspraak maak dat dit leersukses in `n afsienbare tyd waarborg nie. In sulke gevalle moet die meriete van sulke hulpmiddele baie deeglik ondersoek word, alvorens dit onnodiglik ten duurste aangeskaf word.
- Daar moet onthou word dat die lewe nie net uit leer bestaan nie. Leerders moet aangemoedig word om op `n gereelde basis sosiaal te verkeer, of aan sport in die buitelug deel te neem.
- Opvoeders moet ook probeer om kontak te maak met ander opvoeders wat in noue verbinding is met ander leerders met leerhindernisse. Idees en gedagtes wat uitgeruil word, kan soms van onskatbare waarde wees.

  (Richmond en Smith 1990: 295 – 300)

Dit is egter noodsaaklik dat daar tussen ouers en onderwysers `n goeie verstandhouding moet bestaan – albei partye dra immers die leerbelange van die leerder op die hart.

5.6 DIE WEG TOT `N SUKSESVOLLE OUER-ONDERWYSERVENNOOTSKAP

Wanneer ouers en onderwysers goed oor die weg kom, is die kinders die party wat die meeste uit so `n verbintenis voordeel trek. So `n vennootskap tussen ouers en

onderwysers sal verseker dat enige probleme onmiddellik aangespreek word en oplossings daarvoor gesoek word.

- Ouers en onderwysers moet noukeurig op die algemene leergedrag van die leerder met leerhindernisse let - as vennote in die opvoedingsproses moet hulle probeer om vorendag te kom met kreatiewe oplossings en alternatiewe voorstelle.
- Indien dit nodig sou wees, moet hulp by spesialiste soos kliniese sielkundiges, oogspesialiste, spraakterapeute, ensovoorts gesoek gaan word. Ouers en onderwysers moet saam hieroor besluit.
- Dit is die taak van die ouer om die onderwyser volledig in te lig oor die leerder se leergeskiedenis en enige ander probleme wat moontlik van belang vir die leerder se algemene ontwikkeling kan wees en waarvan die onderwyser behoort te weet.
- Ouers en onderwysers moet frustrasies en terugslae te wagte wees ten opsigte van die leerder se ontwikkeling op skool. Hulle moet in sulke omstandighede saam aan `n moontlike manier dink om `n leerder se taalhindernisse aan te spreek as een oplossing nie die gewenste resultate gebring het nie.
  (Booth en Booth 1993: 148 – 152).

Die voorafgaande onder-afdelings het belangrike agtergrondinligting, as deel van die literatuurstudie vir hierdie hoofstuk, verskaf waarsonder die suksesvolle implementering van `n kreatiewe onderrigprogram vir laerskoolleerders met taalhindernisse nie kan plaasvind nie. Vervolgens word aandag aan die betrokke program, dus die empiriese gedeelte van die praktyk, geskenk.

5.7 `N KREATIEWE HULPVERLENINGSPROGRAM GERIG OP LAERSKOOL= LEERDERS WAT TAALHINDERNISSE ERVAAR: `N ALGEMENE ORIëNTERING

Eerstens word gelet op die teoretiese fundering waarop die ontwikkeling van die betrokke taalonderrigprogram berus.

5.7.1 Teoretiese fundering vir die ontwikkeling van die kreatiewe taalonderrigprogram

Professor Howard Gardner, `n opvoedkundige sielkundige van Harvard Universiteit in Amerika, is die mening toegedaan dat elke persoon ten minste sewe verskillende soorte intelligensies het. Die sewe intellingsie-"sentra" wat deur hom in die boek **The Learning Revolution** (Dryden en Vos 1997: 343) genoem word, is:

- Linguistiese of taalintelligensie
- Logies-wiskundige intelligensie
- Visueel-ruimtelike intelligensie
- Liggaamlik-kinestetiese intelligensie
- Musikale intelligensie
- Interpersoonlike intelligensie
- Intrapersoonlike intelligensie

Bogenoemde intelligensies is reeds in detail in hoofstuk 3 bespreek. In hierdie proefskrif word egter alleenlik aandag geskenk aan linguistiese of taalintelligensie omdat die onderwerp van studie die laerskoolleerder met taalhindernisse is. Gardner

is van mening dat persone soos skrywers, joernaliste, digters, draaiboekskrywers, spraakterapeute en so meer, almal hoë linguistiese intelligensies *behoort* te hê, maar dat taalaanleg iets is wat wel deur die regte oefeninge en ingesteldheid versterk en ontwikkel kan word. Die skrywer stel dit baie duidelik in sy boek **The Unschooled Mind** (1991: 34) dat enige van die bogenoemde intelligensies aangeleer kan word deur bloot sekere vaardighede te ontwikkel.

Die onderrigprogram wat deur die navorser saamgestel is om leerders met taalhindernisse tot hulp te wees, het as uitgangspunt Gardner se teorie oor die ontwikkeling van linguistiese intelligensie en in die besonder die ontwikkeling van perseptuele vaardighede wat met die ontwikkeling van taalbeheersing verband hou. Volgens Gardner is intelligensie, en daarom ook linguistiese intelligensie, nie iets wat op `n bepaalde tydstip gemeet kan word en onveranderd bly nie. Net soos intellektuele vermoëns aangeleer en ontwikkel kan word, kan taalvaardighede ook uitgebrei en verbeter word. Gardner voel ook baie sterk daaroor dat leerders se taalaanlegte versterk moet word via die leerstyl wat die beste by die spesifieke leerder pas. In die verband word daar onderskeid gemaak tussen visuele, ouditiewe, taktiele en kinestetiese leerders (Dryden en Vos 1997: 341 – 353). In die taalonderrigprogram, soos uiteengesit in Bylae B, word vir al vier hierdie leerstyle voorsiening gemaak deur middel van *multisensoriese onderrigtegnieke* wat voorgestel word vir die aanleer van bepaalde taalvaardighede soos mondelinge stelwerk, lees en spelling.

Gardner is die mening toegedaan dat taal ontwikkel moet word deur die sintuie in te span. Dit moet volgens hom veral gedoen word deur middel van speletjies, stories, woordeskatuitbreiding, blokkiesraaisels, debatte, gesprekke, onderhoude,

verslagskrywing en so meer. Die navorser het die multisensoriese, speelse element, soos deur Gardner voorgestel, geïntegreer in die taalontwikkelings-oefeninge van die kreatiewe taalonderrigprogram (sien Bylae B). In heelwat van die oefeninge wat gebruik word in die kreatiewe taalonderrigprogram, word van die visuele, ouditiewe, kinestetiese (wat op beweging dui) en taktiele (wat op die tassintuig dui) vaardighede van die leerder gebruik gemaak ten einde sy taalvermoëns te verbeter en te ontwikkel (Dryden en Vos 1997: 340).

By die samestelling van `n taalonderrigprogram moet die onderrigbehoeftes van die leerders met taalhindernisse nooit uit die oog verloor word nie. Die volgende beginsels word in hierdie verband neergelê:

5.7.2 Algemene beginsels by die kreatiewe onderrig van leerders met taalhindernisse

Onderwysers moet dit in gedagte hou dat leerders met taalhindernisse leerders is met spesifieke onderwysbehoeftes. Richmond en Smith (1990: 300 – 305) is van mening dat die volgende beginsels van belang is ten opsigte van die kreatiewe onderrig van leerders met taalhindernisse:

- Alle remediërende onderrig moet altyd op `n deeglike diagnose gebaseer wees, en waar moontlik geïndividualiseer word.
- Die belangstellende samewerking van die ouers en leerders, is van die allergrootste belang. Alleen op die manier sal die leerder sy hindernisse ten volle en met die nodige durf kan aanpak.

- Die remediërende onderwyseres of taalonderwyser, moet aan die leerder die aard van sy taalhindernis(se) verduidelik, asook watter invloed dit op sy skoolwerk kan hê.
- Vervolgens moet die stappe wat gevolg gaan word om die taalhindernis(se) aan te spreek, aan die betrokke leerder verduidelik word.
- Die taaltekortkominge moet via effektiewe onderrig aangespreek word. Herleer moet begin word op `n punt waar sukses in die korrektiewe program van die begin af feitelik gewaarborg is sodat die leerder bevrediging uit sy vordering sal put. Dit sal hom motiveer om beter te presteer.
- In soverre dit moontlik is, moet die onderwyser poog om alle fisieke, emosionele en huislike faktore wat die vooruitgang van die leerder moontlik kan strem, reg te stel.
- Onderwysers kan van onderrigmetodes gebruik maak waarmee hulle sukses in die verlede behaal het, maar hulle moet nooit huiwer om by veranderde omstandighede in die korrektiewe leersituasie aan te pas nie – soms is dit juis kreatiewe, nuwe onderrigmetodes wat deurslaggewend vir die leersukses van die leerder kan wees.
- Onderwysers en ouers moet in gedagte hou dat enige vorm van alternatiewe onderrig met die leerder se algemene ontwikkelingsprogram en skoolwerk geïntegreer moet word sodat die leerder nog steeds kan voel dat hy lid van `n bepaalde groep is en nie afgesonder word nie.
- Dit is ook noodsaaklik om die groei van alle aspekte van die leerder se persoonlikheid via die hulpverleningsprogram te ondersteun. Daar moet ook nie in so `n mate op die leerder se tekortkominge gekonsentreer word, dat positiewe waardes soos toegeneëntheid, belangstelling en waardering verwaarloos word nie.

- Daar moet nie tyd aan die hulpverleningsprogram spandeer word as die leerder eerder gedurende daardie tyd iets wou doen wat hy gewoonlik baie geniet nie. So behoort sport, waar moontlik, nie in die slag te bly ter wille van `n akademiese aanvullingsprogram nie.

Die moedertaal van `n leerder is sy denk- en kommunikasiemedium en indien hy hindernisse hiermee ervaar, sal dit die leerproses in sy geheel beïnvloed. Alvorens aandag gegee word aan formele onderrigwyses vir die leerder met taalhindernisse, is dit nodig om eers op die algemene doelstellings met die onderrig van `n eerste taal te fokus.

5.7.3 Algemene doelstellings met die onderrig van `n eerste taal

Die volgende doelstellings is van toepassing op die onderrig van *enige* taal wat `n eerste taal is:

- Om die leerder se denke so te bevorder dat hy sy gedagtes in taal sal kan formuleer.
- Om die leerder se begrip en gemaklike gebruik van sy moedertaal uit te brei sodat hy in die samelewing sinvol met ander kan kommunikeer.
- Om die leerder so te leer lees sodat hy sy weg kan vind in `n wêreld waarin die instruksies gedurig in skrif gegee word.
- Om uiteindelik vlot en met begrip te kan lees sodat hy genot daaruit kan put.
- Om die leerder te leer skryf sodat hy sy gedagtes skriftelik en duidelik aan ander kan oordra, veral deur briewe (en deesdae ook in e-posskrywes).

  (Eayrs en Jones 1992: 15 – 20).

Dit is belangrik dat bepaalde riglyne gevolg moet word wanneer `n taalonderrigprogram saamgestel word ten einde te verseker dat dit met sukses geïmplementeer sal kan word.

5.7.4 Algemene riglyne wat gevolg is by die samestelling van `n program om taalhindernisse op `n kreatiewe wyse aan te spreek.

Dit is eerstens van kardinale belang dat die leerder se ouderdom, vlak van taalfunksionering en ervaringsagtergrond in ag geneem moet word, wanneer `n program saamgestel word om taalhindernisse op `n kreatiewe wyse aan te spreek. Dohrn en Bryan (1994: 62 – 63), Hager en Vaughn (1995: 210 –213) en Daniel - Mohring en Lambie (1993: 89- 96) is van mening dat die volgende riglyne in ag geneem moet word by die samestelling van so `n program:

- Alhoewel taal in afdelings verdeel kan word, moet taalonderrig as `n geïntegreerde geheel gesien word. Die doel met taalonderrig, breedweg gesien, is dat leerders die taal moet verstaan en kan gebruik, deur lees nuwe begrippe moet bekom en deur die vaslegging van sy gedagtes op skrif, sy denke ook skriftelik met ander sal kan deel.
- Daar moet in die onderrigprogram vrylik van flitskaarte vir klanke, woorde en kort sinne gebruik gemaak word vir die vaslegging daarvan.
- Dit is noodsaaklik dat `n redelike groot sigwoordeskat so gou as moontlik opgebou moet word, sodat leerders later hoëfrekwensiewoorde dadelik kan herken en lees. Leerders moet ontmoedig word om letter vir letter te klank

wanneer gelees word. Daar word dikwels by laasgenoemde stadium vasgesteek en nooit vlot geleer lees nie.

- Die Taalervaringsbenadering, wat later in hierdie hoofstuk bespreek word, is `n uitstekende manier om leesbelangstelling by `n leerder aan te wakker. Dit kom daarop neer dat leerders hulle eie storie aan die onderwyser (of die ouer) vertel terwyl laasgenoemde dit neerskryf sodat die leerder dit wat hy vertel het, later sal kan voorlees. Die ideaal is dat die stories geleidelik moeiliker en meer gestruktureerd moet word en dat die leerder eindelik sy eie stories self sal kan skryf en lees, en selfs later sal vorder na meer ingewikkelde leesstukkies van ander skrywers. Hierdie proses is veral belangrik omdat leerders se rypingspeil dikwels hoër as hulle leespeil is en die stories wat hulle kan lees dikwels te kinderagtig vir hulle is. Indien hulle egter stof lees wat hulle self, uit hulle eie ervaringswêreld, geskryf het, behoort die leesproses vir hulle veel interessanter te wees. Daar moet egter altyd met die inhoud, sowel as die moeilikheidsgraad van alle leesstof, rekening gehou word.
- Soveel mondelinge werk as moontlik moet met leerders met taalhindernisse gedoen word. Onderwerpe moet binne die ervaringsveld van die leerder val en kan byvoorbeeld die vorm aanneem van gesprekke, dramatisering, poppespel, mimiekspele waar handelinge voorgestel word en die ander moet raai, beskrywings van voorwerpe en prente, opmaak van stories oor illustrasies, pad beduie, telefoongesprekke en so meer.
- Geskrewe werk moet sover as moontlik gerig wees op wat die leerders later gaan nodig kry: spelling, begripstoetse, notas en briewe. Briewe kan gerig word aan leerders in ander klasse of ouers en dit kan werklik gepos word.

- Die leerders in die middel en senior standerds van die laerskool moet die formele alfabet kan opsê en gebruik vir liassering van kaarte, opsoek van woorde in die woordeboek en die naslaan van iemand se telefoonnommer in `n telefoongids.
- Dit moet in gedagte gehou word dat die vaslegging van woorde, in die geval van leerders met taalhindernisse, meestal geskied deur dit te sien, te hoor, self uit te spreek, te voel (deur sandpapierletters of die letters in `n bak sand na te trek) en te skryf in die lug, of in kleur op `n stuk papier. Die stippellyne wat die bepaalde woord vorm, kan ook deur die leerder voltooi word.
- Die onderwyser moet tyd inruim vir die uitruiling van nuus tussen hom en die leerder. Dit kan as nuttige geselstyd gebruik word waar die leerder mondelinge oefening kry en die onderwyser kan let op foutiewe taalgebruik. Senior leerders kan selfs aangemoedig word om met behulp van klasmaats artikels in`n klaskoerantjie te skryf. Daar moet soveel as moontlik gelees word uit boeke, tydskrifte en koerante. Leerders moet die kans kry om te vertel wat hulle gelees het.
- Die biblioteekperiode moet gebruik word vir kennismaking met die klas- en skoolbiblioteek. Boekwaardering moet ook plaasvind. Indien moontlik, kan die leerders ook luister na `n voorlesing op kasset van hulle voorgeskrewe werke deur `n bekwame persoon - hopelik sal dit `n liefde vir sy moedertaal by die leerder met taalhindernisse wakker maak.
- Die kontekstuele benadering – alle leerstof word binne `n bepaalde konteks of agtergrond aangebied - moet deurgaans gevolg word deur slegs aktuele, nuttige leerstof aan te bied.
- Die belangrikste sekerlik: Deur persoonlike aandag sal die onderwyser `n band tussen hom en die leerder met taalhindernisse opbou en uiteindelik weet watter realistiese verwagtinge hy van hom kan koester.

Vervolgens word aandag gegee aan `m formele kreatiewe onderrigprogram

5.8 `N FORMELE KREATIEWE HULPVERLENINGSPROGRAM

Die onderrig van taal kan basies in drie onderafdelings verdeel word: mondelinge stelwerk, lees en skriftelike stelwerk, wat opstel en taalstudie insluit. Volgende sal nou op meer formele kreatiewe onderrigwyses vir elkeen van die bogenoemde afdelings gekonsentreer word.

Die volledige program wat met die proefpersone by die Kinderleidingkliniek deurloop is, word uiteengesit in Bylae B van hierdie proefskrif. Die program het oor 6 weke gestrek met 2 een en `n halfuur sessies elke week, dus 12 sessies in totaal. Die proefpersone was almal laerskoolleerders wat in die meeste gevalle `n beperkte aandagspan gehad het. Daarom is `n kort verposing van 5 – 10 minute toegelaat na die eerste 40 minute van elke sessie.

Die onderwerpe wat behandel is, is soos volg ingedeel:

Sessie 1:

Die kreatiewe ontwikkeling van visuele perseptuele vaardighede: Deel 1

Sessie 2:

Die kreatiewe ontwikkeling van visuele perseptuele vaardighede: Deel 2

Sessie 3:

Die kreatiewe ontwikkeling van ouditiewe perseptuele vaardighede: Deel 1

Sessie 4:

Die kreatiewe ontwikkeling van ouditiewe perseptuele vaardighede: Deel 2

Sessie 5:

Kreatiewe onderrig van mondelinge stelwerk: Deel 1

Sessie 6:

Kreatiewe onderrig van mondelinge stelwerk: Deel 2

Sessie 7:

Kreatiewe leesonderrig : Die Taalervaringsbenadering: Deel 1

Sessie 8:

Kreatiewe leesonderrig: Die Taalervaringsbenadering: Deel 2

Sessie 9:

Kreatiewe leesonderrig: Die Multisensoriese Leesmetode: Deel 1

Sessie 10:

Kreatiewe leesonderrig: Die Multisensoriese Leesmetode: Deel 2

Sessie 11:

Kreatiewe spellingonderrig: Deel 1: Die Visuele Beeldvormingsmetode

Sessie 12:

Kreatiewe spellingonderrig: Deel 2: Die Eklektiese Metode

Hieronder volg `n algemene bespreking van die werk wat met die proefpersone gedoen is. In Bylae B word die onderrigprogram in detail bespreek.

5.8.1 Die ontwikkeling van perseptuele vaardighede as basis vir die kreatiewe remediëring van taalhindernisse

In die onderstaande bespreking van perseptuele vaardighede word telkens `n omskrywing gegee van die bepaalde vaardigheid met `n beskrywing van gepaardgaande aktiwiteite wat die bepaalde perseptuele vaardigheid sal stimuleer. Persepsie word allerweë beskou as spesifieke betekenishegting deur middel van die oë en die ore. Dit handel dus oor hoe die leerder sy wêreld sien en hoor. Die vraag kan gevra word of dit wat hy sien en hoor in ooreenstemming met die realiteit is. Sal `n leerder byvoorbeeld kan agterkom daar is `n verskil tussen `n driehoek en `n vierkant of dat daar drie klanke in die woord "mat" is? Die volgende oefeninge is gebruik om die proefpersone se visuele en ouditiewe perseptuele vaardighede te ontwikkel en te verbeter. Hierdie oefeninge vorm die fondament wat eers as basis van die onderrigprogram gelê moet word alvorens na meer formele oefeninge gevorder kan word en is verwerk en aangepas uit Helena Bester (1997: 87 - 93) se gewilde boek **Help, my kind makeer iets. Die pyn en hoop rondom leerprobleme**, sowel as uit die bekende werk van Grove en Hauptfleisch (1982: 129 -151) **Remediërende onderwys in die primêre skool.**

Telkens word `n omskrywing gegee van die bepaalde vaardigheid met `n beskrywing van gepaardgaande aktiwiteite wat die bepaalde perseptuele vaardigheid sal ontwikkel.

TABEL 5.1: DIE ONTWIKKELING VAN PERSEPTUELE VAARDIGHEDE

Perseptuele vaardigheid	Kreatiewe Hulpverleningsaktiwiteit
a) Visuele perseptuele vaardighede	
Visuele diskriminasie Dit is die vermoë om ooreenkomste en verskille tussen vorms, letters en woorde waar te neem. `n Uitval hier lei tot swak spelvaardighede a.g.v. verwarring van letters soos "a" en "o".	• Bingo-speletjie met prente. Dit bestaan uit vier kaarte wat elk `n aantal prentjies op het en los prentjies wat op die ooreenstemmende prentjie op die groter kaart gepak moet word. • Voltooi die halwe prentjie. • Soek die maats • Vind die verskille tussen prente wat oënskynlik dieselfde is, maar waar daar tog subtiele verskille bestaan.
Visuele analise en sintese Dit is die vermoë om te kan waarneem hoe objekte, prente, beelde, woorde, ens. opgebreek kan word in hulle onderskeie dele of uitmekaar gehaal kan word en weer aanmekaar gesit word. `n Uitval lei tot `n onvermoë om letters saam te voeg om woorde te vorm.	• Legkaarte bou. • Die napak van patrone op pennetjiesborde. • Die skommeling van letters binne-in `n woord om nuwe woorde te vorm. • Speletjies soos Scrabble. • Boublokke • Viltborde waarop prentjies nagepak kan word. • Enige prent wat in verskillende vorms opgesny word. Die dele moet weer so langs mekaar geplaas word om die oorspronklike prent te vorm. • Pak patrone met vuurhoutjies na. • Teken vorms na op `n dotjieblad.
Visuele opeenvolging Dit is die vermoë om die korrekte volgorde waarin objekte vertoon word, waar te neem. `n Uitval hier lei tot swak sigwoordeskat en spellingprobleme.	• Flitskaarte met rye letters, woorde of prente. • Speelkaarte waarvan eers drie, dan vier, ens. uitgepak word. • Voorwerpe word een na die ander op `n tafel uitgepak en weer weggeneem. Leerders moet dan die volgorde waarin die die voorwerpe uitgepak is, neerskryf. • `n Ry blokkies in verskillende kleure word voor die leerder uitgepak, dit word weggeneem en die leerder moet dit napak.
Visuele geheue Dit is die vermoë om die reeds waargenome prikkels te erken. `n Uitval hier lei tot swak sigwoordeskat, swak spelvaardighede	• Die leerder moet onthou wat alles in `n hoed gegooi is. • `n Prent word aan die leerder geflits en hy moet die detail probeer onthou en weergee.

Visueel-motoriese integrasie Dit is die vermoë om visuele stimuli met beweging te koördineer. `n Uitval hier lei soms tot probleme met skrif	• Die leerder moet `n opgefrommelde stuk koerantpapier van een hand na die ander gooi. • Balspeletjies. • Die leerder gooi `n sponsbal teen `n muur en probeer dit vang.
Visuele sluiting Dit is die vermoë om `n figuur te identifiseer wanneer sekere gedeeltes ontbreek.  `n Uitval hier veroorsaak soms dat `n leerder net die eerste of laaste helfte van `n woord skryf of lees.	• Die leerder pak prentjies van sekere onderdele van `n voorwerp, bv. `n fiets, uit, benoem dit en plaas alles dan weer bymekaar. • Pictionary. • `n Speletjie word gespeel waarin geboue, diere, ens.geïdentifiseer word deur net die mees tiperende eienskap van daardie objekte te teken.
Ruimtelike verhoudings Dit is die vermoë om die posisie van voorwerpe in die ruimte waar te neem. `n Uitval hier lei tot die omruilings van letters in `n woord en tot "b" en "d" verwarrings.	• Links-regs opdragte wat in speletjievorm aangebied word, bv. raak jou linkeroor met jou regterhand. • Pyltjiekaart. Daar word na verskillende pyltjies gewys en die leerder moet bv. opspring of op sy hurke sit. Die pyltjiekaart kan ook gebruik word om sy linker/regter arm/been uit te steek of die korrekte verbale response te gee – hy sê "op", "af", "links", ens. Die leerder kan ook gevra word om die aanwysings na die kafee, kerk, ens. te gee. • `n Prentjie met `n ry eenderse voorwerpe word verskaf. Die leerder word gevra om bv. die middelste of tweedelaaste appel in te kleur.
b) Ouditiewe perseptuele vaardigheid	
Ouditiewe analise en sintese Dit is die vermoë om woorde in klanke op te breek en weer saam te voeg en om meerlettergrepige woorde in lettergrepe te verdeel en weer saam te voeg. `n Uitval hier lei tot die onvermoë om al die klanke in `n meerlettergrepige woord waar te neem en korrek te spel.	• Woorde met twee letters word eers geklank. Die onderwyser kan ritmies met die potlood op die tafel tik by die uitspraak van elke woord. Daar kan toenemend meer klanke bygevoeg word. • Daar kan `n ritme met die hande geklap word en die leerder moet `n woord sê wat volgens hom soos die ritme klink, bv. pa-da-stoel.
Ouditiewe volgorde Dit is die vermoë om gesproke letters, woorde of syfers in die korrekte volgorde weer te gee. `n Uitval hier lei soms tot letteromruilings.	• Speletjies waarin telefoonnommers en absurde sinne voorgesê en dan nagesê moet word. • Leerders kan ook registrasienommers van motors probeer memoriseer.

Ouditiewe geheue Dit is die vermoë om gesproke inligting te onthou. `n Uitval hier sal manifesteer in `n onvermoë om feite in die regte volgorde te onthou.	• Die navertel van stories. • Die aanleer van liedjies. • Die beantwoording van vrae oor radio- of televisiestories.
Ouditiewe diskriminasie Dit is die vermoë om te onderskei tussen woorde wat amper eenders klink, tussen die intensiteit en toonhoogte van klank. `n Uitval hier sal beteken `n leerder kan nie altyd duidelik onderskei tussen woorde wat min of meer eenders klink, bv. kom/kon en wat/want.	• Die onderwyser sê woorde wat bya dieselfde klink met sy rug na die leerder gedraai. Die leerder moet dan identifiseer watter klank in die twee woorde verskillend is. • Die leerder kan ook verskillende musiek= instrumente in bekende liedjies identifiseer. Die onderwyser kan in verskillende stemme sing. Die leerder moet dit identifiseer.
Ouditiewe sluiting Dit is die vermoë om te bepaal watter klank of woord uit `n logiese reeks klanke of woorde weggelaat is. Uitvalle hierin sal manifesteer in die skryf of sê van onvolledige woorde, bv. dadlik/dadelik of onmidlik/onmiddellik.	• Die name van weeksdae kan genoem word, een kan weggelaat word en die leerder moet sê watter een dit is. • Onvolledige woorde kan uitgespreek word en die leerder kan versoek word om dit korrek uit te spreek.
Ouditiewe voorgrond-agtergrondonderskeiding Dit is die vermoë om op relevante ouditiewe inligting te fokus en dit van ander geluide te onderskei. Uitvalle hier sal op die voorgrond tree as die leerder byvoorbeeld in `n klas vol leerders nie kan volg wat sy onderwyser sê omdat die res van die klas raas.	• Die leerder kan gevra word om bepaalde musiekinstrumente te identifiseer in `n simfonie-orkes. • Die onderwyser kan musiek speel terwyl hy `n storie voorlees. • Die leerder kyk na `n televisieprogram terwyl sekere vrae oor `n ander onderwerp aan hom gestel word.

LET WEL: Dit is belangrik om hier te noem dat die aanwending van **ritme** by die ontwikkeling van perseptuele vaardighede baie effektief is. Daagliks duik daar `n legio moontlikhede op waar ouers en onderwysers op `n informele, nie-bedreigende wyse deur middel van speletjies en geselsies, waar ritme `n rol speel, perseptuele vaardighede aan leerders met leerhindernisse kan leer.

Vervolgens word op meer formele wyses van kreatiewe taalonderrig gelet.

5.8.2 Kreatiewe onderrig van leerders met mondelinge stelwerkhindernisse

Hoewel mondelinge stelwerk nie soveel probleme aan leerders met taalhindernisse verskaf soos lees, opstel en taalstudie nie, gebeur dit dikwels dat `n leerder wat in die algemeen met taalhindernisse sukkel, nie sy gedagtes vlot en gemaklik in taal kan uitdruk nie.

Die volgende stappe kan gevolg word om mondelinge stelwerk meer toeganklik vir leerders met taalhindernisse te maak:

- Dit is ter aanvang uiters belangrik dat stelselmatig en doelgerig beplan moet word en dat daar nie op `n lukraak wyse onderwerpe gekies word nie. Die onderwyser moet homself afvra: Wat wil ek met hierdie les bereik?
- Die onderwerpe moet die belangstelling van die leerder prikkel en by sy ontwikkelingspeil pas.
- Veral leerders wat taalhindernisse ervaar, moet aangemoedig word om vrylik aan gesprekke deel te neem en hulle gedagtes sonder vrees vir verwerping of om belaglik voor te kom, wissel. Opvoeders moet simpatiek luister.
- Taalfoute moet op `n subtiele manier reggestel word (byvoorbeeld die oormatige gebruik van "en toe" of Engelse woorde soos *ok* en *bye*) en uitspraakfoute (byvoorbeeld *defnitief* in plaas van *definitief*) moet ook gekorrigeer word sonder te veel onderbrekings van `n leerder se vertelling.
- Onderwysers moet in samewerking met hulle ander kollegas mondelinge stelwerkgeleenthede vir leerders skep om oor die inhoud van ander vakke soos

geskiedenis en aardrykskunde te praat. Inderwaarheid lewer die meeste ander skoolvakke deur korrelasie geleentheid tot mondelinge werk en die uitbreiding van woordeskat.

- Elke leerder met taalhindernisse moet aangemoedig word om `n storie te vertel of oor te vertel, eers deur vragies te stel en later moet hy `n deel en nog later die hele verhaal vertel.
- Dit is veral belangrik dat leerders se woordeskat uitgebrei moet word. Wanneer `n leerder `n moeilike woord kan verstaan en kan gebruik, moet dit in `n woordeboek wat spesiaal vir die doel gebruik word, opgeteken word. Die onderwyser moet vertroud wees met die leerders met taalhindernisse se bestaande taalkennis en versigtig wees om nie woorde te onderrig wat hulle reeds ken of nie werklik nodig sal kry nie en woorde onderrig wat moontlik vir hulle baie nuttig sal wees. Verduidelikings van woorde kan deur modelle, prente, werklike voorwerpe, aksies, ensovoorts, geskied.
- Mimiek van handelinge of emosies en dramatisering van bekende rympies of verhale of impromptu situasies en poppespel, is nuttige hulpmiddele by mondelinge stelwerk. Groepoptrede lok dikwels beter reaksies uit.
- Mondelinge werk moet altyd as voorbereiding tot skriftelike werk dien.

(Richmond en Smith 1990: 295 – 310 en Smith 1994: 142 – 147).

Die program wat vervolgens bespreek word, het ten doel om mondelinge stelwerk op `n kreatiewe wyse te onderrig.

5.8.2.1 `n Program om mondelinge stelwerk op `n kreatiewe wyse te onderrig

Die onderstaande program behoort buigsaam gebruik te word Die onderwyser behoort sy eie insiatief te gebruik ten opsigte van sekere aspekte van mondelinge werk wat meer aandag vereis. Hammill (1990: 78 – 82) en Haager en Vaughn (1995: 212 - 215) noem die volgende aspekte in hierdie verband:

- Dit is belangrik om heelwat aandag te gee aan die uitbreiding van algemene woordeskat: veral werkwoorde, bywoorde en byvoeglike naamwoorde moet onder die loep geneem word. Dit kan gedoen word deur die leerder oor bekende onderwerpe te laat praat, byvoorbeeld mense (gesinslede, dokter, slagter, ens.), besittings (speelgoed, kamermeubels, fiets, ens.), die natuur (reën, koue, wind,ens.) en handelinge (spring, speel, hardloop, ens.). Kleurryke prente kan ook as aanknoping en ordening van woordeskatuitbreiding gebruik word.
- Leerders kan versoek word om voorwerpe of prente te beskryf. By voorwerpe kan eers net die voorkoms beskryf word, later die gebruik van die voorwerp en laastens die klassifikasie. By prente kan eers net die voorwerpe op die prente benoem word, dan moontlike aksies wat op die prent uitgevoer word en later kan `n verhaal en selfs die emosies van die karakters bygevoeg word.
- Die mondelinge periode kan ook vir die remediëring van taal- en uitspraakfoute gebruik word. `n Lys van probleemwoorde vir verdere remediëring kan opgestel word.
- Oefeninge in suiwer klankvorming kan ook gedurende die mondelinge periode plaasvind. Die onderwyser gee `n prikkelende begin en die leerder moet die sin verder voltooi of `n kernwoord wat uit `n sin gelaat is, invul nadat oor `n onderwerp gesels is.

- Speletjies is altyd `n gewilde manier van onderrig. Leerders kan byvoorbeeld probeer om sinonieme (ander woorde met dieselfde betekenis soos onmiddellik/ dadelik en waarom/ hoekom), teenoorgesteldes (hardwerkend/ lui) of intensitiwiteitsvorme (jonk /bloedjonk) te gee.
- `n Kort bespreking van sekere beroepe kan ook die leerder wat huiwerig is om voor ander te praat, se belangstelling prikkel. Daar kan byvoorbeeld gepraat word oor `n beroep waaroor die leerder met taalhindernisse dalk kennis mag dra, byvoorbeeld oor die werk wat `n polisieman (neem wetsoortreders in hegtenis), bouer (skrynwerk, messelwerk) en tandarts (trek en stop tande) doen.
- Dramatisering van tonele of insidente (bv. "Pa kry `n verkeerskaartjie") is ook `n kreatiewe wyse om belangstelling in mondelinge werk te bevorder.
- Leerders kan self verhaaltjies opmaak en oorvertel.
- Nog `n oorspronklike manier om mondelinge lesse op te kikker, is deur vasvra-wedstryde oor byvoorbeeld sport, bekende persoonlikhede of gebeure.
- Handeling-beskrywing help ook `n leerder om te let op sy presiese woorde. Voorbeelde hiervan is "Hoe trek `n mens `n boek met bruinpapier en plastiek oor" of "Hoe word `n eier op die stoof gebak?".
- Voltooiing van `n onderhoudende onvoltooide verhaal wat deur die onderwyser vertel is, kan ook `n besondere uitdaging aan die leerder bied.

As `n leerder met taalhindernisse homself eers mondeling bevredigend kan uitdruk, kan na die kreatiewe remediëring van leeshindernisse beweeg word.

5.8.3 Kreatiewe remediëring van leerders met leeshindernisse

Dit kan vry algemeen verklaar word dat lees gewoonlik as een van die *heel* belangrikste skolastiese vaardighede beskou word waaroor die leerder moet kan beskik om enigsins vordering op skool te kan maak. Dit is dan een van die redes waarom daar meer aandag tydens die implementering van die hulpverleningsprogram aan lees as die ander taalvaardighede geskenk is. `n Ander rede is dat sommige van die leesoefeninge in die program ook gebruik kan word om spellingvaardighede te verbeter en te ontwikkel. Volgens die hiërargie van die aanleer van die verskillende taalvaardighede moet `n leerder eers kan lees voordat hy kan spel en skryf. Selfs wiskunde is op lees gegrond. Dit is net logies dat `n swak leesvermoë remmend op `n leerder se wiskundeprestasie kan inwerk. Dit is dan ook nie ongewoon vir `n ouer om te hoor dat sy kind nie probleemsomme (storiesomme) kan doen nie omdat laasgenoemde nie behoorlik kan lees nie (Waggoner en Wilgosh 1990: 99 – 106).

Daar is egter vier aspekte waaraan aandag gegee moet word ten einde leeshindernisse suksesvol aan te spreek.

5.8.3.1 Die beginsels waarop leesremediëring gebaseer behoort te word

Die volgende beginsels moet volgens Donald (1991: 38 – 42) en Snowling (1997: 196 – 199) in die oog gehou word wanneer met leesremediëring `n aanvang geneem word:

- **Individuele aandag**

Die swak leser is dikwels die slagoffer van groeponderrig en metodes wat nie by sy leerstyl pas nie. As hy individuele aandag kry, sal hy optimaal gemotiveer wees om die kreatiewe hulpverleningsprogram te deurloop. Die individuele leersituasie leen hom ook in die meeste gevalle uitstekend tot minimale afleibaarheid. Die leerder kan boonop teen sy eie werktempo werk. So word sy minder goeie response nie deur die res van die klas waargeneem en afgekeur nie. Die remediërende onderwyser of ouer wat die program saam met die leerder behandel, sal ook in staat wees om die geringste vordering van die leerder waar te neem, dit te erken en positief te beantwoord.

- **Die houding van die onderwyser of ouer**

Die gesindheid of ingesteldheid van die ouer of onderwyser wat die program saam met die leerder gaan doen, is van deurslaggewende waarde. Hy moet bewus wees van die individuele verskille tussen sy leerders. Hy moet ook veral die emosionele implikasies van `n leerder wat taalprobleme ervaar se mislukkings ken. Belangstelling, sukses en aanprysing spoor die swak leser aan tot verdere inspanning.

- **Leerstof wat ooreenstem met die belangstellings van die leerder**

Die aard van die aanvangsaktiwiteite wat tydens die taalonderrigprogram - wat daarop gemik is om die leerder se taalhindernisse aan te spreek – met die

leerder behandel gaan word, is van groot belang. Vroeë sukses met `n leerder wat swak lees en spel, het meer blywende waarde as enige ander opvoedkundige poging van die onderwyser se kant. Dit is daarom noodsaaklik dat alle aanvangsmateriaal relatief eenvoudig moet wees. Laasgenoemde moet *onder* die leerder se lees- en spellingstandaard wees en dit moet aansluiting vind by `n onderwerp waarin die leerder belangstel. Die gebruik van die taalervaringsmetode as aanvanklike leesremediëringsmetode, maak by uitstek vir al die bogenoemde vereistes voorsiening. Hierdie benadering word later in hierdie hoofstuk bespreek.

- **Tydsduur van lesse**

Die taalonderrigprogram het uit 12 sessies van een en `n halfuur uur elk, versprei oor 6 weke, bestaan. Daar is altyd na die eerste 40 minute vir 5 tot 10 minute gerus. Dit is `n bewese feit dat jonger leerders beter onthou en konsentreer as die tydsverloop van `n sessie nie te lank is nie. Dit is belangrik om hier te noem dat die ouers en die leerder se remediërende onderwyser versoek is om na afloop van die taalonderrigprogram die basiese onderrigbeginsels wat daarin vervat is, weer moet herhaal en op nuwe situasies moet toepas.

5.8.3.2 Riglyne aan ouers en onderwysers om leeshindernisse op `n kreatiewe wyse aan te spreek

Opvoeders kan `n sterk en positiewe invloed op leerders se leessukses uitoefen. Al lees hulle elke dag net `n paar minute saam met leerders wat lees problematies vind, kan dit positiewe gevolge tot gevolg hê. Die volgende is `n lys met riglyne om

sukkelende lesers se leesvaardighede te verbeter (Rockford en Archer 1991: 54 – 57) en (White 1994: 6 –7).

Die oefeninge is aan sowel die ouers as die remediërende onderwyseresse van die proefpersone gegee met die versoek om van die oefeninge in die leerder se huiswerk- of remediërende sessies op `n gereelde basis te implementeer.

- Opvoeders moet probeer om so gereeld as moontlik saam met leerders wat leeshindernisse ervaar, `n stukkie uit `n interessante boek te lees. Hierdie boek moet ook geredelik tot die beskikking van die leerder wees as hy dalk op `n dag op sy eie verder in die boek wil lees.
- Dit klink dalk na sinnelose raad, maar die leerder wat nie van lees hou nie, omdat hy nie behoorlik kan lees nie, moet gereeld die geleentheid kry om aan kleurvolle en interessante boeke te vat. `n Nuwe boek in volkleur het gewoonlik `n bekoring van sy eie! Opvoeders kan ook vir hierdie leerders vra om voor in die inhoudsopgawe van `n boek te soek na die bladsynommer van `n storie en dan die leerder toe te laat om na daardie bladsy te blaai en `n stukkie te lees.
- Opvoeders kan aanvanklik van boeke gebruik maak wat in groter druk gedruk is. Alledaagse woorde en frases kan uitgewys word. Die leerder kan ook gevra word om te soek vir woorde wat op `n daaglikse basis gebruik word.
- Alfabetspeletjies kan saam met die leerder gespeel word. Die opvoeder kan letters wat leerders verwar soos byvoorbeeld b en d uit karton sny en dan vir jonger leerders vra om letters wat dieselfde lyk in `n bepaalde teks te soek. Woorde wat in `n teks voorkom, kan ook op `n stukkie karton geskryf word en die leerder kan versoek word om hierdie woorde in die teks te vind. Jonger leerders

sal veral baie daarvan hou as hulle met iets tasbaars soos `n sterretjie beloon word telkens as hulle die antwoord op `n vraag korrek het.

- Maklike raaisels kan ook aan leerders gegee word om te lees. As daar `n element van pret in die leesproses is, sal leerders baie meer daarvan begin hou om te lees. Leerders kan ook versoek word om hulle eie raaisels saam te stel en dit dan hardop aan die klas voor te lees. Die geringste prestasie moet deur die opvoeder erken word.
- Die alfabet kan ook op karton in groot, duidelike letters uitgeskryf word en die opvoeder kan hierdie letters gebruik om sekere woorde saam te stel. Die leerder kan dan gevra word om hierdie woorde te lees. Die leerder kan ook gevra word om bepaalde woorde uit die letters saam te stel. Die opvoeder mag leidrade gee as die leerder vashaak.
- Klem kan ook gelê word op ritme en rym om leeswerk meer kreatief te maak. Rympies soos die volgende kan gebruik word:

  Wie weet waar Willem Wouter woon?

  Willem Wouter woon waar Westewind waai.

  Wie weet waar Westewind waai?

  Westewind waai waar Willem Wouter woon

- Woordspeletjies kan ook gereeld gespeel word, byvoorbeeld:

  " Watter woord wat met `n v begin, rym met geseënd?".

- Opvoeders kan ook vrylik van musiek gebruik maak wanneer hulle bepaalde woorde aan leerders wil leer. Leerders kan dan hande klap om aan te dui hoeveel lettergrepe daar in langer woorde is. Dit is `n baie meer kreatiewe manier om leerders so te help om woorde korrek uit te spreek wanneer dit gelees word.

- Leerders moet ook daarvan bewus gemaak word dat korter woorde uit `n langer woord gevorm kan word, byvoorbeeld uit die woord "verbeelding" kan "beeld" en "ding" gevorm word. Net so moet die leerder ook weet dat as die letters van bepaalde woorde deurmekaar geskommel word, kan ander woorde gevorm word, byvoorbeeld die woord " kind" kan verander word na "dink".
- Leerders kan ook versoek word om woorde wat dieselfde klanke het, bymekaar te pas. So kan alle woorde wat met "tr" begin, bymekaar gesorteer word, byvoorbeeld trein, trap, troon en trem. Op die manier kan die leerder bewus gemaak word van sekere klanke en die wyse waarvolgens hulle gespel word.
- Leerders moet ook aangemoedig word om kort stukkies prosa met kreatiewe woordgebruik te skryf. So kan `n stukkie prosa byvoorbeeld oor die pragtige natuurskoon by `n vakansie-oord geskryf word. Leerders moet vry voel om meer ingewikkelde woorde soos "asemrowend" en "majestueus" te gebruik, al spel hulle dit verkeerd – hulle moet in elk geval geprys word vir hulle pogings.
- Ten laaste kan leerders ook geleidelik geleer word om meer nadenkend te lees. Die ideaal is dat hulle uiteindelik altyd met die nodige insig sal lees. Opvoeders moet inhoudelike vrae stel aan leerders wat `n teks deurgelees het. Hulle moet gehelp word om die antwoorde op vrae in die teks te vind, indien nodig.

Daar is `n aantal beproefde wyses waarop leeshindernisse in `n hulpverleningsprogram aangespreek kan word. Met die volgende tegnieke het die navorser as oud-remediërende onderwyseres met byna `n dekade ondervinding in die prakryk, heelwat sukses in die verlede behaal en dit is dan ook gebruik om die leeshindernisse van die proefpersone aan te spreek.

5.8.3.3 Die Taalervaringsbenaderingswyse

Die Taalervaringsbenaderingswyse leen hom uitstekend tot aanvangsmetode vir leesremediëring. Hierdie metode is veral geskik in die geval van die leerder wat ongemotiveerd is om te lees vanweë vorige negatiewe ondervindinge met lees. Die tegniek word beskryf in beide De Beer (1983: 134 – 138) en Dryden en Vos (1997: 387 –391) se baanbrekerswerk **The Learning Revolution** en behels die samestelling van `n storie deur die leerder self en wel op die volgende wyse:

Stappe wat gevolg moet word:

- Die leerder word versoek om `n storie te vertel of `n ondervinding wat hy gehad het, mondeling te bespreek of selfs om die dialoog vir `n toneelstuk te skryf. Hier speel die agtergrond en vorige ervaring van die leerder `n groot en deurslaggewende rol.
- In die meeste gevalle skryf leerders wat swak spel, ook swak. Dit is daarom nodig dat dit wat die leerder gedikteer het, vir hom in groot, duidelike letters geskryf moet word.
- Die leerder word daarna gevra om die geskrewe kopie van sy eie storie te lees. Dit is die taak van die ouer of onderwyser om te sorg dat die intelligente leerder lees wat werklik daar staan en nie uit die geheue herhaal nie. Akkurate lees is dus van groot belang.
- Namate die leerder vorder en geleidelik `n funksionele woordeskat opbou, kan die ouer of onderwyser die dikteersessies meer struktureer sodat daar in `n toenemende mate meer hoë frekwensiewoorde ingesluit word, in die stof wat gelees word.

- Klanke en ander woordaanpaksvaardighede word toevallig geleer namate die leerder vorder.
- Spesifieke vaardigheidsoefeninge word ook geleidelik ingevoer, veral gedurende die later fases van die taalervaringsbenadering.
- Die uiteindelike doel met die taalervaringsbenadering is om die leerder in staat te stel om geleidelik van sy eie gedikteerde leesstof oor te skakel na meer ingewikkelde leesstof wat deur ander mense geskryf is. Dit is egter belangrik dat daar gedurende die oorskakelingsperiode nie te veel vreemde woorde in die teks moet voorkom nie.

5.8.3.3.1 Veronderstellinge waarop die Taalervaringsbenaderingswyse gegrond is.

Die taalervaringsbenadering steun sterk op die leerder se mondelinge taalvermoë wat in die meeste gevalle beter as sy leesvermoë ontwikkel is. Deur hierdie benaderingswyse word die belangrikheid van die feit beklemtoon dat `n leerder se mondelinge taaluitinge betekenisvol moet wees.

Deur middel van hierdie metode besef die leerder dat die geskrewe woord bloot `n weergawe is van die gesproke taal en dat dit wat gesê kan word, ook geskryf kan word en dus gevolglik ook gelees kan word.

Die aanname kan ook gemaak word dat die leerder sterk geheueleidrade kry as hulle stof lees wat hulle self onlangs gedikteer het. Terwyl hulle lees, roep hulle dan hul idees in dieselfde taalpatrone op waarin hulle dit onlangs geuiter het. Sou `n

leerder dan nie daarin slaag om sekere gedikteerde woorde te herken nie, kan die onderwyser die korrekte respons stimuleer deur van bepaalde geheueprikkels soos `n vraag gebruik te maak, bv. " Kan jy onthou waar het die dogtertjie gaan kuier?"

Voorstanders van hierdie metode is ook die mening toegedaan dat swak lesers minder mislukkings belewe as hulle hul eie, bekende taal lees as wanneer hulle iemand anders se minder bekende taaluitinge lees (Dryden en Vos 1997: 389 – 391).

5.8.3.3.2 Leerders vir wie die Taalervaringsbenadering geskik is.

Die Taalervaringsbenadering tydens leesremediëring word aanbeveel as aanvangsmetode omdat dit gebruik kan word vir so `n wye spektrum van lesers wat onder standaard lees.

Die volgende aspekte word in hierdie verband deur De Beer (1983: 135 –136) genoem:

- Die metode is suksesvol vir sowel die swak as die goeie , maar ongemotiveerde leser.
- Dit is veral effektief in die geval van leerders wie se mondelinge taalontwikkeling gerem is en verbetering nodig het.
- Hierdie metode het hoë motiveringswaarde vir leerders wat onverskillig staan teenoor lees.
- Ook in die geval van leerders met `n negatiewe ingesteldheid teenoor lees is dit waardevol.

- Dit is veral effektief in die geval van leerders in die sekondêre skool. Swak leerders in die sekondêre skool moet gewoonlik stof lees wat ver onder hulle belangstellingspeil is. As hulle stof lees wat deur hulleself gedikteer is, handel dit ten minste oor iets waarin hulle belangstel, en al is dit aanvanklik op `n redelike lae leespeil, gee dit hierdie leerders tog `n gevoel van genoegdoening om iets te lees wat deur hulself geskryf is.
- Die ouer of onderwyser kan die leerder help om algaande die kwaliteit van die leesstof soos deur die leerder geskryf is, te verhoog. Die leerder kan selfs later `n vervolgverhaal in die kleine skryf wat mettertyd deur homself tot `n afgeronde geheel gestruktureer moet word. As die ouer of onderwyser eers die leerder se leesbelangstelling geprikkel het, kan ook aan die ander taalvaardighede aandag geskenk word.

Leerders met leerhindernisse, spesifiek dié met leeshindernisse, vaar dikwels beter as hulle sekere vaardighede deur middel van `n multisensoriese benadering aanleer.

Die volgende leesmetode maak van so `n benadering gebruik.

5.8.3.4 Fernald se benaderingswyse: die VAKT-metode

Die Fernald-remediëringsmetode stem ooreen met die Taalervaringsbenaderingsmetode, behalwe dat dit ook `n multisensoriese benadering insluit. Die VAKT (visual, auditory, kinesthetic, tactile) metode "bombardeer" die leerder met visuele, ouditiewe, kinestetiese en taktiele stimuli of indrukke. Dit is `n redelik omslagtige en langsame tegniek, maar dit werp in die die

meeste gevalle goeie resultate af in die geval van leerders wat ernstige taalhindernisse ervaar.

Hierdie metode lê klem op die feit dat die geskrewe woord as hoeksteen van enige leesstof as `n totale betekenisdraende eenheid waargeneem moet word. Hierdie leesmetode word in beide Grove en Hauptfleisch (1982: 185) en in De Beer (1983: 136 – 137) se werke bespreek en vervolgens word `n opsomming van die beskrywings van laasgenoemde twee skrywers gegee wat die metode in vier fases ingedeel het:

Eerste fase

- Die leerder verskaf enige woord wat hy problematies vind, maar graag wil leer lees. Die sien van die woord deur die leerder, sorg daarvoor dat die *visuele* beeld van die woord in die brein vasgelê word.
- Die ouer of onderwyser skryf die woord met vetkryt op `n strook papier neer, groot genoeg vir die leerder om elke letter te voel met sy wysvinger. Die "voel" van die woord in vetkryt maak voorsiening vir die vaslê van `n *taktiele* beeld in die geheue.
- Die leerder moet nou die woord met sy vinger natrek, terwyl hy elke lettergreeep sê soos hy dit natrek. Die natrekaksie maak voorsiening vir die vaslê van `n *kinestetiese* beeld, terwyl die sê van lettergrepe die *ouditiewe* beeld van die woord in die geheue vaslê.
- As die leerder meen hy ken die woord goed genoeg om dit uit sy geheue te kan neerskryf, word die woord voor hom weggeneem en moet hy probeer om dit te skryf.

- Indien hy egter fouteer met die neerskryf van die woord, moet hy weer deur al bogenoemde stappe gaan.
- Nadat die leerder `n paar woorde op hierdie wyse geleer het, word hy aangemoedig om `n storie saam te stel wat hoofsaaklik uit bogenoemde, bekende woorde sal bestaan.
- Die onderwyser skryf dan die storie af soos wat die leerder dit vir hom gee, leer hom die woorde wat hy nog nie ken nie, tik of skryf dit neer en laat hom dit by `n volgende geleentheid lees.

Tweede fase

- Gedurende die tweede fase word die natrek van woorde uitgeskakel. Die woorde word dus nie neergeskryf nie.
- Die res van die benadering bly dieselfde. Die ideaal is dat die leerder telkens ingewikkelder woorde sal wil leer of dan net woorde wat problematies skyn te wees.
- Dit is belangrik om te onthou dat lang woorde aangepak moet word deur hulle in lettergrepe te onderskei. Woorde mag onder geen omstandighede geklank word nie.
- Dit moet te alle tye in gedagte gehou word dat die leerder op die visuele geheuebeeld van die bepaalde woord moet staatmaak omdat hy nooit `n geskrewe voorbeeld van die woord gesien het nie.
- As die leerder, nadat die woord geleer is, dit verkeerd spel, moet hy weer eens die woord leer in `n poging om die korrekte visuele beeld daarvan in die geheue vas te lê.

Derde fase

- Gedurende hierdie fase is dit nie meer nodig om elke woord wat die leerder leer, op `n kaart neer te skryf nie. Die leerder behoort nou daartoe in staat te wees om na `n woord te kyk, dit uit te spreek, dit in die geheue neer te skryf en te onthou sonder die drilwerk met die kaarte. Gedurende hierdie fase lees die leerder ook nie meer sy eie stories nie.

Vierde fase

- Die vierde fase word bereik wanneer die leerder op grond van vorige kennis nuwe woorde kan leer deur die proses van veralgemening.

5.8.3.4.1 Veronderstellinge waarop hierdie tegniek berus

- Die mees basiese beginsel waarop Fernald se tegniek berus, is die behoefte van leerders om gemotiveer te word om te lees. Die samestelling van sy eie leesstof deur `n leerder is veronderstel om hierdie behoefte te bevredig.
- Die leerder se gevoel van eiewaarde word deur die gebruik van hierdie metode grootliks beskerm, eerstens omdat dit geïndividualiseerd van aard is en hy net met homself kompeteer, en tweedens deurdat hy sy eie leesstof saamstel en dus eerder daarin sal belangstel omdat dit op sy leespeil is.
- Volgens Fernald is `n multisensoriese benaderingswyse die doeltreffendste in die geval van leerders met ernstige leesprobleme. Fernald beklemtoon die feit dat elke woord via sensoriese modalteite geleer moet word.

- Elke woord word as `n geheel beskou. Dit word ook in betekenisvolle konteks waargeneem.
- Die uiteindelike vermoë van die leerder om op grond van vorige leeservarings te veralgemeen, is noodsaaklik vir suksesvolle lees. Fernald is van mening dat die leerder hierdie stadium kan bereik sonder om van die klankmetode gebruik te maak (De Beer 1983: 137).

Aandag kan aan spellinghindernisse gegee word indien `n leerder se leesvaardighede genoegsaam verbeter het.

5.8.4 Kreatiewe onderrig van leerders wat spellinghindernisse ervaar.

Spellingonderrig kan op verskillende wyses aangebied word. Die onderwyser moet probeer vasstel watter tipe van aanbieding die beste by `n besondere leerder pas. In die verband moet die *aard* van die leerder se spellinghindernisse ook in gedagte gehou word. Deur gebruik te maak van verskillende opname-modaliteite en weergawe-kanale kan `n verskeidenheid van spelling-tipes verkry word. Die volgende spelling-tipes word volgens Smith (1994: 439 – 441) aangetref:

- **Ouditiewe tipe:** Die onderwyser spreek die woord uit en die leerder kan dit mondeling of skriftelik weergee. Leerders met ouditiewe prosesseringshindernisse en swak herroepingsvermoëns sal waarskynlik nie veel voordeel uit `n ouditiewe aanbieding trek nie omdat hy sommige woorde nie kan eien of onthou nie.

- **Visuele tipe:** Die spellingwoord word by wyse van `n flitskaart aangebied en die leerders moet probeer om dit visueel te prosesseer en kan dit dan mondeling of skriftelik weergee. Probleme met visuele prosessering en herroepingsgeheue sal spelling bemoeilik omdat die leerder nie altyd die woord korrek kan waarneem of onthou nie.
- **Veelkeusige tipe:** In hierdie geval word die leerder met vier spelwyses vir dieselfde woord gekonfronteer en moet hy slegs die regte woord onderstreep. Hier word `n beroep op die herkenningsvermoë van die leerder gedoen. Raaiwerk en verwarring is egter nadele waarmee rekening gehou moet word.
- **Diktee:** Die leerder moet woorde in sinsverband en korrekte volgorde weergee. Laasgenoemde bevorder begrip, wat spelling mag vergemaklik. Leerders met ouditiewe analise-probleme mag egter groot verwarringe ondervind omdat hulle nie altyd die vermoë het om korrek te luister en korrek weer te gee nie.
- **Die Afrikaanse woordelys en spelreëls:** `n Meer kognitiewe benaderingswyse is die bewustelike aanleer van spelreëls. In die verband kan die **Afrikaanse woordelys en spelreëls** van groot hulp wees. Spelwoorde moet altyd in ooreenstemming wees met wat die leerder nodig sal hê.

Die volgende riglyne kan waardevol wees vir die onderwyser wat leerders het wat spellinghindernisse ervaar.

5.8.4.1 Riglyne ten opsigte van kreatiewe spellingonderrig

Wanneer daar sprake van spellingremediëring is, moet die onderwyser altyd op `n vlak begin wat in ooreenstemming met die leerder se vermoëns is. Ellstan (1993: 43

– 50) is van mening dat die volgende aspekte egter ook in gedagte gehou moet word:

- Spellyste moet so deur die onderwyser saamgestel word dat dit woorde insluit wat in die leerder se sosiale omgang die meeste gebruik word.
- Die groepering en aanbieding van gelyksoortige woorde het groter remediërende waarde. Woorde met dieselfde vokale, diftonge en dieselfde uitgange soos a, o, e, ui en eu, moet saamgegroepeer te word ten einde die leerproses te vergemaklik.
- Daar bestaan `n noue verband tussen gesproke en geskrewe taal. So kan slordige uitspraak tot spellingprobleme aanleiding gee; spraakkorrigering is dus baie belangrik. Laasgenoemde is egter nie voldoende nie en taaluitbouing moet gereeld aandag ontvang.
- Onnetheid, aandagfluktuasie en `n ongeërgde houding is dikwels van die vernaamste oorsake van foutiewe spelling. `n Geordende ingesteldheid teenoor werk, presiesheid en `n netjiese handskrif kan baie meehelp om foute te voorkom.
- Herhalings- en driloefeninge is dikwels nie so gewild nie, maar is steeds die mees beproefde metode vir die regstelling van spelprobleme.
- Die multisensoriese metode impliseer dat meer as een modaliteit gebruik word vir die vaslegging van die korrekte spelling. Die woord word dus nie slegs gehoor (ouditief waargeneem) nie, maar ook ouditief geanaliseer en gesintetiseer, waarna die leerder dit hardop moet uitspreek. Artikulasie bevorder weer kinestetiese diskriminasie en stel die leerder in staat om die ouditiewe struktuur van die woord te bepaal en vergemaklik sodoende die visuele weergawe van die woord (dit wil sê hervisualisering van die lettersamestelling). Woordbetekenisse

is van die grootste belang. Skriftelike weergawe in teenstelling met mondelinge weergawe, vereis `n groot mate van ruimtelike sintese want die skryf van woorde vereis `n ritmiese en outomatiese uitvoering van bewegings en laasgenoemde gee weer aanleiding tot kinestetiese terugvoering. Fernald (1943) se sogenaamde VAKT-metode soos hierbo by leesremediëring bespreek is, sluit bogenoemde neuropsigologiese prosesse in en kan ook by spellingremediëring gebruik word.

Vervolgens word gelet op metodes om spelling te verbeter.

5.8.4.2 Die Visuele Beeldvormingsmetode

Dryden en Vos (1997: 257 – 265) is die mening toegedaan dat die visuele beeldvormingsmetode gebaseer is op die vermoë van die leerder om die voorkoms en vorm (konfigurasie) van `n woord te visualiseer en volgens hierdie skrywers bestaan die metode uit die volgende stappe:

- `n Woord wat die leerder problematies vind word op `n flitskaart geskryf en aan die leerder gegee.
- Die leerder word gevra om met omsigtigheid na die woord te kyk en dit dan stadig uit te spreek. Daar moet spesifiek op die moeilike dele van die woord gelet word.
- Vervolgens word die leerder versoek om die woord op die flitskaart met sy een hand toe te maak en met die ander hand die woord neer te skryf.
- Daarna moet die leerder sy respons met die woord op die flitskaart vergelyk.

- Indien die woord reg geskryf is, moet dit nog een keer geskryf word, maar as die woord nie korrek gespel is nie, moet hy eers weer goed daarna kyk voordat hy weer probeer om dit op sy eie te skryf.
- Partykeer sal dit nodig wees om addisionele onderrig te gee aan die leerder in `n poging om sy vermoë om woorde te visualiseer, te ontwikkel. In so `n geval word die leerder versoek om sy oë toe te maak en hom te verbeel dat hy `n stuk swart papier of `n swartbord sien. Hy moet nou voorts in sy verbeelding die woord(e) wat vir hom probleme verskaf, met `n stuk wit kryt op die swart papier of bord skryf en die lettergrepe van die woord hardop sê terwyl hy dit skryf.
- Voordat die leerder die woord op papier skryf, moet hy eers die woord hardop van die "swartbord" af lees.
- Dit sal ook soms noodsaaklik wees om die leerder se aandag op spesifieke visuele detail te vestig. Woorde soos **onmiddellik** en **benodigdhede** kan saam met die leerder ontleed word en vrae soos "Watter letters word meer as een maal in die woord herhaal?" en "Watter klank word herhaal?" kan gevra word.

Die eklektiese metode kan in samehang met die visuele beeldvormingsmetode gebruik word.

5.8.4.3 Die eklektiese metode

Die ouditiewe, visuele en kinestetiese modaliteite word al drie by die eklektiese spellingmetode gebruik. Hallahan (1992: 37 – 48) meen dat hierdie metode die sukkelende leerder sal bemagtig om in `n toenemende mate sy spellingvaardighede te verbeter en te ontwikkel.

Die volgende stappe word tydens die metode gevolg:

- Die leerder vorm `n visuele beeld van die woord deur daarna te kyk.
- Die leerder vorm ook `n ouditiewe beeld van die woord deur dit lettergreep vir lettergreep uit te spreek.
- Ten slotte word ook `n kinestetiese beeld van die woord deur die leerder gevorm deurdat hy `n voorbeeld van die woord met sy wysvinger natrek, sowel as dat hy die woord neerskryf. Hierdie natrekaksie help veral in die geval van leerders met ernstige lees- en spellinghindernisse.

5.8.4.4 Die waarde van visuele spellingtegnieke

Ouditiewe beeldvorming, visuele beeldvorming en kinestetiese beeldvorming is al drie psigologiese prosesse in werking tydens spellinggedrag by die meeste spellers. Hoewel die oproep van `n ouditiewe beeld `n noodsaaklike proses is wanneer `n woord gespel word, is dit so dat die visuele persepsie wat van `n woord gevorm word, `n relatief belangriker rol speel omdat leerders normaalweg eerder `n woord sal onthou wat hulle gesien het as wat een wat hulle gehoor het (Gardner 1991: 21).

Die rede vir bogenoemde toedrag van sake is dat visuele persepsie nie net `n belangriker rol tydens spellinggedrag speel nie, maar dat die vermoë om te visualiseer `n voorvereiste vir suksesvolle spellinggedrag is. Psigologies moet die gehoorbeeld (die beeld wat gedikteer is) eers deur die brein omgeskakel word in `n visuele beeld voordat dit in grafiese vorm weergegee of geskryf kan word (Gardner 1991: 24 – 35).

Alle leerders, of hulle nou taalhindernisse of ander leerhindernisse ervaar of nie, behoort volgens die nuwe Onderwysbeleid, `n geleentheid gegun te word om in hoofstroomonderwys opgeneem te word. Hierdie konsep word *inklusiewe onderwys* genoem.

5.9 INKLUSIWITEIT VAN LEERDERS MET TAALHINDERNISSE IN HOOFSTROOMONDERWYS

Inklusiewe onderwys is volgens die Witskrif `n vereiste in `n land met `n nuwe demokratiese bestel en `n nuwe onderwysbeleid. Hierdie soort onderwys bied – as dit reg beplan word – gelyke opvoedkundige geleenthede aan alle leerders, ongeag ras, kultuur of agtergrond. Leerders wat hindernisse op akademiese gebied ervaar, sal dus dieselfde opvoedkundige blootstelling geniet as leerders wat baie goed presteer op skool. Hierdie benadering kan leerders wat `n agterstand opgebou het, help om te aanvaar dat hulle in `n voortdurend veranderende omgewing met groot verskille tussen individue, leef.

Dit is egter so dat die suksesvolle insluiting van leerders met leerhindernisse in die gewone klaskamer tog van die onderwyser versigtiger beplanning gaan verg. Soms sal dit ook nodig wees om van die dienste van die remediërende onderwyser, die skoolvoorligter/sielkundige en skool-mediese dienste gebruik te maak. Dit is ook die taak van die onderwyser om leerders wat goed vaar op skool voor te berei om met die onderwys van die leerder wat addisionele hulp nodig het, behulpsaam te wees. So `n stap sal nie alleen help om onderlinge verhoudinge in die klaskamer te bevorder nie, maar ook om die onderwyser kans te gee om sy aandag aan ander sake van belang te wy (Haager en Vaughn 1995: 79 – 89).

Opvoeders moet bepaalde strategieë as riglyne gebruik om effektiewe inklusiewe onderwys tot stand te bring. Eerstens word egter gelet op die moontlike probleme wat leerders met leerhindernisse in inklusiewe onderwys kan ervaar

5.9.1 Moontlike probleme wat leerders met leerhindernisse in inklusiewe onderwys kan ervaar.

Leerders met leerhindernisse is `n spesiale groep leerders met besondere behoeftes en probleme. Hoewel hoofstroomonderwys vir hierdie groep leerders in die meeste gevalle voordelig kan wees, is dit tog belangrik volgens Gardner (1991: 124 – 130) en Haager en Vaughn (109 – 112) om te onthou dat daar van tyd tot tyd bepaalde probleme sal opduik wat deur die onderwyser aangespreek sal moet word:

- Die leerders in gewone klasse bevind hulle in `n baie "besige" omgewing waar die aktiwiteite vinnig afgewissel word. `n Leerder wat sukkel met sy skoolwerk mag dalk aanvanklik , meen die tempo waarteen die leeraktiwiteite aangebied word, te vinnig vir hom is.
- In gewone klaskamers hou die onderwyser die klas in die algemeen dop. Veral waar daar sprake van groot groepe leerders in een vertrek is, sal die onderwyser dit moeilik vind om leerders individueel waar te neem. Tensy hy vooraf ingelig is dat `n bepaalde leerder leerhindernisse ervaar, sal hy nie weet om van die begin af vir so `n leerder addisionele hulp te gee nie. Moontlik sal hy eers na `n paar evalueringsessies onder die indruk van leerhindernisse by sekere leerders kom.
- Alle gewone klasroetines is onlosmaaklik aan tyd verbind. Alle werkstake moet altyd binne die bestek van `n bepaalde tyd afgehandel wees. Ironies genoeg,

word baie kosbare tyd in gewone skole egter vermors deur leerders wat in `n ry buite `n klaskamer of binne-in die klaskamer vir `n onderwyser wag om sy verskyning te maak. Die ruil van klasse kan soms ook onnodig lank neem. Leerders in `n gewone skool moet ook gou gewoond raak aan voortdurende onderbrekings gedurende klastye, hetsy deur die interkomstelsel of deur ander leerders en onderwysers wat die klas binnekom en weer verlaat. Daar is inderdaad `n hele aantal struikelblokke wat in die weg van doeltreffende spandering van tyd in `n gewone skool staan. In die meeste gevalle is laasgenoemde `n prakties, moeilik oorkombare probleem in alle hoofstroomskole.

- In gewone klaskamers is leerders met leerhindernisse voortdurend aan blootstelling in allerlei gedaantes onderworpe. As `n leerder byvoorbeeld nie daartoe in staat is om `n baie eenvoudige vraag te beantwoord nie, kan hy gou aan die venyn en ongevoeligheid van sommige van sy klasmaats blootgestel word. Dit kan direk daartoe aanleiding gee dat hy nie meer sal kans sien om spontaan aan klasbesprekings deel te neem nie omdat sy waagmoed `n ernstige knou gekry het.
- Wanneer leerders in die senior primêre fase met vakonderwys begin het, is leerders met leerhindernisse nie lank genoeg op `n keer by `n bepaalde onderwyser sodat hy binne `n kort tydsbestek sal agterkom iets skort byvoorbeeld met die leerder se lees- of spellingvermoë nie. Anders as in die senior primêre fase, is leerders in die junior primêre fase meestal die grootste gedeelte van die dag in `n bepaalde onderwysers se klas en is dit moontlik makliker om leerhindernisse te identifiseer en so gou as moontlik te begin remedieer.
- In hoofstroomonderwys doen die onderwyser die meeste van die praatwerk, terwyl daar van alle leerders verwag word om te luister en dan stil die take wat

aan hulle opgedra word, te verrig. Sommige leerders, veral die wat leerhindernisse ervaar, kan alleen sinvol leer as hulle kan gesels oor dit wat hulle geleer is. Hulle hou soms daarvan om oor die nuwe leerinhoud te praat, moontlike probleme te identifiseer en saam met ander klasmaats aan moontlike oplossings te probeer dink. As hulle nie die geleentheid hiertoe kry nie, kan hulle later gefrustreerd raak en belangstelling in skoolwerk verloor.

- Indien onderwysers in gewone klasse te veel instruksies gelyktydig gee, kan leerders wat onderpresteer deurmekaar raak en onseker voel oor die korrekte stappe wat gevolg moet word om `n bepaalde taak te voltooi. Die ideaal sou wees dat min instruksies gegee word, wat `n paar keer deur die onderwyser herhaal word. Dit werk egter selde so in `n gewone skool omdat die tydfaktor ook in ag geneem moet word.
- In `n klas met baie leerders sal dit ook nie so opvallend wees as leerders wat nie na wense vaar bloot hulle klasmaats na-aap nie, veral waar daar sprake van praktiese aktiwiteite is, soos in die Wetenskapklas waar leerders soms eksperimente moet uitvoer.
- Leerders met leerhindernisse se vordering moet na regte op `n daaglikse basis gemonitor word. In hoofstroomonderwys is so iets bloot nie moontlik nie. Die onderwyser het net nie die tyd daarvoor nie. Leerders wat agtergeraak het se probleme sal dalk eers na `n kwartaaleksamen blootgelê word en dan is daar al baie kosbare tyd vermors.

Strategieë om hoofstroom- of inklusiewe onderwys effektief te implementeer, kan vir die onderwyser van groot waarde wees.

5.9.2 Strategieë vir suksesvolle implementering van inklusiewe onderwys

Al is dit so dat die insluiting van leerders met leerhindernisse nie `n proses is wat gewoonlik sonder struikelblokke sal verloop nie, is daar tog, volgens Hammil (1998: 87 –90) en Ellstan (1993: 76 – 79) , bepaalde strategieë wat aangewend kan word om hierdie proses te vergemaklik:

- `n Algemene leerplan moet gevolg word vir alle leerders. Wysigings kan gemaak word in hoofstroom-onderwys vir leerders met leerhindernisse.
- Dit is belangrik dat opvoeders op `n gereelde grondslag van eksperimentele, interaktiewe onderrigmetodes gebruik sal maak wat die fasilitering van die leerproses sal vergemaklik.
- Sommige onderwysers in `n primêre skool vind beter aanklank by jong leerders, terwyl ander weer hou van ouer leerders, in hulle pre-puberteitsjare. Onderwysers moet deur die skoolhoof so aangewend word dat hulle hul talente ten beste kan benut.
- Alle skoolpersoneel moet by die onderrig van leerders met leerhindernisse betrek word.
- Skole wat van inklusiewe onderwys gebruik maak, moet almal wat direkte belang by die opvoeding van die leerder met leerhindernisse het, soos die onderwysers, die ouers en die leerders self, betrek by die opvoedingsproses.
- Tyd moet ingeruim word om aandag te skenk aan die areas waarin die leerder met leerhindernisse probleme ervaar.
- Tyd moet ook gemaak word vir spanbou en beplanning sodat saam besluit kan word oor moontlike veranderinge wat tot die leerder met leerhindernisse se voordeel sal wees.

- Dit is van die uiterste belang dat alle leerders op dieselfde wyse deur die personeel van die skool behandel sal word. Hulle moet aan dieselfde aktiwiteite as al die ander leerders kan deelneem en dieselfde kanse kry.
- Dit is noodsaaklik dat leerhindernisse so gou as moontlik geïdentifiseer en aangespreek moet word. Indien die klasonderwyser byvoorbeeld vermoed dat `n leerder `n agterstand kan hê, moet hy so gou as moontlik die leerder vir evaluasie na die skool se remediërende onderwyser of na die plaaslike kinderleidingkliniek verwys.
- Leerders met leerhindernisse en leerders wat goed vaar op skool, moet so gou as moontlik in groepe saamwerk aan bepaalde take. Op die wyse kan die vinniger leerders klasmaats wat stadiger werk help om `n hoër vlak van intellektuele stimulering te bereik.
- So ver as wat dit moontlik is, moet leerders met leerhindernisse dieselfde evalueringstoetse as die ander leerders aflê. Dit sal vir die onderwysers `n goeie aanduiding gee van hoe die eersgenoemde groep vergelyk met die res van die klas.
- Die innoverende en dinamiese onderwyser sal ondersteunende hulpmiddele bekom of ontwikkel om die leerder wat sukkel te help. `n Goeie voorbeeld hiervan is die verkryging of ontwikkeling van `n rekenaarprogram om die leerder te help om sy lees- en spellingvermoëns te verbeter.
- Klasgenote van `n leerder met leerhindernisse moet ingelig word oor hoe om die leerder met leerhindernisse te benader en te ondersteun.
- Skole kan dit ook oorweeg om van hulp-personeel gebruik te maak om te help met die onderrig van klasse waarin daar leerders met leerhindernisse is. Op die wyse sal dit die druk op die klasonderwyser verlig.

- Die hele gesin van `n leerder met leerhindernisse kan betrek word om te help met sy onderrig en sosiale integrasie binne en buite die klaskamer.
- Dit is van kardinale belang dat leerders wat nie na wense op skool presteer nie, sal leer om hulle behoeftes te verwoord en self hulp te soek vir hulle unieke leerhindernisse. Dit is verder belangrik dat hulle moet weet dat dit nie `n skande is om tussen gewone klasse remediërende onderrig te ontvang nie en dat hulle self baie kan doen om hulle probleme aan te spreek.

Inklusiewe onderwys stel besondere eise aan die onderwyser en een daarvan is die bestuur van die inklusiewe klaskamer.

5.9.3 Die kreatiewe bestuur van die inklusiewe klaskamer

Wanneer inklusiewe onderwys deel van `n skool se onderrigbeleid is, is daar `n aantal praktiese oorwegings wat in berekening gebring moet word, waarvan die volgende die belangrikste is:

5.9.3.1 Die fisiese organisasie van die klaskamer

Die eerste oorweging wat hier in ag geneem moet word, is dat die klaskamermeubels so gerangskik moet wees dat dit groepwerk moontlik maak. In die nuwe resultaatgerigte klaskamer moet leerders so kan sit dat hulle gemaklik met mekaar kan kommunikeer. Dit is nie nodig dat die banke en stoele permanent in groepformasie gerangskik hoef te wees nie. Die onderwyser kan sy leerders afrig om op `n vinnige en effektiewe wyse die meubels vir groepwerk reg te skuif sou dit nodig word daarvoor. Onderwysers moet ook nie groepwerk beperk tot die meubels in die

klaskamer nie, maar kan ook leerders op `n groot mat voor of agter in die klaskamer laat sit. Leerders moet ook afwisseling van die binnekant van klaskamers geniet daarom kan onderwysers soms in die skoolsaal of selfs onder koeltebome onderrig gee (Snowling 1997: 98 – 104).

Onderwysers moet versigtige oorweging skenk aan die wyse waarvolgens die leerders gedurende groepaktiwiteite ingedeel gaan word. Afhangende van die bepaalde leeraktiwiteit, kan hulle volgens hulle vermoëns of in gemengde groepe gerangskik word. Die eerste opsie word egter selde aangemoedig omdat leerders gou agterkom as hulle in sogenaamde vinnige en stadige groepe – byvoorbeeld ten opsigte van leeswerk – ingedeel word en vind etikettering vinnig plaas (Unisa 1999: 33).

5.9.3.2 Onderrig aan leerders met verskillende vermoëns.

Een van die frases wat gereeld gebruik word om resultaatgerigte onderrig te beskryf is "it is learner based and learner paced". Dit is so dat die leerder sentraal in die onderrigproses moet staan – in `n skool wat vir leerders met verskillende leervermoëns voorsiening maak, moet die onderwyser probeer om aanpassings te maak ter wille van die onderskeie leerders se leerbehoeftes. Die leerder en sy unieke behoeftes staan inderdaad sentraal in die nuwe onderwysbedeling. Dit is egter ook so dat die nuwe opset baie meer werk en beplanning as vantevore van onderwysowerhede gaan verg. Dit het daarom noodsaaklik geword dat onderwyspersoneel moet saamwerk. Almal wat die belange van die leerder op die hart dra, moet aan die besluitnemingsprosesse rakende die leerder se skoolloopbaan deelneem (Rockford en Archer 1991: 69 – 72).

5.9.3.3 Die handhawing van orde in die inklusiewe klaskamer

Die nuwe resultaatgerigte klaskamer is ook `n aktiwiteit-gerigte klaskamer. Dit beteken dat daar heelwat klem gelê word op die praktiese uitvoering van take, gewoonlik in groepsverband. Dit bring mee dat meer gekommunikeer sal word oor die uitvoering van bepaalde take, wat weer die geraasvlakke in die klaskamer aansienlik sal verhoog. Die taak van die onderwyser in die verband is om toe te sien dat die gesprekke tussen leerders konstruktief en produktief van aard is en nie hand-uit ruk as leerders byvoorbeeld oor `n saak verskil nie. Dit is belangrik dat die onderwyser leerders wat nie oor `n bepaalde aspek van die werk saamstem nie, tot konsensus lei. Die grondreël moet egter altyd die handhawing van die algemene orde in die klaskamer te wees deur die gedissiplineerde deelneming van leerders aan groepsprojekte – dit impliseer daar mag nooit opmekaar geskreeu word nie en leerders moet `n basiese gedragskode, wat respek vir mekaar en die onderwyser insluit, handhaaf (Richmond en Smith 1990: 47 – 56).

5.9.3.4 Die onderrig van `n groot groep leerders

Dit is oor die algemeen vir die onderwyser baie moeilik om `n resultaatgerigte onderwysstyl te volg as daar meer as 40 leerders in sy klas is. Inderwaarheid is enige soort onderrig altyd meer veeleisend as daar sprake van `n groot groep leerders is. Dit is egter veral belangrik dat graad 1 en 2 klasse tot `n hanteerbare grootte beperk moet word omdat dit gedurende hierdie twee jaar is dat die fondasie vir die res van die leerder se skoolloopbaan gelê gaan word. Individuele aandag gedurende hierdie tyd is dus van die allergrootste belang. In die geval van ouer

leerders is dit altyd `n goeie idee om die groot klas in kleiner groepe op te deel. In elke groep moet leerders wat goed presteer en die wat leerhindernisse ervaar, wees. Op die wyse kan die sterker leerders steun verleen aan die leerders wat nie so goed vaar nie. Dit sal ook werksdruk van die onderwyser afneem (Booth en Booth 1993: 57 – 64).

5.9.3.5 Die taal van onderrig

Onderwysowerhede het die reg om te besluit wat die taal van onderrig sal wees wat in `n bepaalde skool gebruik gaan word. Dit is belangrik dat leerders in graad 1 onderrig in hulle moedertaal sal ontvang. Hulle moet eers die basiese taalvaardighede in hulle eie taal aanleer, dan sal dit veel makliker wees om hierdie kennis oor te dra na `n ander taal, soos byvoorbeeld Engels. Dit kom daarop neer dat die onderwyser wat byvoorbeeld `n Sotho-sprekende leerder in sy klas het, so `n leerder moet toelaat om homself in sy moedertaal uit te druk as hy sukkel om dit in sy tweedetaal te doen. Die hulp van `n Sothosprekende onderwyser sal hier nuttig gebruik kan word (Smith 1994: 106 – 110).

5.9.3.6 Samewerking tussen kollegas

Dit word in `n toenemende mate belangriker dat veral kollegas wat dieselfde graad onderrig, as `n span sal moet saamwerk. Kollegas moet gereeld saam vergader en besluit hoe hulle die leerinhoud op `n kreatiewe wyse aan die leerder kan onderrig. Onderwysers kan mekaar ook ondersteun deur sekere klasse van tyd tot tyd te kombineer. Onderwysers kan byvoorbeeld besluit dat elkeen `n area in `n vak kies waarvan hy baie hou en dan die leerinhoud van hierdie area aan die leerders sal

onderrig. Dit bly egter belangrik dat alle onderwysers te alle tye goed moet beplan en deeglik moet voorberei vir hulle klasse (Shelby 1994: 124 – 129).

5.9.3.3.1 Riglyne aan onderwysers om die leerder met taalhindernisse in die inklusiewe klaskamer behulpsaam te wees.

Die onderwysdepartement se beleid van inklusiwiteit impliseer, soos reeds vermeld, dat leerders met leerhindernisse wat spesiale onderwysbehoeftes het, nou in gewone klaskamers opgeneem sal word. Die meeste onderwysers is ongetwyfeld al in die verlede blootgestel aan leerders wat nie na wense op skool gevaar het nie. Die nuwe toedrag van sake sal dus nie so `n groot aanpassing van hulle verg nie. Remediërende onderwys sal gedurende geskikte periodes in die skooldag ingepas moet word (Unisa 1999: 34).

Leerders wat leerhindernisse ervaar en in `n inklusiewe klas geplaas is, kan op verskeie kreatiewe wyses onderrig word. Die aanleer en ontwikkeling van taalvaardighede kan aanvanklik op `n informele wyse geskied. Die suksesvolle aanleer van taalvaardighede deur leerders met leerhindernisse hang ten nouste saam met die wyse waarop die opvoeder met die leerinhoud omgaan.

Hallahan (1992: 67 – 72) gee die volgende wenke aan opvoeders wat leerders met taalhindernisse in hulle inklusiewe klaskamer het:

- Onderwysers moet take aan leerders gee wat beide betekenisvol en kreatief is. Leerders kan byvoorbeeld versoek word om interessante projekte aan te pak of om toesprake oor buitengewone onderwerpe te skryf. Leerders wat

leerhindernisse ervaar, behoort dit baie interessant te vind om byvoorbeeld in groepsverband navorsing te doen oor die ware redes vir `n geskiedkundige veldslag. Die groep se verslag kan selfs in mini-boekvorm uitgegee word. Leerders kan ook gevra word om inligting vanaf die Internet te kry of selfs om saam aan die model van `n skip of iets soortgelyks te bou. Dit is egter belangrik dat die onderwyser se aanslag kreatief moet wees en dat sy onderrig verby die gewone afneem van aantekeninge met pen op papier sal beweeg.

- Onderwysers wat voorstaanders van kreatiwiteitsontwikkeling is, sal ook in ag neem dat leerders verskillende standpunte oor bepaalde sake kan inneem en dit so aanvaar. Hierdie toedrag van sake kan veroorsaak dat leerders verskillende leerdoelwitte mag hê. Laasgenoemde moet nie deur die onderwyser ondermyn word ter wille van `n gesamentlike leerdoelwit nie omdat veral leerders wat agtergeraak het op skool juis aangemoedig moet word om hulle belangstellings en sterk punte te ontwikkel sodat hulle uiteindelik na nuwe en meer gevorderde uitdagings sal streef.
- Opbouende terugvoering nadat `n taak afgehandel is, mag veral vir die leerder met leerhindernisse baie beteken. Onderwysers, sowel as klasmaats kan terugvoering verskaf. Die onderwyser moet aan kreatiewe wyses dink wat genoeg voorsiening vir terugvoering sal maak, byvoorbeeld kort referate, konferensies, klasbesprekings wat deur die onderwyser beheer word, onderhoude met mede-leerders en interessante debatte.
- Onderwysers moet gereeld alle leerders – en spesifiek die wat leerhindernisse ervaar – se sterk en swak leerareas evalueer, asook die effek wat bepaalde onderrigmetodes op leerders se leersukses mag hê.

- As die skool se beleid dit toelaat, moet ouers sonder skroom die hulp van buite-spesialiste inroep. Soms is hulle kundigheid nodig om `n bepaalde probleem wat `n leerder mag ondervind, te help ontrafel.
- Die einddoel van alle leeraksies moet nooit uit die oog verloor word nie: leerders moet selfstandige denkers word wat met die nodige selfvertroue hulle eie besluite kan neem en dit kan deurvoer.

Die volgende wenke kan onderwysers help om kreatief met die leerinhoud in die inklusiewe klaskamer om te gaan.

5.9.3.8 Wenke aan onderwysers oor hoe om kreatief in die inklusiewe klaskamer te onderrig

Dit is belangrik dat onderwysers voorberei moet wees ten einde leerders op `n kreatiewe wyse te onderrig. Dit is veral die geval waar daar sprake is van die insluiting van leerders met leerhindernisse in `n gewone klas. Pesut (1990: 105 – 114) gee die volgende wenke in hierdie verband:

- Onderwysers moet leerders help om leerstof te verpersoonlik en om strategieë en tegnieke te ontwikkel wat kreatiewe leer sal aanmoedig in plaas van leer sonder insig.
- Dit is noodsaaklik dat onderwysers op `n gereelde basis kursusse moet volg om voortdurend hulle kennisvlakke aan te vul en te verhoog.
- Onderwysers moet te alle tye oop en ontvanklik wees vir verandering en nooit in die versoeking kom om by `n bepaalde metode te hou net omdat dit "nog altyd gewerk het" nie.

- Onderwysers moet leerders aanmoedig om soveel as moontlik in aanraking met die geskrewe woord te kom. Die ideaal sou wees om `n liefde vir taal by die ontvanklike leerder te kweek deur die aanleer van interessante woordspeletjies, versies, raaisels en eenvoudige prosastukkies. Die redenasievermoë van die leerder moet ook deur die onderwyser ontwikkel word deur voortdurend met hom in gesprek te tree oor `n verskeidenheid onderwerpe.
- Om hard aan leerders uit `n onderhoudende boek voor te lees is `n ou beproefde metode vir die uitbreiding van woordeskat en taalontwikkeling en speel `n belangrike rol in die verdere ontwikkeling van `n leerder se reseptiewe en ekspressiewe taalgebruik.

Dit is belangrik om in ag te neem dat daar sedert die laat jare negentig ingrypende veranderinge op die gebied van onderwys plaasgevind het. Die klem word veral op kwaliteitonderrig vir alle leerders geplaas, afgesien van hulle leervermoëns. Uitkomsgebaseerde onderwys plaas die klem op resultaatgerigte onderrig waar dit wat met die leeraksie vermag wil word, as die belangrikste aspek van die onderrigproses beskou word.

5.10 UITKOMSGEBASEERDE (RESULTAATGERIGTE) ONDERWYS: KURRIKULUM 2005

Kurrikulumtransformasie vind tans in Suid-Afrika plaas. Uitkomsgebaseerde Onderwys en Kurrikulum 2005 word vanaf 1998 geïmplementeer. Die ideaal is dat dit moet lei tot die toenemende toegang tot die kurrikulum vir alle leerders en hulle voorbereiding vir die lewe na skool. Die leerders wat struikelblokke in hulle leer en ontwikkeling ervaar, is hierby ingeslote. Uitkomsondersteunde onderwys is gebaseer

op inklusiewe onderwys wat daarop neerkom dat `n verskeidenheid leerders `n tuiste (skool) het waar begrip en sensitiwiteit vir verskille, wat ras, taal, godsdienstige oortuigings, voorkoms, ensovoorts insluit, ontwikkel kan word (Unisa 1999: 35).

Kurrikulum 2005 impliseer verder dat daar net een nasionale leerplan vir elke graad sal wees, insluitende leerders wat leer- en ontwikkelingshindernisse ervaar. Dit is daarom belangrik dat die skool nou saam met ondersteuningsdienssentra sal werk, soos byvoorbeeld die Kinderleidingkliniek, die oog- en gehoorkundige afdeling van Staatshospitale, asook met pediaters en kindersielkundiges wat bereid is om hulle dienste aan skole te bied (COTEP 1998: 71).

Kurrikulum 2005 berus op `n *uitkomsgebaseerde* benadering tot onderwys en opleiding en is *leerdergesentreerd.* Daar word dus van leerders verwag om aktief aan hulle eie leerproses deel te neem. Leerders moet ook volgens hierdie onderwysbenadering die geleentheid kry om afhangend van hulle *individuele vermoëns* en *ontwikkelingsvlakke* teen hulle *eie pas* en op *verskillende maniere* te werk. Dit kom daarop neer dat `n leerder met leer- (ook taal) hindernisse nou, sy vlak van vordering in ag genome, teen die tempo waarmee hy die gemaklikste is, volgens sy voorkeur-leerstyl mag leer. Op hierdie wyse word die leerder inderdaad toegelaat om nie net kennis te verwerf nie, maar ook om met die nodige begrip en insig toepaslike vaardighede en waardes te ontwikkel (Unisa 2000: 4).

Onderwys in lewensvaardighede – voorbereiding vir die handhawing van die individu in die samelewing - is ook `n belangrike aspek van die nuwe kurrikulum. Onderrig oor gestremdhede en ander struikelblokke tot leer en ontwikkeling kan ingesluit word in hierdie fokusarea. Alle onderwysers moet lewensvaardighede

regoor die verskillende leerareas hanteer. Dit behoort in die grondslagfase van `n leerder se skoolloopbaan te begin en moet voortgaan deur die hoëronderwys- en tersiêre onderrigvlakke. In die proses moet klem gelê word op vraagstukke wat van toepassing is op die spesifieke ontwikkelingsfase waarin die leerder hom op `n bepaalde tydstip bevind (COTEP 1997: 60).

Die uiteindelike doel van Kurrikulum 2005 is om alle leerders – ook die met leer- en ontwikkelingshindernisse - met kennis, vaardighede en oriënterings toe te rus wat nodig sal wees om suksesvol te funksioneer in die lewe na skool. Kurrikulum 2005 sluit dus `n geïntegreerde onderwyssisteem in. Klem word ook geplaas op die holistiese ontwikkeling van leerders en ondersteuningsdienste, wat daarop neerkom dat alle leerders hindernisvrye toegang tot alle leersentra behoort te geniet. Die nuwe Suid Afrikaanse grondwet stel dit ook duidelik dat leerders wat hindernisse in hulle ontwikkeling en leer ervaar, presies dieselfde opvoedkundige voorregte en geleenthede moet geniet as ander leerders. Verder word die menswaardige behandeling van alle leerders, sowel as die basiese reg om opgevoed te word, deur die grondwet gewaarborg (Unisa 1999: 30).

Die Witskrif oor Opvoedkunde en Onderrig konstateer dit duidelik dat alle opvoedkundige ondersteuningsdienste `n integrale deel van Opvoedkunde moet vorm en dat dit nie as iets gesien moet word wat apart staan nie. Integrasie van alle ondersteuningsdienste is dus `n voorwaarde ten einde al die leerders se spesifieke leerbehoeftes aan te spreek. Dit impliseer dat die nuwe onderwysbeleid buigsaam, toeganklik en insluitend van aard moet wees. Op die wyse behoort dit veel makliker te wees om lewenslange leer deur *alle* leerders te bevorder (Unisa 1999: 30).

Dit kan ook met groot sekerheid gesê word dat Kurrikulum 2005 assessering en evaluering op `n heel ander wyse as vantevore benader. Assessering word volgens die nuwe uitkomsgebaseerde onderrigstelsel nie gedoen om deur leerders met mekaar te vergelyk deur die gebruik van normgebaseerde of gestandaardiseerde toetse nie. Dit word gedoen deur gebruik te maak van ander vorms van deurlopende informele "toetse" wat van waarde kan wees vir die bepaling van die leerder se vermoëns en behoeftes. Assessering en evaluering in die nuwe onderwysbestel sluit ook selfevaluering en portuurbeoordeling in. Dit hou egter ook verband met die bepaling van watter hindernisse tot leer deur die leerders ervaar word en wat hulle behoeftes en vermoëns is, ten einde in staat te wees om hulle so te ondersteun dat leer effektief sal plaasvind (Unisa 2000: 24).

Ten slotte, kan dit ook met groot sekerheid gesê word dat die nuwe Kurrikulum 2005 assessering en evaluering op `n heel ander wyse as vantevore benader. Assessering word volgens die nuwe uitkomsgebaseerde onderrigstelsel nie gedoen deur leerders met mekaar te vergelyk deur van normgebaseerde of gestandaardiseerde toetse gebruik te maak nie. Dit word gedoen deur gebruik te maak van ander vorms van informele evaluering wat van waarde kan wees vir die bepaling van die leerder se vermoëns en behoeftes. Assessering sluit ook in die bepaling van watter hindernisse tot leer deur die leerders ervaar word en wat hulle behoeftes en vermoëns is, ten einde in staat te wees om hulle so te ondersteun dat leer effektief sal plaasvind (Unisa 1999: 34).

Die uitkomste of resultaat van onderwys word geëvalueer volgens wat die leerder geleer het in die leerareas en nie, soos voorheen, hoeveel voorafbepaalde kennis gememoriseer is of voorafgestelde doelwitte bereik is nie. Die "spesifieke uitkomste"

van elke leerder se leeservaring word individueel bepaal volgens vermoëns en buigsame "assesseringskriteria" wat deur die **Nasionale Kwalifikasieraamwerk** vasgestel is. Dit kom daarop neer dat leerders van dieselfde ouderdom, maar met verskillende akademiese en intellektuele vermoëns, in dieselfde klas en graad kan wees (COTEP 1997: 15).

Die hoofdoel van assessering is om te bepaal wat die leeruitkoms vir `n spesifieke leerder was. Anders gestel: assessering is nodig om te bepaal wat `n bepaalde leerder binne `n spesifieke konteks en tydsbestek geleer het en of dit in ooreenstemming gebring kan word met die leerder se vermoëns en behoeftes. Indien daar dus voorheen byvoorbeeld leerhindernisse was, moet daar via asssessering bepaal word of die hindernisse effektief aangespreek of selfs verwyder is. Om dit bereik het alle onderwysers opleiding nodig wat in die vorm van aanvangsopleiding, indiensopleiding en verdere opleiding moet manifesteer (COTEP 1997: 35).

5.11 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk het as primêre taak die ontwikkeling van `n kreatiewe hulpverleningsprogram gerig op leerders met taalhindernisse ten doel gehad. Die inhoud het gefokus op kreatiewe taalonderrigmetodes, spesifiek vir leerders wat taalhindernisse ervaar.

Daar is gepoog om op nuwe maniere na die versterking van perseptuele vaardighede as basis van taalonderrig te kyk, sowel as na die kreatiewe onderrig van mondelinge stelwerk, lees en spelling . Remediërende tegnieke is voorgestel

wat deur beide onderwysers en ouers geïmplementeer kan word. Dit is deur middel van die hulpverleningsprogram beklemtoon dat elke leerder se uniekheid en inherente vermoë tot aktualisering van sy volle potensiaal, ten alle tye erken en gerespekteer moet word.

Dit het gedurende die bespreking in hierdie hoofstuk ook duidelik geword dat die onderwysstelsel so gestruktureer behoort te wees dat dit `n verskeidenheid van leerderbehoeftes sal moet kan akkommodeer. Klem is veral gelê op gelyke voorsiening van onderwysgeleenthede en kwaliteitonderwys vir leerders met verskillende behoeftes, insluitende die leerders wat hindernisse in hulle algemene leer en ontwikkeling ervaar.

Daar is ook gelet op die belangrikheid van uitkomsgebaseerde onderwys en op watter wyse dit in die nuwe Kurrikulum 2005 beleid geïmplementeer word. Hierdie beleid maak voorsiening vir gelyke geleenthede vir alle leerders en beklemtoon dat leerders op die wyse wat hulle leerbehoeftes die beste pas, geakkommodeer moet word.

Dit moet egter ook nooit uit die oog verloor word dat die uiteindelike doelwit van enige onderrigstelsel altyd die volle deelname en insluiting van alle leerders in die onderrigproses behoort te wees nie. Kortliks kom dit daarop neer dat dit nou moontlik is om die maksimum geleenthede aan alle leerders deur middel van inklusiewe onderwys te bied.

Leerders kry nou vir die eerste keer in die onderwysgeskiedenis van Suid-Afrika werklik die kans om die beste van hulle sterk leerareas te maak en met die leiding en

raad van hulle opvoeders te werk aan die verbetering en moontlike opheffing van daardie leergebiede wat nog vir hulle problematies mag wees.

Die implementering van die nuwe onderwysstelsel sal egter sal in `n baie groot mate, indien nie geheel en al nie, afhang van die onderwysers wat dit moet implementeer. As die onderwysers met sorg en die regte leiding opgelei word, en boonop entoesiasties oor die nuwe onderwysuitdagings voel, sal alle leerders ongetwyfeld die vrugte pluk van dit wat die nuwe onderwysstelsel kan voorsien.

Die nuwe stelsel bied by uitstek geleenthede aan onderwysers om kreatief en innoverend te wees en om werklik `n ingrypende en blywende verskil in die ontvanklike lewens van ons jong leerders – die toekoms van ons land – te maak.

In die volgende hoofstuk sal die toetsresultate van die hulpverleningsprogram van naderby beskou word deur die resultate weer te gee, dit te ontleed en te interpreteer, en ten slotte van toepaslike kommentaar te voorsien.

HOOFSTUK 6

DIE RESULTATE VAN DIE HULPVERLENINGSPROGRAM

Ondervinding is `n harde leermeester omdat dit eers die toets gee, en dan die les daarna – Vernon Law

6.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk sal aandag geskenk word aan die ontleding en interpretasie van die toetsresultate. Leerders in die kontrole, sowel as die eksperimentele groep, het drie weke voor die aanvang van die hulpverleningsprogram, vier gestandaardiseerde taaltoetse van die Universiteit van Kaapstad afgelê en beide groepe het weer, ná die voltooiing van die program, dieselfde toetse afgelê. Slegs die eksperimentele groep het die hulpverleningsprogram, oor twaalf sessies versprei, deurloop, terwyl die kontrole groep geen blootstelling aan die program gehad het nie. Laasgenoemde groep het met "normale" remediërende lesse by die Kinderleidingkliniek in Welkom voortgegaan.

6.1 TOETSDATUMS EN PLEK

Die voortoets is, soos reeds vermeld, drie weke voor die aanvang van die implementering van die program, op 4 Oktober 1999, by die Kinderleidingkliniek te Welkom, afgeneem. Die hertoets is ná voltooiing van die program, op 3 Desember

1999, afgeneem. Beide die kontrole groep, sowel as die eksperimentele groep, het op dieselfde dae, gedurende dieselfde geleentheid, die voor- en hertoetse afgeneem.

Daar is, soos reeds genoem, besluit om die hulpverleningsprogram by die Kinderleidingkliniek in Welkom te implementeer en nie by `n bepaalde skool of skole op die Goudvelde nie omdat dit ná skool sou moes geskied om nie inbreuk te maak op die leerders se leerprogram by die skool nie. Die leerders het ook vanaf verskillende skole op die Goudvelde gekom. Verder is die Kinderleidingkliniek "neutrale grond" omdat die navorser op die wyse nie "inmeng" met die werk wat onderwysers en remediërende onderwyseresse by bepaalde skole doen nie.

Duidelikheidshalwe moet dit gestel word dat net *sommige* skole in die area remediërende onderwysers het wat deel van die permanente personeel is, terwyl ander skole as gevolg van afskalings nie meer remediërende onderwysers het nie en die leerders met leerhindernisse na die Kinderleidingkliniek verwys. Dit is hierdie laasgenoemde groep leerders wat die universum waaruit die leerders in die kontrole en eksperimentele groepe gekies is, gevorm het.

6.2 DIE KEUSE VAN GESTANDAARDISEERDE TAALTOETSE

Voor die implementering van die hulpverleningsprogram het die navorser in gesprek getree met die Hoof van die Kinderleidingkliniek in Welkom, asook met twee senior remediërende onderwysadviseurs en `n opvoedkundige sielkundige, oor die meriete van beskikbare gestandaardiseerde taaltoetse. Laasgenoemde persone is uit die aard van hulle onderskeie beroepe byna elke dag ten nouste met die afneem en

vertolking van gestandaardiseerde toetse gemoeid. Na afloop van hierdie gesprekke, is besluit om die leerders in die kontrole en eksperimentele groepe se taalvermoëns met behulp van die Universiteit van Kaapstad se Gestandaardiseerde Taaltoetse te evalueer.

Die navorser het kennis geneem van die taaltoetspakket (ESSI lees- en speltoetse) wat ongeveer twee en `n half jaar gelede deur drr KGF Esterhuyse en RBI Beukes van die Departement Sielkunde aan die UOVS saamgestel is. Op die oomblik word hierdie toetse egter hoofsaaklik in die Vrystaat gebruik en kan daar nog nie werklik bepaal word in watter mate dit aan remediërende onderwyspersoneel op nasionale vlak bekend is nie en wat hulle ervarings met hierdie spesifieke taaltoetse was nie.

By verre die meeste remediërende onderwysers en opvoedkundige sielkundiges in Suid-Afrika behoort kennis van die Universiteit van Kaapstad se Gestandaardiseerde Taaltoetse te dra. Hierdie toetse word daagliks op nasionale vlak gebruik en is al `n geruime tyd in omloop en het daarom `n bewese rekord ten opsigte van geldigheid en betroubaarheid in die praktyk. Daar bestaan ook`n Engelse weergawe vir elk van die Universiteit van Kaapstad se onderskeie taaltoetse. As oud-remediërende onderwyseres het die navorser ook vir baie jare byna daagliks die Universiteit van Kaapstad se gestandaardiseerde taaltoetse gebruik en is dus goed vertroud met die afneem en vertolking daarvan.

Die volgende gestandaardiseerde taaltoetse is in dié volgende volgorde gebruik:

Die Universiteit van Kaapstad se Gegradeerde (of Woordherkennings-) Leestoets

Die Universiteit van Kaapstad se Spoedleestoets

Die Universiteit van Kaapstad se Speltoets

Die Universiteit van Kaapstad se Mondelinge (of Paragraaf-) Leestoets

Hierdie toetse het die taalvaardighede waarop klem in die hulpverleningsprogram gelê is, geëvalueer. Op hierdie wyse kon `n goeie indikasie van die effektiwiteit van die program, al dan nie, verkry word.

Die begrippe wat in die onderstaande tabelle gebruik is, het die volgende betekenisse:

Kronologiese Ouderdom:

Werklike ouderdom, aangedui in jare en maande.

Leesouderdom:

Normvlak waarvolgens leerder lees, aangedui in jare en maande.

Spoedleesouderdom:

Normvlak waarvolgens leerder spoedlees, aangedui in jare en maande.

Spelouderdom:

Normvlak waarvolgens leerder spel, aangedui in jare en maande.

Graad:

Werklike graad waarin leerder was toe toets afgeneem is.

Graadpeil: Mondelinge lees:

Graadpeil van leerder se mondelinge leesvermoëns volgens die normtabelle, aangedui volgens graadpeil (en nie in jare en maande nie).

Vervolgens word na `n skematiese voorstelling van die toetsresultate gekyk.

6.4 SKEMATIESE VOORSTELLING VAN DIE TOETSRESULATE

Tabel 6.1 (a) Die Universiteit van Kaapstad se Gegradeerde Leestoets

Kontrole Groep

	Voortoets 04/10/99		Hertoets 03/12/99		Verbetering
Leerders	Kronologiese Ouderdom	Lees= Ouderdom	Kronologiese Ouderdom	Lees= Ouderdom	%
Leerder F	13.00	11.06	13.02	11.06	0.00
Leerder G	12.09	10.01	12.11	10.05	0.40
Leerder H	9.08	7.06	9.10	7.06	0.00
Leerder I	13.00	11.09	13.02	12.00	8.21
Leerder J	11.07	9.01	11.09	9.01	0.00
Gemiddeld	11.65	9.65	11.67	9.84	1.72

Tabel 6.1 (b) Die Universiteit van Kaapstad se Gegradeerde Leestoets

Eksperimentele Groep

	Voortoets 04/10/99		Hertoets 03/12/99		Verbetering
Leerders	Kronologiese Ouderdom	Lees= Ouderdom	Kronologiese Ouderdom	Lees= Ouderdom	%
Leerder A	13.04	11.06	13.06	13.08	18.26
Leerder B	12.06	10.08	12.08	12.03	19.35
Leerder C	9.02	8.07	9.04	9.04	12.02
Leerder D	13.03	11.02	13.05	13.04	18.33
Leerder E	11.01	9.07	11.03	11.06	21.94
Gemiddeld	11.63	9.86	11.65	11.65	17.98

Tabel 6.2 (a) Die Universiteit van Kaapstad se Spoedleestoets

Kontrole Groep

	Voortoets 04/10/99		Hertoets 03/12/99		Verbetering
Leerders	Kronologiese Ouderdom	Spoedlees= Ouderdom	Kronologiese Ouderdom	Spoedlees= Ouderdom	%
Leerder F	13.00	10.08	13.02	10.09	0.10
Leerder G	12.09	10.05	12.11	10.08	0.30
Leerder H	9.08	8.04	9.10	8.07	0.37
Leerder I	13.00	11.06	13.02	11.09	0.27
Leerder J	11.07	9.01	11.09	9.07	0.67
Gemiddeld	11.65	9.65	11.67	9.68	0.33

Tabel 6.2 (b) Die Universiteit van Kaapstad se Gegradeerde Spoedleestoets

Eksperimentele Groep

	Voortoets 04/10/99		Hertoets 03/12/99		Verbetering
Leerders	Kronologiese Ouderdom	Spoedlees= Ouderdom	Kronologiese Ouderdom	Spoedlees= Ouderdom	%
Leerder A	13.04	10.11	13.06	13.08	29.38
Leerder B	12.06	10.05	12.08	12.07	20.10
Leerder C	9.02	8.03	9.04	9.07	12.95
Leerder D	13.03	11.09	13.05	13.04	17.58
Leerder E	11.01	9.07	11.03	11.06	22.35
Gemiddeld	11.63	9.86	11.65	11.66	20.47

Tabel 6.3 (a) Die Universiteit van Kaapstad se Gegradeerde Speltoets

Kontrole Groep

	Voortoets 04/10/99		Hertoets 03/12/99		Verbetering
Leerders	Kronologiese Ouderdom	Spel= Ouderdom	Kronologiese Ouderdom	Spel= Ouderdom	%
Leerder F	13.00	10.05	13.02	10.05	0.00
Leerder G	12.09	10.08	12.11	10.11	0.30
Leerder H	9.08	8.03	9.10	8.07	0.50
Leerder I	13.00	11.02	13.02	11.02	0.00
Leerder J	11.07	9.04	11.09	9.07	0.33
Gemiddeld	11.65	9.64	11.67	9.66	0.21

Tabel 6.3 (b) Die Universiteit van Kaapstad se Gegradeerde Speltoets

Eksperimentele Groep

	Voortoets 04/10/99		Hertoets 03/12/99		Verbetering
Leerders	Kronologiese Ouderdom	Spel= Ouderdom	Kronologiese Ouderdom	Spel= Ouderdom	%
Leerder A	13.04	10.08	13.06	13.01	29.07
Leerder B	12.06	10.08	12.08	11.09	10.02
Leerder C	9.02	8.01	9.04	9.04	12.86
Leerder D	13.03	11.06	13.05	13.04	17.90
Leerder E	11.01	9.01	11.03	11.06	22.75
Gemiddeld	11.63	9.65	11.65	11.45	18.52

Tabel 6.4 (a) Die Universiteit van Kaapstad se Gegradeerde Mondelinge Leestoets

Kontrole Groep

	Voortoets 04/10/99		Hertoets 03/12/99		Verbetering
Leerders	Werklike Graadvlak	Graadpeil: Mond. Lees	Werklike Graadvlak	Graadpeil: Mond. Lees	%
Leerder F	6	4	6	4	0.00
Leerder G	5	3	5	3	0.30
Leerder H	3	1	3	2	0.50
Leerder I	7	5	7	5	0.00
Leerder J	4	2	4	2	0.33
Gemiddeld	5.0	3.0	5.0	3.2	0.23

Tabel 6.4 (b) Die Universiteit van Kaapstad se Gegradeerde Mondelinge Leestoets

Eksperimentele Groep

	Voortoets 04/10/99		Hertoets 03/12/99		Verbetering
Leerders	Kronologiese Ouderdom	M/Lees= Ouderdom	Kronologiese Ouderdom	M/Lees= Ouderdom	%
Leerder A	6	4	6	5	25.00
Leerder B	5	2	5	4	100.00
Leerder C	3	2	3	3	50.00
Leerder D	7	4	7	7	75.00
Leerder E	4	3	4	5	66.67
Gemiddeld	5.0	3.0	5.0	4.8	63.33

6.5 INTERPRETASIE VAN DIE TOETSRESULATE

Ten einde die toetsresultate korrek en teen die regte agtergrond te interpreteer, is dit belangrik om hier te noem dat beide die leerders in die kontrole sowel as die eksperimentele groep ietwat senuweeagtig voorgekom het toe die voortoets afgeneem is. Hierdie toedrag van sake kan aan `n gevoel van onsekerheid oor *wat presies* om te wagte te wees, sowel as faalangs, toegeskryf word. Hierdie emosies is uiters algemeen onder leerders wat leerhindernisse ervaar en boonop moet verneem dat hulle onvoorbereid `n toets moet skryf (hoewel die leerders in die kontrole en eksperimentele groepe vooraf gewaarsku is dat hulle op `n gegewe dag toetse sou skryf waarvoor dit nie nodig was om te leer nie). Die navorser het probeer om gerusstellend en kalmerend op te tree deur al die leerders te verseker hulle nie "vir punte" wat op hulle skoolrapporte gaan verskyn getoets gaan word nie en dat dit bloot gedoen word om die navorser met haar navorsing te help. Hulle is ook die versekering gegee dat hulle te alle tye anoniem sou bly.

Gedurende die implementeringstydperk van die hulpverleningsprogram het daar mettertyd `n rapport tussen die navorser en die proefpersone ontstaan en het laasgenoemde "gewoond" aan die navorser geraak. Die perseptuele en taaloefeninge (in laasgenoemde is veral baie klem op die internalisering van hoëfrekwensiewoorde gelê) wat saam met die proefpersone gedoen is, het ook veel daartoe bygedra dat hulle meer "taalvertroue" kon opbou. Gedurende die geïndividualiseerde sessies is ook baie aandag aan die versterking van die proefpersone se gevoel van eiewaarde geskenk.

Die inhoud van die hulpverleningsprogram is verder telkens vasgelê en gekonsolideer deurdat al die ouers (in die meeste gevalle het die moeders hierdie taak verrig) versoek is om na afloop van elke sessie weer die werk wat by die kliniek gedoen is, tuis met hulle kinders te hersien. Die navorser het die volle samewerking van al die ouers in hierdie verband gehad - elke ouer verlang immers dat sy/haar kind `n goed aangepaste persoon sal wees, met min of geen agterstande, wat eendag sy/haar volle plek in die samelewing sal kan inneem. Die ouers is gewoonlik ná afloop van elke sessie ook kortliks oor die leerinhoud van die spesifieke sessie ingelig. Op die wyse het die navorser ook in "voeling" met die ouers gebly en kon sy hulle inlig oor die vordering van hulle kinders en ook noem watter leerareas nog hersiening benodig en waarin die proefpersone goed gevaar het.

Buiten die feit dat die navorser glo dat die hulpverleningsprogram vrugte afgewerp het, het al bogenoemde faktore ongetwyfeld `n rol daarin gespeel dat die proefpersone met heelwat selfvertroue die hertoetse tegemoet gegaan het en dat daar uiteindelik, nadat die hertoetse ontleed is, `n groot diskrepansie tussen die taalprestasies van onderskeidelik die kontrole groep aan die een kant en die eksperimentele groep aan die ander kant was.

Die kontrole groep se gemiddelde kronologiese ouderdom ten tye van die vier voortoetse was 11.65 jaar en twee maande later, tydens die hertoets, was hierdie groep se gemiddelde kronologiese ouderdom vanselfsprekend 11.67 jaar.

Die eksperimentele groep se gemiddelde kronologiese ouderdom ten tye van die vier voortoetse was 11.63 jaar en twee maande later, tydens die hertoets, was hierdie groep se gemiddelde kronolgiese ouderdom vanselfsprekend 11.65 jaar.

Die ouderdomme van die leerders in die kontrole en eksperimentele groepe het in `n baie groot mate ooreengestem - verskille in toetsresultate kan dus nie aan ouderdomsverskille toegeskryf kon word nie.

Vervolgens val die soeklig op `n bespreking van die toetsresultate.

6.5.1 Die Universiteit van Kaapstad se Gegradeerde Leestoets: Tabel 6.1 (a) en (b)

In die kontrole groep het leerder H die beste verbeter met `n gemiddelde verbetering van 8.21%. Die ander leerders het nie noemenswaardig verbeter nie. Die gemiddelde verbetering van die groep as `n geheel, uitgedruk as `n persentasie, was 1.72%

In die eksperimentele groep het leerder B `n verbetering van 21.94% getoon wat as die beste leesvordering in hierdie groep vertolk kan word. Al die leerders in die eksperimentele het egter besliste leesvordering na voltooiing van die hulpverleningsprogram getoon. Die groep as `n geheel, het met 17.98% verbeter wat ongetwyfeld as `n groot en beduidende verbetering beskou kan word.

6.5.2 Die Universiteit van Kaapstad se Spoedleestoets: Tabel 6.2 (a) en (b)

Leerders met taalhindernisse het oor die algemeen moeite om vinnig en akkuraat te lees en daarom was dit te wagte dat die leerders in die kontrole groep in die

tydsbestek van twee maande nie veel sou verbeter nie. Leerder J het met 0.67% die grootste verbetering getoon. Die groep as geheel het met slegs 0.33% verbeter.

Die leerders in die eksperimentele groep het tydens die implementering van die hulpverleningsprogram baie blootstelling aan woordherkenningstegnieke gehad en aandag is ook geskenk aan die onmiddellike identifisering van hoëfrekwensiewoorde. Leerder A het `n besliste spoedleesverbetering van 29.38% getoon. Die groep as `n geheel het met 20.47% verbeter.

6.5.3 Die Universiteit van Kaapstad se Gegradeerde Speltoets: Tabel 6.3 (a) en (b)

Die kontrole groep het met hierdie toets weer eens nie beduidend verbeter nie. Leerder H het die beste gevaar met `n persentasie-verbetering van 0.50%. Die groep as `n geheel het met 0.21% verbeter.

Die eksperimentele groep het heelwat beter gevaar met `n gemiddelde verbetering van 18.52%. In die hulpverleningsprogram word verskillende tegnieke voorgestel om spellingvermoëns te verbeter. Leerder A het `n baie goeie verbetering van 29.07% in hierdie toets getoon.

6.5.4 Die Universiteit van Kaapstad se Gegradeerde Mondelinge Leestoets: Tabel 6.4 (a) en (b)

Geen ouderdomsnorme word in hierdie toets gebruik nie. Slegs graadnorme. Hierdie toets is ook anders as die ander twee leestoetse omdat hier nie van losstaande woorde gebruik gemaak word nie. Die leerder moet paragrawe lees.

Die kontrole groep het as geheel met slegs 0.21% verbeter en leerder H het weer eens die beste gevaar met `n persentasieverbetering van 0.50%

Die eksperimentele groep het tydens die implementering van die hulpverleningsprogram blootstelling aan die taalervaringsbenadering gehad. Kortliks kom dit daarop neer dat die leerder `n storie moet vertel wat vir hom geskryf en dan vir hom voorgelees word. Hy moet dan vorder tot `n storie wat hy nie alleen vertel het nie, maar ook geskryf en gelees het. Hierdie tegniek help leerders ongetwyfeld baie met paragraaflees.

Die eksperimentele groep het met hierdie groep as `n geheel met 63.33% verbeter en hoewel al die leerders in die groep baie goeie vordering getoon het, het leerder B die meeste vordering met `n 100% verbetering getoon.

Indien die gemiddelde verbeterings in elkeen van die vier taaltoetse (hertoetse) bereken word, lyk die resultate soos volg:

Kontrole groep:

Toets	Gemiddelde verbetering van groep per toets
1: UK se Gegradeerde Leestoets	1.72%
2: UK se Spoedleestoets	0.33%
3: UK se Gegradeerde Speltoets	0.21%
4: UK se Gegradeerde Mondelinge Leestoets	0.21%
Die gemiddelde verbetering van die 4 taaltoetse is	0.62%

Eksperimentele groep:

Toets	Gemiddelde verbetering van groep per toets
1: UK se Gegradeerde Leestoets	17.98%
2: UK se Spoedleestoets	20.47%
3: UK se Gegradeerde Speltoets	18.52%
4: UK se Gegradeerde Mondelinge Leestoets	63.33%
Die gemiddelde verbetering van die 4 taaltoetse is	30.08%

Die totale verbetering van die eksperimentele groep (wat die hulpverleningsprogram deurloop het) minus die totale verbetering van die kontrole groep (wat nie die hulpverleningsprogram deurloop het nie) is dus: **30.08% - 0.62% = 29.46%**

Dit is egter noodsaaklik om die toetsresultate ook statisties te ontleed ten einde vas te stel in watter mate daar in statistiese terme aanspraak op die effektiwiteit van die hulpverleningsprogram gemaak kan word.

6.6 STATISTIESE ONTLEDING VAN DIE TOETSRESULTATE

Vanuit die geformuleerde doelstelling van die studie soos uiteengesit in paragraaf 1.4 is dit duidelik dat met hierdie studie gepoog is om vas te stel of die hulpverleningsprogram enige effek op die proefpersone se taalprestasies sal hê.

Die prosedure wat gevolg is ten einde hierdie effek te ondersoek, is soos volg: Vir die leerders in die kontrole sowel as die eksperimentele groep is voor die blootstelling aan die program (wat die eksperimentele groep betref) `n voormeting ten opsigte van gegradeerde lees, spoedlees, spelling en mondelinge lees (vier toetse in totaal) verkry. Nadat die eksperimentele groep die hulpverleningsprogram deurloop het, is beide groepe weer eens ten opsigte van genoemde veranderlikes met die toetse gemeet. (Die meting wat telkens verkry is, byvoorbeeld vir die gegradeerde leestoets, is die leesouderdom van die proefpersoon uitgedruk in maande). Hierna is vir elke leerder `n verskiltelling bereken en wel deur telkens die voormeting (bv. die leesouderdom uitgedruk in maande) van die nameting (bv. die leesouderdom in maande) af te trek.

Indien daar dus `n verbetering (die leesouderdom verhoog byvoorbeeld) sou voorkom, beteken dit dat `n positiewe verskiltelling verkry sal word. Gevolglik kan die volgende navorsingshipotese (rigtinggewend) geformuleer word:

Laerskoolleerders wat taalhindernisse ervaar en `n kreatiewe taalhulpverleningsprogram deurloop het (eksperimentele groep), se taalprestasies is beduidend beter as laerskoolleerders wat taalhindernisse ervaar en nie `n kreatiewe taalhulpverleningsprogram deurloop het nie (kontrole groep).

(Dit kom daarop neer dat leerders wat die hulpverleningsprogram deurloop het se gemiddelde verskiltellings – hertoets minus die voortoets – rakende die gegradeerde lees, spoedlees, spelling en mondelinge leestoetse, hoër sal wees as leerders wat nie die hulpverleningsprogram deurloop het nie).

As nulhipotese word gestel dat daar geen beduidende verskil bestaan in die taalprestasie van laerskoolleerders wat taalhindernisse ervaar en `n kreatiewe taalhulpverleningsprogram deurloop het en die taalprestasie van laerskoolleerders wat taalhindernisse ervaar en nie `n kreatiewe taalhulpverleningsprogram deurloop het nie.

Uit die geformuleerde navorsingshipotese is dit duidelik dat die twee groepe (eksperimentele en kontrole groep) op die vier afhanklike veranderlikes vergelyk sal kan word. Die navorsingshipotese kan in **statistiese** terme soos volg voorgestel word:

$$H_0 : \mu_1 = \mu_2$$
$$H_1 : \mu_1 > \mu_2$$

Waar (ten opsigte van die gegradeerde leestoets):

μ_1 = die gemiddelde verskiltelling ten opsigte van gegradeerde lees vir die populasie leerders in die eksperimentele groep, en

μ_2 = gemiddelde verskiltelling ten opsigte van gegradeerde lees vir die populasie leerders in die kontrole groep.

Hierdie statistiese hipotese sal vir elkeen van die drie ander afhanklike veranderlikes, naamlik die spoedleestoets, spellingtoets en mondelinge leestoets ook ondersoek word. Hier word volstaan deur die statistiese hipotese net vir een van die veranderlikes voor te stel, naamlik die gegradeerde leestoets.

6.6.1 STATISTIESE PROSEDURE

Soos duidelik uit die vorige paragraaf blyk, is die onderskeie frekwensies vir die twee groepe (5 proefpersone in elk) klein. (Die redes vir die grootte van die kontrole en eksperimentele groepe sal breedvoerig in paragraaf 7.8 bespreek word). Gevolglik bestaan twyfel oor die aannames van normaliteit en homogeniteit van die tellings en is dit nie moontlik om die geformuleerde statistiese hipoteses deur middel van `n parametriese statistiese tegniek te ondersoek nie. Daar sal dus van `n nie-parametriese toets gebruik gemaak moet word.

Aangesien met twee groepe gewerk word en hulle onafhanklik is en die feit in ag geneem word dat al die afhanklike veranderlikes op die intervalskaal meetbaar is, kan volgens Howell (1995: 67) die Mann-Whitney U-toets oorweeg word. Hierdie is `n nie-parametriese toets en word gebruik om die sentrale geneigdheid van twee onafhanklike groepe te vergelyk.

In hierdie studie word op sowel die 1% - (α = 0,01) as die 5%-peil (α = 0,05) van beduidendheid gewerk. Die kritieke waarde op die 1%-peil vir groepe gelyk aan 5 is 1 en op die 5%-peil is dit 4 (Huysamen 1983: 64). Die nulhipotese sal gevolglik op die 1%-peil verwerp word as die berekende U-waarde kleiner of gelyk aan 1 is en op die 5%-peil indien dit kleiner of gelyk aan 4 is.

Die roudata sowel as die statisties verwerkte data, wat baie uitdrukke beslaan, is by die navorser beskikbaar.

6.6.2 Navorsingsresultate

Vir die toetsing van die hipotese is die Mann-Whitneyresultate met behulp van die BMDP-rekenaarprogrammatuur (BMDP-Manual 1993: 12) bereken en die resultate rakende die vier afhanklike veranderlikes word in tabel 6.5 aangetoon. In hierdie tabel word ook die gemiddeldes en standaardafwykings vir die verskiltellings vir die twee groepe (eksperimentele en kontrole groepe) verskaf.

Tabel 6.5: Gemiddeldes ($\bar{X}$), standaardafwykings (s) en Mann-Whitney-resultate (U) rakende die afhanklike veranderlikes van die kontrole en eksperimentele groepe

Afhanklike Veranderlike	Kontrole groep		Eksperimentele groep11		U
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	
Gegradeerde leestoets	1,40	1,95	20,60	7,09	4*
Spoedleestoets	3,20	1,79	23,40	6,58	0**
Spellingtoets	2,00	1,87	21,60	78,54	0**
Mondelinge leestoets	0,20	0,45	1,80	0,84	1**

** $p <= 0,01$

* $p <= 0,05$

Uit die resultate in in tabel 6.5 word opgemerk dat ten opsigte van al vier die afhanklike veranderlikes, naamlik die gegradeerde lees, spoedlees, spelling en mondelinge lees daar `n verskil in die gemiddelde verskiltellings tussen die eksperimentele en kontrole groepe voorkom wat beduidend is. Ten opsigte van spoedlees, spelling en mondelinge lees is die verskil op die 1% - peil beduidend, terwyl dit vir gegradeerde lees op die 5%-peil beduidend is. Die nulhipotese kan dus in al vier hierdie gevalle verwerp word. Vanuit die resultate blyk dit dus dat die eksperimentele groep se gemiddelde verskiltellings rakende gegradeerde lees, spoedlees, spelling en mondelinge lees hoër as die van die kontrole groep is. Die afleiding kan dus gemaak word dat die hulpverleningsprogram `n beduidende bydrae gelewer het tot die verbetering van die proefpersone se taalprestasies.

Daar kan tot die slotsom gekom word dat al die proefpersone by die hulpverleningsprogram baat gevind het en dat die interpretasie van die toetsresulate en die statistiese ontleding van die toetsresultate duidelik aangetoon het dat daar `n beduidende verskil tussen die taalprestasies van die kontrole en eksperimentele groepe is. Dit moet ook in ag geneem word dat "normale" ontwikkeling tussen die voor- en die hertoetse moes voorkom, maar dat dit vir beide groepe geld en op grond hiervan behoort dit geen effek op die toetsresultate te hê nie. Op grond hiervan kan die nulhipotese wat konstateer dat daar geen beduidende verskil is tussen die taalprestasie van laerskoolleerders wat taalhindernisse ervaar en `n kreatiewe hulpverleningsprogram deurloop het en die taalprestasie van laerskoolleerders wat taalhindernisse ervaar en nie `n kreatiewe hulpverleningsprogram deurloop het nie, verwerp word.

6.7 SAMEVATTING

Deur die ontleding van die toetsresultate, soos bespreek in hierdie hoofstuk, kan die afleiding gemaak word dat die leerders wat blootstelling aan die hulpverleningsprogram gehad het, heelwat beter tydens die hertoetse gevaar het as die leerders wat nie aan die program deelgeneem het nie. Die kreatiewe tegnieke wat in hierdie program gebruik is, het ongetwyfeld `n positiewe invloed op die taalontwikkeling van die proefpersone gehad.

Krediet vir die goeie hertoetsuitslae moet ook aan die proefpersone self en hulle ouers gegee word. Die vyf leerders in die eksperimentele groepie het te alle tye hulle volle samewerking gegee wat dit vir die navorser baie aangenaam en maklik gemaak het om die kreatiewe taalhulpverleningsprogram te implementeer. Die ondersteunende rol wat die ouers van hierdie leerders gespeel het, was van onskatbare waarde. Al die betrokke ouers het besef dat hulle kinders taalhindernisse ondervind wat so gou as moontlike geremedieer moet word ten einde die moontlikheid van ernstige skade aan die leerders se algemene skolastiese prestasies tot die absolute minimum te beperk.

In die volgende hoofstuk sal op die bevindinge, gevolgtrekkings, aanbevelings en implikasies van die navorsing wat vir hierdie proefskrif gedoen is, gefokus word.

HOOFSTUK 7

BEVINDINGE, GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS EN IMPLIKASIES VAN DIE NAVORSING

> Die doel van opvoeding moet wees die opleiding tot onafhanklike optrede en denkprosesse by individue wat diens aan die samelewing as hul hoogste lewensprestasie nastreef – Albert Einstein, 1936.

7.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk is opsommend van aard. Hierin sal eerstens `n oorsig oor die navorsing wat vir hierdie studie onderneem is, gegee word. Die bevindinge en gevolgtrekkings wat uit die literatuurstudie, sowel as uit die navorser se eie navorsing gemaak kan word, sal ook in hierdie hoofstuk weergegee word. Na aanleiding van die hulpverleningsprogram wat deur die navorser saamgestel en geïmplementeer is, sal bepaalde aanbevelings ook aan die hand gedoen word. Die implikasies van hierdie navorsing sal ook onder die loep geneem word en daar sal ook aan enkele steurende faktore, wat die navorser tydens haar navorsing opgeval het, aandag geskenk word. Dit is egter ook so dat geen studie wat onderneem word, ooit as afgehandel en voltooi beskou kan word nie; daar bly altyd aspekte wat verder bestudeer en nagevors kan word, oor. Hierop sal dus ook gefokus word. Hoofstuk 7 sal met enkele slotopmerkingafgesluit word.

7.2 `N KORT OORSIG VAN DIE NAVORSING WAT VIR HIERDIE PROEFSKRIF ONDERNEEM IS.

In die eerste hoofstuk van hierdie proefskrif is op die ontleding van die sentrale probleem van hierdie studie gefokus. Laasgenoemde kan soos volg gestel word: Op welke wyse kan laerskoolleerders wat taalhindernisse ervaar deur `n kreatiewe hulpverleningsprogram gehelp word? Die klem in hierdie studie het dus op oorspronklike, nuwe en innoverende hulpverleningstegnieke geval.

In hoofstuk 1 is ook op die navorsingsmetodes wat vir hierdie studie gebruik is, gelet. Daar is van die volgende navorsingsmetodes gebruik gemaak: `n Literatuurstudie, enersyds oor laerskoolleerders wat taalhindernisse ervaar, en andersyds oor die begrip "kreatiwiteit" . Onderhoude met die ouers van die proefpersone en die implementering van die hulpverleningsprogram (die empiriese studie), was ook van die navorsingsmetodes wat deur die navorser gebruik is.

Die doel van hierdie studie was dus die ontwikkeling en implementering van `n kreatiewe hulpverleningsprogram aan laerskoolleerders wat taalhindernisse ervaar. Uit die navorsing wat vir hierdie studie onderneem is, het dit duidelik geword dat daar nog nie voorheen `n studie uitgevoer is waar taalhindernisse via `n taalhulpverleningsprogram met behulp van *kreatiewe hulpverleningstegnieke* aangespreek is nie. Daar het dus `n leemte in hierdie verband bestaan.

Die twee literatuurhoofstukke, hoofstukke twee en drie, het onderskeidelik oor die leerder met taalhindernisse se probleme en moontlikhede, en die kreatiewe potensiaal van die leerder met taalhindernisse gehandel. Hoofstuk 4 was identifiserend van aard

en die insameling en ontleding van data oor laerskoolleerders wat taalhindernisse ervaar, is bespreek. Hoofstuk 5 het verband gehou met die ontwikkeling en implementering van `n kreatiewe hulpverleningsprogram vir laerskoolleerders wat taalhindernisse ervaar.

Hoofstuk 6 het oor die bespreking en ontleding van die toetsresultate gehandel. Daar is tóé tot die slotsom gekom dat die laerskoolleerders in die eksperimentele groep wat die hulpverleningsprogram deurloop het, beduidend beter in die hertoetse gevaar het as die laerskoolleerders in die kontrole groep wat nie die program deurloop het nie.

Voordat aandag aan die bevindings, aanbevelings en gevolgtrekkings wat na aanleiding van hierdie studie gemaak kan word, geskenk word, word eerstens op die beantwoording van die navorsingsvrae wat in par 1.3 gestel is, gefokus.

7.3 BEANTWOORDING VAN DIE NAVORSINGSVRAE IN PAR 1.3

Vier basiese vrae wat betrekking het op die navorsing wat vir hierdie studie gedoen is, is in par 1.3 van hierdie proefskrif gestel:

- **Na watter leerders met taalhindernisse word in hierdie proefskrif verwys en wat is hulle spesifieke hindernisse of probleme?**

Die navorsing wat vir hierdie studie gedoen is, het betrekking op alle laerskoolleerders wat taalhindernisse met Afrikaans, eerstetaal, ondervind, alhoewel al die deelnemende proefpersone onderskeidelik in graad 3, 4, 5, 6 en 7 was. Die proefpersone het almal met een of meer van die vier taalvaardighede – praat, luister, lees of skryf –

probleme ondervind. Die hulpverleningsprogram is van só `n aard dat dit telkens volgens die spesifieke leerder se vlak van ontwikkeling aangepas kan word. Die hulpverleningsprogram kan ook in enige van die elf landstale vertaal en geïmplementeer word.

- **Beskik die proefpersone oor die potensiaal om taalprestasies te verbeter?**

Al die proefpersone het `n gemiddelde of bo-gemiddelde IK gehad, maar almal het taalhindernisse ervaar. Verstandelik gesproke het hulle die intellektuele kapasiteit gehad om beter ten opsigte van taalhandhawing te vaar. Die hertoetse, waarin al die proefpersone `n veel beter gemiddelde punt as in die voortoetse behaal het, het bewys dat hierdie leerders wel oor die potensiaal beskik om hulle taalprestasies te verbeter.

- **Hoe kan die kreatiwiteitsbegrip tot die ontginning en ontwikkeling van hierdie leerders se latente taalvaardighede bydra?**

Die kreatiwiteitsbegrip is in hoofstuk 2 bespreek en daar is toe vasgestel dat die ontwikkeling van kreatiwiteit onder andere verband hou met die vermoë om op `n nuwe en oorspronklike wyse na bepaalde sake te kyk en om hierdie sake dan assosiatief met mekaar te verbind. In die tegnieke wat in die hulpverleningsprogram gebruik word, is die doel juis om deur middel van oorspronklike metodes bepaalde taalvaardighede by die leerder te ontwikkel.

- **Hoe kan `n teoreties-verantwoorde kreatiewe hulpverleningsprogram ontwerp word wat in die praktyk sal tot die verbetering of opheffing van laerskoolleerders se taalhindernisse sal bydra?**

Die hulpverleningsprogram wat vir hierdie proefskrif saamgestel is, het as teoretiese basis die gedagtes wat prof Howard Gardner, `n opvoedkundige sielkundige aan die Harvard Universiteit in die VSA, oor taalintelligensie het. Hy is die mening toegedaan dat moedertaalaanleg iets is wat deur die regte hulpverleningstegnieke en leerstyle, sowel as die regte ingesteldheid en houding, binne `n afsienbare tyd versterk en ontwikkel kan word en nooit as iets wat staties en onveranderlik bly, beskou moet word nie. Gardner meen `n multisensoriese benadering, met `n ligter, byna speelse, akademiese aanslag, moet gevolg word om leerders te help om hulle taalvaardighede te verbeter en te ontwikkel (Vergelyk par 5.7.1). Die hulpverleningsprogram wat deur die navorser saamgestel is, het Gardner se teorie oor die ontwikkeling van taalintelligensie as onderbou. Omdat hy soveel klem op die ontwikkeling van die leerder se sintuie lê, bestaan die eerste, voorbereidende deel van die program uit informele perseptuele oefeninge (hoofsaaklik oefeninge wat die viuele en ouditiewe sintuie ontwikkel en verskerp), terwyl die res van die program wat meer formeel is, ook `n sterk multisensoriese inslag het.

Die bevindinge en gevolgtrekkings van hierdie studie word volgende onder die soeklig geplaas.

7.4 BEVINDINGE EN GEVOLGTREKKINGS UIT DIE NAVORSING

Die bevindinge en gevolgtrekkings van enige ondersoek hou altyd verband met die resultate van die daardie ondersoek. Alleen deur op die resultate van `n bepaalde ondersoek te let, kan tot `n sekere slotsom gekom word. Uit die navorsing wat vir hierdie studie onderneem is, kon bevindinge en gevolgtrekkings uit die literatuurstudie, sowel as uit die navorser se eie navorsing gemaak word. Eerstens word op die bevindinge uit die literatuurstudie gelet.

7.4.1 Bevindinge en gevolgtrekkings uit die literatuurstudie

Uit die bronne wat vir hierdie navorsing geraadpleeg is, kon die volgende algemene bevindinge en gevolgtrekkings gemaak word. In die meeste gevalle het die bronne wat geraadpleeg is mekaar aangevul en ondersteun.

- In die verlede was dit so dat daar dikwels in `n roetine verval is met hulpverleningstegnieke. Baie van hierdie tegnieke is baie lank gebruik voordat dit hersien is, indien dit hoegenaamd hersien is. Dryden en Vos (1997: 210) is van mening dat dit uiters noodsaaklik is dat voortdurend van vernuwende onderrig- en hulpverleningstegnieke gebruik gemaak moet word. Laasgenoemde hou verband met spesifieke leerstyle waarby leerders met spesifieke taalhindernisse die beste aanklank sou kon vind (par 1.2).

- Die leerder met taalhindernisse moet altyd in sy totaliteit (liggaam, psige en gees) as mens beskou word. Hy moet in verhouding met sy wêreld, en teen sy

agtergrond, verlede, hede en toekoms beskou word. Die oogmerk bly *steeds* die opvoeding van die *hele* kind (par 2.1.3).

- Alhoewel taal in verskillende afdelings ingedeel kan word, moet ook die aanleer van taal as `n geïntegreerde geheel gesien word. Die laerskoolleerder kan alleenlik taal verwerf as hy die taal *verstaan en gebruik*; deur *lees* nuwe begrippe bekom en deur *skryf* sy gedagtes in woorde te stel (par 2.1.2).

- Alle leerders, ook die leerder met taalhindernisse, moet die geleentheid gegun word om sukses te behaal en te ervaar. Indien leerders nooit die kans kry om goed oor hulleself te voel nie, sal hulle hul geleidelik van die leerproses onttrek en sal volle taalverwerwing nooit kan plaasvind nie (par 2.1.3).

- Dit is uiters belangrik dat die aanleer van taal vir die laerskoolleerder `n betekenisvolle proses sal wees: die leerstof moet nie slegs begryp en dan vergeet word nie, maar moet ook deur die leerder vir homself toegeëien en op `n betekenisvolle wyse deur hom gememoriseer en geïnternaliseer word. Alleen op die manier sal die leerstof werklik betekenisvol vir hom wees (par 2.1.2).

- Leerstof moet op so `n wyse saamgestel en aangebied word dat dit so kreatief en innoverend van aard is dat dit eerder sal help om taalhindernisse te oorkom as om dit te vererger (par 2.8).

- Dit is noodsaaklik dat die onderwyser moet let op die *wyse* wat inligting deur die leerder met taalhindernisse waargeneem, onthou en gereproduseer word. Verskillende leerstyle bestaan waarvan onderwysers en ouers kennis moet

neem. Leerders wat inligting wat hulle gesien het die langste onthou, is *visuele leerders*. Indien hulle beter aanklank vind by inligting wat hulle gehoor het, is hulle *ouditiewe leerders*. Leerders wat graag beweeg terwyl hulle leer is *kinestetiese leerders* en leerders wat gereeld die tassintuig gedurende die leeraksie gebruik, is *taktiele leerders* (par 3.12).

- Byna al die proefpersone wat die hulpverleningsprogram deurloop het, het `n groot diskrepansie tussen hulle verbale en nie-verbale IK getoon. Neethling en Rutherford (1997: 57) maak melding van die neurochirurg, Roger Sperry, wat in 1981 die Nobelprys ontvang het, se *gesplete breinteorie*. Hierdie teorie kom kortliks daarop neer dat leerders baie sterk beïnvloed word deur hulle vermoë om een hemisfeer van die brein – die linker- of die regterkant - meer as die ander deel te gebruik. Dit is bevind dat linkerbreinleerders sterk verbaal ingestel is en analities en ordelik te werk gaan. Regterbreinleerders is weer nie-verbaal ingestel en voer op `n emosionele en intuïtiewe manier opdragte uit. Die laasgenoemde groep leerders kan egter met behulp van oefeninge, raad en leiding die linkerkant van hulle brein meer ontwikkel (par 3.12).

- Dit is belangrik dat die onderwyser dit onder die leerders se aandag sal bring dat daar *meer* as een wyse is om `n stuk werk te ontleed en te beantwoord. Juis omdat elke leerder uniek is en sy eie leerstyl het, sal hy elke taak teen die agtergrond van sy eie verwysingsraamwerk benader en sy eie interpretasies en afleidings maak (par 3.4.2).

- Kreatiwiteit en intelligensie moet as twee afsonderlike vermoëns beskou word. Die hulpverleningsprogram wat in hierdie proefskrif voorgestel word, maak

voorsiening vir altwee hierdie vermoëns. Dit moet ook vermeld word dat hoogs kreatiewe leerders dikwels ook intelligent is, maar dat intelligensie nie `n voorwaarde vir kreatiwiteit is nie (par 3.5.1).

- In die Groenskrif (Unisa 1999: 24) word dit duidelik gestel dat waar onderwysers in leersentra nie oor die nodige kundigheid beskik om leerders met leer- (dus ook taal-) hindernisse te help nie, daar voorsiening vir gespesialiseerder onderwys= ondersteuningspersoneel gemaak moet word. Opvoedkundige sielkundiges, voorligtingsielkundiges, oogkundiges, tandheelkundiges en remediërende onderwysadviseurs sal dan deel van hierdie personeel uitmaak (par 3.7).

- Hoe gouer die leerder met taalhindernisse se probleme opgespoor, geïdentifiseer en geremedieer word, hoe beter is die kanse dat hierdie hindernisse oorkom kan word (par 5.2).

- In aansluiting by wat hierbo vermeld is, moet dit ook in berekening gebring word dat as leerders eers in die senior primêre fase is en met vakonderwys begin het, hulle gewoonlik nie lank genoeg op `n keer by die vakonderwyser is sodat hy binne `n relatief kort tydsbestek sal agterkom dat `n bepaalde leerder se lees- en spellingvaardighede nie op standaard is nie (par 5.8.1).

- Leerders wat taalhindernisse ervaar, sukkel dikwels met `n kwesbare selfbeeld en `n gebrek aan selfvertroue. Die algemeenste gevolg van leermislukking op skool is `n voortdurende gevoel van ontoereikendheid en mislukking (par 5.4).

- Opvoeders moet gereelde kontaksessies hê met ander opvoeders wat ook in verbinding met leerders is wat leerhindernisse ervaar (par 5.5).

- `n Suksesvolle ouer-onderwyservennootskap is baie belangrik. So `n verbintenis sal baie daartoe bydrae dat enige leer- of taalhindernisse gou geïdentifiseer en geremedieer word (par 5.6).

Vervolgens word gelet op die bevindings en gevolgtrekkings wat uit die navorser se eie navorsing gemaak kan word.

7.4.2 Bevindings en gevolgtrekkings uit die navorser se eie navorsing

Na voltooiing van hierdie navorsing, het dit duidelik geword dat daar `n leemte aan innoverende onderwystegnieke om taalverwerwing te bevorder, bestaan en dat laerskoolleerders met taalhindernisse ongetwyfeld by `n kreatiewe hulpverleningsprogram sal kan baat vind. Die navorser het uit haar navorsing tot die slotsom gekom dat daar `n hele aantal aspekte is waarna gekyk moet word ten einde kreatiewe en effektiewe onderrig aan die laerskoolleerder met taalhindernisse in die inklusiewe klaskamer te verseker. Uit die studie wat gedoen is, kan die volgende bevindinge en gevolgtrekkings gemaak word:

- Indien `n leerder se taalvaardighede nie op standaard is nie, sal hierdie gegewe nie net bloot geleidelik gedurende die taalperiode duidelik word nie, maar swak en ontoereikende taalgebruik sal `n nadelige uitwerking op al die ander vakke van die leerder ook hê omdat hy nie altyd instruksies sal kan volg of homself na behore sal kan uitdruk nie (par 2.1).

- Die onderwyser in die inklusiewe klaskamer sal baie aandag aan *tydsbestuur* moet gee. Daar sal in ag geneem moet word dat leerders met leerhindernisse, en spesifiek dié met taalhindernisse, meer tyd en aandag gaan verg as leerders wat gemiddeld of bo-middeld presteer (par 5.7.4).

- Dit sal soms vir die onderwyser nodig wees om van algemene klasinstruksies na *geïndividualiseerde opdragte* oor te skakel. Leerders wat taalhindernisse ervaar, verstaan dikwels nie die volle omvang van geskrewe instruksies nie. Die onderwyser moet seker maak dat take korrek deur leerders geïnterpreteer word en indien nodig, instruksies eers in meer verstaanbare taal, mondeling verduidelik voordat die leerder versoek word om skriftelik op die opdragte te reageer (par 5.7.7.1).

- Daar moet ook gereeld nagegaan word of die onderwyser met `n inklusiewe klaskamer se *onderrigstyl* nog vir die nodige resultate sorg. Verkeerde onderrigmetodes kan die leerder met leerhindernisse in die algemeen, en die met taalhindernisse in die besonder, ongetwyfeld baie nadelig beïnvloed. Leerders sal wel deur hulle skolastiese prestasie aantoon of hulle aanklank by die onderwyser se onderrigstyl vind. Aanpassings in onderrigaanbieding moet gemaak word waar nodig (par 5.7.2).

- Leerders met taalhindernisse is as gevolg van voortdurende leermislukking dikwels sku daarvoor om `n *mondelinge opdrag* voor die res van die klas te lewer. Veral die leerders wat sukkel om hulle gedagtes met gemak te verwoord, mag angstig voel oor mondelinge opdragte. In akute gevalle, waar leerders met

taalhindernisse uiters gespanne oor `n toespraak voor klasmaats voel, moet die onderwyser aan so `n leerder die geleentheid gee om tydens pouse of na skool sy mondelinge opdrag af te handel. Dit is egter belangrik dat die onderwyser moeite moet doen om gereeld met hierdie soort leerders wat senuweeagtig is om in die openbaar te praat, in gesprek te tree ten einde hulle selfvertroue geleidelik op te bou sodat hulle uiteindelik daarin sal kan slaag om met groter vrymoedigheid voor ander op te tree. Dit is veral belangrik dat hierdie vaardigheid ontwikkel moet word omdat mense dikwels eerste geoordeel word volgens hulle vermoë om verbaal met andere te kommunikeer (par 5.7.6).

- Die eerste deel van die hulpverleningsprogram hou verband met die ontwikkeling van perseptuele vaardighede. Sover vasgestel kon word, onder andere deur die raadpleging van ander navorsers se verhandelinge en proefskrifte wat leerhindernisse as onderwerp van studie het, het niemand nog daaraan gedink om `n *volledige* perseptuele program met `n leerder te deurloop *voor* die aanvang van `n formele hulpverleningsprogram nie. Die hulpverleningsprogram wat vir hierdie proefskrif saamgestel is, is op so `n wyse saamgestel dat die perseptuele program meer informeel van aard is en die leerder voorberei vir die meer formele hulpverleningsprogram wat volg. Die een deel vloei dus outomaties voort in die volgende deel om `n sinvolle geheel te vorm (par 5.7.5).

- Heelwat navorsing is al gedoen oor hoe om veral lees- of spellinghindernisse aan te spreek, maar sover vasgestel kon word, is daar nog nie `n *algemene taalhulpverleningsprogram* wat die ontwikkeling en verbetering van al vier taalvaardighede – luister, praat, lees en skryf - op `n *kreatiewe wyse* benader, deur `n navorser saamgestel nie. Die program is verder van so `n aard dat dit

met gereelde tussenposes deur ouers en onderwysers hersien kan word. Die moeilikheidsgraad van die program se inhoud kan ook telkens by die leerder se graad van ontwikkeling aangepas word (par 5.8).

- Omdat `n "speelse" element dwarsdeur die verloop van die program ingebou is, gee dit aan die leerder die geleentheid om te ontspan en met volle oorgawe aan die program deel te neem. Sodra die "swaar akademiese element" nie meer aanwesig is nie, voel leerders dat die leerinhoud meer pret as werk is en so `n benadering het vir seker baie voordele! (par 5.7.1).

- Uit die navorser se ervaring in die praktyk en die wisselwerking van gedagtes wat sy met ander remediërende onderwysers gevoer het, het dit duidelik geword dat mondelinge stelwerkremediëring nie werklik na waarde geskat word nie. Die algemene opvatting is dat lees- en spellingremediëring ten opsigte van taalhindernisse die belangrikste is en dat die meeste of al die aandag daaraan gegee moet word. Die navorser is egter die mening toegedaan dat die remediëring van mondelinge stelwerk belangrik is omdat die leerder sodoende sal leer om sy gedagtes vlot en gemaklik in taal uit te druk. Laasgenoemde is `n voorvereiste vir suiwer skriftelike taalgebruik (par 5.7.6).

- Leerders met taalhindernisse onthou moeilike woorde of woorde wat vir hulle probleme verskaf – hetsy met die korrekte gebruik, uitspraak of spelling daarvan – baie beter en langer as hulle dit in `n boek kan opskryf wat spesiaal vir hierdie doel aangeskaf is (par 5.7.6).

- Onderwysers moet nie die waarde van dramatiserings van voorgeskrewe werke, mimiek om sekere handelings uit te beeld of selfs poppespel om `n bepaalde boodskap of lewensles oor te dra, onderskat nie. Dit is `n uiters kreatiewe wyse om bepaalde konsepte wat met die aanleer van taal verband hou, vas te lê. Boonop kan leerders wat goed en minder goed vaar aan bogenoemde handelinge deelneem en dit skep weer `n belangrike gevoel van eenheid in die klas. Die navorser het tydens haar jare as remediërende onderwyseres dikwels opgemerk hoe sogenaamde skaam en "onbeholpe" leerders ontluik as hulle `n rol in `n drama aangebied word (par 5.7.6).

- Die taalonderwyser moet ook gereeld die toelaat om `n debat oor `n onderwerp van hulle keuse te voer. Vanaf ongeveer 9 of 10 jarige ouderdom behoort leerders al vaste oortuigings oor onderwerpe soos die waarde van eerlikheid, hoflikheid, hardwerkendheid en dissipline tuis en op skool te hê. Debatte maak leerders se denke, by wyse van spreke, soepel en hulle leer so gou dat elke saak twee kante het. Mondelinge stelwerkvermoëns word op hierdie wyse bevorder (par 5.7.6).

- Die hulpverleningsprogram het ook baie klem op kreatiewe en selfstandige denke ten opsigte van die skryf van prosa gelê. Die taalervaringsbenadering is `n tegniek waardeur die leerder aangemoedig word om eerstens `n storie, wat hy self uitgedink het, aan die opvoeder te vertel wat sy skryf sodat hy dit vir haar kan lees. Die ideaal is dat hy uiteindelik sy eie storie sal vertel, skryf en lees, en selfs sal vorder na meer ingewikkelde leesstof wat deur ander outeurs geskryf is. Op die wyse word daar aandag aan die ontwikkeling van `n hele paar

taalvaardighede gegee, byvoorbeeld mondelinge stelwerk- lees- en spellingvaardighede (par 5.7.3.3).

- Die multisensoriese taalbenadering is ook in die hulpverleningsprogram gebruik omdat taalvaardighede baie effektief aangeleer kan word as soveel as moontlik sintuie ingespan kan word. Die navorser het die multisensoriese, speelse element soos deur Gardner (in Dryden en Vos 1994: 1997: 341 – 352) voorgestel (vergelyk par 5.7.1) in die taalontwikkelingsoefeninge van die hulpverleningsprogram probeer "inbou" ten einde die aanslag lig en minder ernstig te hou. Die VAKT-metode soos bespreek in par 5.7.7.4 is `n ideale tegniek om op `n multisensoriese wyse die taalvermoëns van leerders te stimuleer en te ontwikkel.

- Die visuele beeldvormingsmetode het die proefpersone veral baie gehelp om moeilike spellingwoorde onder die knie te kry. Hierdie metode is gebaseer op die vermoë van die leerder om die voorkoms en vorm (konfigurasie) van `n woord te visualiseer en op die manier dan daarin te slaag om die woord korrek in sy geskrewe vorm weer te gee. Die proefpersone het baie baat by hierdie tegniek gevind soos wat die spellinghertoets ook duidelik aangedui het (par 5.7.8.2).

- Die eklektiese metode, as tegniek om die leerder te help om sy spellingvaardighede te verbeter, is ook `n hulpverleningstegniek wat besliste meriete het. Hierdie metode is weer eens multisensories van aard deurdat van die ouditiewe, visuele en kinestetiese modaliteite gebruik gemaak word. Die tegnieke wat vir hierdie metode gebruik word, sluit aan by die van die visuele

beeldvormingsmetode en as `n opvolgmetode, versterk dit bloot die konsepte wat tydens die eersgenoemde metode vasgelê is (par 5.7.8.3).

- Volgens die Witskrif moet *alle* leerders in ons land, onder die nuwe demokratiese bestel, gelyke opvoedkundige geleenthede geniet. Leerders wat om die een of ander rede taalhindernisse ervaar, behoort vrye toegang tot hulpverleningsprogramme soos wat vir hierdie proefskrif saamgestel is, te hê. Laasgenoemde, kan as `n "opvoedkundige geleentheid" beskou word omdat die leerder wat `n taalagterstand opgebou het en so `n program kan deurloop, die kans kry om die agterstand kleiner te maak of selfs op te hef (par 5.8).

- Voor en ná afloop van die voltooiing van die hulpverleningsprogram is leerders in die kontrole en eksperimentele groepe se taalvermoëns met behulp van die Universiteit van Kaapstad se gestandaardiseerde taaltoetse geëvalueer. Hierdie toetse is as die voortoets en die hertoets gebruik. Deur die hertoetse van die kontrolegroep met die van die eksperimentele groep te vergelyk, kon bepaal word of die laasgenoemde groep baat by die hulpverleningsprogram gevind het. Die vier toetse van die Universiteit van Kaapstad wat gebruik is, was die Gegradeerde Leestoets, die Spoedleestoets, die Gegradeerde Speltoets en die GegradeerdeMondelinge Leestoets. Die eksperimentele groep het in die hertoets die beste in laasgenoemde toets gevaar. Die leerder is met die aflegging van hierdie toets versoek om paragrawe, wat geleidelik moeiliker word, te lees. Die taalervaringsbenadering, wat in die hulpverleningsprogram geïnkorporeer is, het ongetwyfeld tot die leerders se goeie prestasie in hierdie toets bygedra omdat juis van paragraaflees in hierdie benadering gebruik gemaak is. Die proefpersone het ook `n beduidende vordering in die ander drie taaltoetse

gemaak en die gemiddelde verbetering vir al vier die taaltoetse was 30,08%, wat ongetwyfeld as `n radikale verbetering in taalprestasie beskou kan word (par 6.6).

- Hoewel dit `n bewese feit is dat alle leerders gedy wanneer persoonlike aandag – van watter aard ook al – aan hulle geskenk word, het die resultate van die hertoetse bewys dat die hulpverleningsprogram wat vir hierdie proefskrif saamgestel is, bepaaldelik meriete het (par 6.7). Die program, wat algemene taalvaardighede bevorder, is só saamgestel dat dit in ander tale soos Engels en Suid-Sotho vertaal kan word en met groot vrug gebruik kan word.

- Ten slotte moet ook opgemerk word dat dit wel so is dat sommige leerders `n natuurlike taalaanleg het en moeiteloos taalvaardighede soos lees en spelling aanleer, terwyl ander leerders weer heelwat probleme met die aanleer van hierdie vaardighede ondervind. Die opvoedkundige sielkundige Howard Gardner (1991: 34) meen egter dat `n leerder nie noodwendig `n bepaalde taal= intelligensie moet hê om sy taalvermoëns in sy moedertaal te kan ontwikkel nie. Die skrywer stel dit duidelik dat taalaanleg iets is wat met die regte ingesteldheid, hulp en oefening binne `n relatief kort tydsbestek versterk en uitgebrei kan word, soos wel deeglik met die implementering van hierdie program bewys is (par 5.7.1).

Die bevindings en gevolgtrekkings wat uit hierdie studie gemaak kon word, het aanleiding tot die volgende aanbevelings gegee.

7.5 AANBEVELINGS

Die navorsing wat vir hierdie studie onderneem is, het dit duidelik gemaak dat dit wel moontlik vir onderwysers is om laerskoolleerders met taalhindernisse kreatief te onderrig. Dit is egter belangrik dat die volgende beginsels nagekom moet word ten einde optimale hulp aan hierdie leerders te verskaf:

7.5.1 Aanbevelings na aanleiding van die bevindings uit die literatuurstudie

- Dit is uiters belangrik dat alle onderwysers, maar veral remederiërende onderwysers, gedurig op hoogte van die nuutste hulpverleningstegnieke sal bly ten einde leerders met taalhindernisse maksimaal tot hulp te wees. Onderwysers moet vrye toegang tot literatuur oor remediërende onderwys hê en gereeld kursusse oor hierdie onderwerp bywoon. Onderwysers moet probeer om mettertyd hulle eie kreatiewe tegnieke te ontwikkel om leerders wat taalvaardigheidsprobleme ondervind, te help. Dikwels gebeur dit dat "per toeval" op `n tegniek afgekom word, wat wondere vir die bepaalde taalhindernis van `n kind kan doen. In die hulpverleningsprogram word ook klem op innoverende hulpvereningstegnieke gelê.

- Geen leerder moet uitsluitlik op grond van sy akademiese prestasies geoordeel word nie – hy is baie meer as die somtotaal van al sy leerhindernisse! Elke ontvanklike leerder wat aan die sorg van `n onderwyser toevertrou word, het ook emosies en gevoelens en doen hy moontlik glad nie goed op akademiese gebied nie, wil hy ten diepste nog steeds sy onderwysers plesier. Hierdie feit is soms moeilik om te aanvaar, veral waar die jong leerder sy teleurstelling in sy swak

prestasies agter `n ongeërgde of selfs opstandige houding probeer wegsteek. Onderwysers moet probeer uitvind waarin `n leerder `n talent toon en dit beklemtoon, terwyl terselfdertyd aan sy probleemareas aandag geskenk moet word.

- Nie alleen die leerder moet in sy totaliteit benader word nie, maar taal, wat uit verskeie onderafdelings bestaan, moet ook as `n geïntegreerde geheel gesien word. Geen leerder kan taalvaardig wees as hy nie eers die taal behoorlik *verstaan* en kan *gebruik* nie. Dit is daarom noodsaaklik dat `n leerder van `n jong ouderdom moet leer om die taal reg te praat en aangemoedig moet word om soveel as moontlik te lees. Dit sal hom ook help met die latere grammatikale gebruik en spelling van woorde en sinne. Tyd moet dus in die skool vir lees ingeruim word, hardop lees, veral aangesien televisie deesdae só `n groot deel van `n leerder se tyd in beslag neem.

- Leerders met taalhindernisse moet die geleentheid gegun word om `n aspek van taal waarin hulle goed is, te ontgin. Indien `n leerder byvoorbeeld nie na behore kan lees of spel nie, maar hy toon `n aanvoeling vir die dramatiese, moet hy toegelaat word om saam met sy klasmaats `n stuk uit `n voorgeskrewe boek op te voer, hetsy deur voordrag of `n dans- en sanguitvoering. Op die manier sal hy voel dat hy ook `n talent gekry het wat prysenswaardig is.

- Leerstof, van watter aard ook al, moet nooit op `n insiglose wyse by leerders ingedril word nie. Indien die leeraksie sonder begrip plaasvind, is dit inderwaarheid `n sinnelose aktiwiteit omdat internalisering van konsepte en begrippe nooit deur middel van klakkelose herhaling kan plaasvind nie. Hieruit

volg dat die aanleer van taal ten alle tye `n betekenisvolle proses vir die leerders moet wees. Dit kan alleen die geval wees as die leerinhoud van so `n aard is dat dit tot die leerder spreek en hy dit deel van sy beleweniswêreld kan maak.

- Leerinhoud moet nooit op `n argelose wyse aan leerders bekend gestel word nie. Die taalonderwyser is in `n uitstekende posisie om werk "lewendig" en kreatief aan te bied. Taalonderwysers moet doelbewus poog om `n liefde vir hulle moedertaal by leerders aan te kweek. Videos en bandopnames kan gebruik word wanneer gedigte of voorgeskrewe boeke bespreek word. In sommige gevalle kan skrywers self na die skool uitgenooi word en kan aan leerders die geleentheid gebied word om vrae aan die skrywer te stel. So `n geleentheid sal hulle waarskynlik nooit vergeet nie! Boonop sal dit die leerder se belangstelling in taalkunde stimuleer en hom aanmoedig om saam met sy onderwyser sy taalhindernisse op `n daadwerklike wyse aan te spreek.

- Die onderwyser moet bedag daarop wees dat leerders op verskillende wyses leer. Sommige leerders leer beter as hulle iets gesien het: hulle sal byvoorbeeld `n voorgeskrewe werk se inhoud langer onthou as hulle `n film oor die voorgeskrewe werk gesien het (visuele leerders). Party leerders sal die inhoud en betekenis van `n gedig weer beter snap as hulle na `n bespreking oor die radio van die gedig geluister het (ouditiewe leerders). Ander leerders sal verkies om `n verhaal te dramatiseer deur middel van dramatiese bewegings (kinestetiese leerders) en nog `n laaste groep sal leerstof beter internaliseer as hulle deur middel van hulle tassintuig kan bepaal hoe voel iets waaroor gedig of geskryf word (taktiele leerders).

Waar moontlik, moet taalonderwysers voorsiening vir hierdie verskille in leerstyle probeer maak.

- In die gewone omgangstaal word van "taalmense" en "syfermense" gepraat. Dit kom daarop neer dat sommige mense van nature, op `n spontane wyse, hulself goed in taal kan verwoord. Neethling (1997: 57) verwys egter na Sperry se gesplete breinteorie wat daarop neerkom dat alle leerders `n geneigdheid het om een kant van die brein meer as die ander kant te gebruik. Onderwysers moet hierop bedag wees en indien dit sou voorkom dat `n bepaalde leeder dalk die regterkant van sy brein – wat syfervaardighede beheer – meer geredelik as die linkerkant gebruik, moet so `n leerder met hulp en ondersteuning aangemoedig word om sy taalvermoëns uit te brei en te ontwikkel. Die hulpverleningsprogram wat vir hierdie proefskrif saamgestel is, is `n ideale "hulpmiddel" in so `n geval.

- Onderwysers behoort leerders nooit te dwing om `n spesifieke, voorafbepaalde wyse te volg om werk te ontleed, te memoriseer of te beantwoord nie. Kreatiewe denke moet ten alle tye aangemoedig en ondersteun word.

- Die hulpverleningsprogram wat deur die navorser saamgestel is, lê weliswaar klem op die ontginning van kreatiewe denke, maar `n leerder hoef nie `n hoë IK te hê om kreatief te kan wees nie – die twee konsepte kan as twee aparte begrippe beskou word. Indien `n leerder byvoorbeeld `n lae gemiddelde intellektuele vermoë het, moet hy nog steeds aangemoedig word om kreatiewe denkpatrone aan te leer. Die IK-peil van `n leerder moet slegs as `n (soms vae) aanduiding van sy intellektuele vermoëns beskou word.

- `n Multidissiplinêre spanbenadering moet in skole gevolg word ten einde optimale hulp en ondersteuning aan leerders met leer- (dus ook taal-) hindernisse te verskaf. Dit het al dikwels in die verlede gebeur dat `n leerder as "leergestremd gebrandmerk word en dan het hy inderwaarheid net `n sig- of gehoorprobleem wat maklik reggestel kan word. Leerders se sintuie moet dus gereeld deur `n professionele span getoets word.

- Dit is verkieslik dat leerhindernisse reeds in die junior primêre fase sal word en dat daar dan so gou as moontlik met remediërende maatreëls begin moet word. Dit is moeiliker om ouer leerders se leerhindernisse reg te stel omdat hulle dikwels al so gevestig is om op `n verkeerde manier te leer of in het hulle al kompensasie-metodes aangeleer om hulle leeragterstande te "verdoesel".

- Onderwysers wat vir leerders in die senior primêre fase skoolhou, moet veral daarop ingestel wees om moontlike "probleemgevalle" (leerders met leer/taal= hindernisse) te identifiseer. Gewoonlik is leerders nie lank genoeg op `n keer by `n vakonderwyser sodat hy binne `n afsienbare tyd kan agterkom dat die leerder addisionele leerondersteuning benodig nie.

- Leerders wat onderpresteer, en spesifiek die wat op taalgebied swak vaar, het dikwels `n lae dunk van hulself en hul vermoëns. Onderwysers kan baie doen om hierdie leerders se gevoel van eiewaarde te verhoog deur spesifieke take aan hulle op te dra. `n Leerder wat sukkel op skool en skielik `n klaskaptein-balkie van sy onderwyseres kry, beleef `n besondere bloeitydperk!

- Alle opvoeders wat vir leerders met leer/taalhindernisse onderrig gee, moet op `n gereelde basis vergader om idees en wenke uit te ruil. "Dinkskrum-sessies" het in die verlede al baie goeie vrugte afgewerp.

- Dit is uiters belangrik dat ouers en onderwysers goed oor die weg moet kom. Dit geld veral waar `n leerder met taalhindernisse ook deel van die opset uitmaak. Die enigste manier hoe ouers en onderwysers mekaar kan vertrou, is om mekaar te leer ken. Dit is dus noodsaaklik vir hulle om op `n gereelde basis saam te vergader om die leerder se vordering en areas wat nog hulp benodig, te bespreek. Ouers en onderwysers moet nooit vir mekaar `n bedreiging wees nie – dit sal alleen gebeur wanneer die onderwyser of ouer sy persoonlike belange op die hart dra. Waar dit alleen oor die welsyn en vordering van die leerder gaan, sal die betrokke partye nie toelaat dat negatiewe emosies `n spanpoging wat van onskatbare waarde kan wees, in die wiele ry nie.

Vervolgens word gelet op die aanbevelings wat gemaak kan word na aanleiding van die bevindings wat uit die navorser se eie navorsing gemaak is.

7.5.2 Aanbevelings na aanleiding van die bevindinge uit die navorser se eie navorsing

- Dit is baie belangrik dat `n leerder se taalvermoëns op standaard moet wees. Indien `n leerder nie sy gedagtes vlot kan verwoord nie, hetsy mondeling of skriftelik, sal hy in die meeste gevalle baie moeite ondervind om die leerinhoud van sy ander vakke op `n verstaanbare wyse in `n toets of eksamen weer te gee. As hy nog boonop sukkel met spelling en om die vrae op `n vraestel behoorlik te

lees, gaan hy oor die algemeen swak op skool presteer. Taalhindernisse moet dus so gou as moontlik geïdentifiseer en aangespreek word.

- Onderwysers sal elke dag se bedrywighede goed moet beplan as hulle inklusiewe klasse het om te onderrig. Indien daar boonop leerders met taalhindernisse in hierdie klasse is, sal daar ook spesiaal vir hulle voorsiening gemaak moet word – moontlik moet die werk weer `n keer aan hulle verduidelik word of werk hulle baie stadiger as die res van die klas.

- Geïndividualiseerde aandag aan leerders met taalhindernisse sal soms in `n groot klas gegee moet word. Die onderwyser moet hier die inisiatief neem en leerders wat goed vaar gebruik om leerders wat addisionele hulp benodig te help. Nie alleen sal dit die werkslading van die onderwyser verlig nie, maar ook leerders die belangrikheid van onbaatsugtige naastediens leer.

- Die onderwyser moet op hoogte van die nuutste ontwikkelinge en verwikkelinge aan die onderwysfront bly, veral noudat Kurrikulum 2005 nog in die implementeringsfase is. Die onderwyser moet sy onderrigstyl aanpas as hy nie meer die gewenste resultate daarmee bereik nie. Hier kan indiensopleidingsessies `n groot bydrae lewer.

- Die mondelinge periode boesem by baie leerders met taalhindernisse vrees in omdat hulle heel dikwels nie alleen probleme ondervind om hulle gedagtes behoorlik op skrif te stel nie, maar ook om dit mondeling te verwoord. Hierdie leerders behoort nie gedwing te word om voor hulle klasmaats op te tree en boonop moontlik aan sarkastiese opmerkings van laasgenoemde blootgestel te

word. Onderwysers moet hierdie leerders toelaat om tydens pouse of na skool hulle mondelinge opdrag af te handel.

- Dit is belangrik dat leerders reeds vanaf `n jong ouderdom hulle perseptuele vaardighede moet ontwikkel. Indien dit nie gebeur nie, bou hulle geleidelik `n perseptuele agterstand op wat weer later tot leerhindernisse, van watter aard ook al, kan aanleiding gee. Perseptuele vaardighede vorm die basis van alle leer en dit is dus noodsaaklik dat hierdie fondament vir die leeraksie reg gelê moet word. Die perseptuele oefeninge wat vir die hulpverleningsprogram saamgestel is, speel dan ook `n deurslaggewende rol om die leerder vir die formele deel van die program voor te berei.

- Met die samestelling van die taalhulpverleningsprogram het die navorser `n holistiese beleid gevolg – aandag is aan die leerder se algemene taalontwikkeling geskenk. Een taalvaardigheid, soos lees, is nie ten koste van `n ander uitgesonder nie. Onderwysers wat taal as `n geïntegreerde eenheid aanbied, sal ongetwyfeld groter welslae behaal as wanneer die verskillende taalvaardighede in "vakkies" geplaas word en afsonderlik aangebied word. So kan die leerders byvoorbeeld luister terwyl die taalonderwyser inleidende opmerkings oor `n bepaalde onderwerp maak, daarna kan die leerders versoek word om hulle menings oor die onderwerp te lug. Die skryf van `n stukkie prosa kan dan volg en ten slotte kan dit aan die klas voorgelees word.

- Heelwat leerders met taalhindernisse "vrees" die taalperiode omdat dit gedurende hierdie periode is wat hulle "swakhede" ontbloot word vir almal in die klas om waar te neem. Dit is dan ook geen wonder dat sommige leerders `n

emosionele blok rondom take wat lees- en spellingvaardighede vereis, opgebou het nie. Die navorser het as remediërende onderwyseres gereeld met hierdie vreeselement by laerskoolleerders te doen gekry. Dit is dan ook die rede waarom die hulpverleningsprogram `n ligte, byna speelse aanslag het. Ontspanne leerders leer makliker en boonop geniet hulle dan gewoonlik ook dit wat aan hulle geleer word!

- Dit is meermale die geval dat sodra `n onderwyer agterkom dat `n leerder `n taalagterstand opgebou het, aan die "belangrikste" taalvaardighede soos lees en spelling eerste aandag gegee word. Mondelinge stelwerk behoort egter nooit ten koste van ander taalvaardighede agterweë gelaat te word nie. Korrekte mondelinge taalgebruik gee in alle gevalle aanleiding tot korrekte geskrewe taalgebruik. Die taalonderwyser behoort van die mondelinge periodes iets besonders te maak deur vorendag te kom met interessante projekte soos mimieke, die lewering van sangitems, die voordra van gedigte en die nooi van interessante gaste wat kleurryke staaltjies oor hulle lewens het om te vertel. Taal moet nooit dooierig en afgestomp aangebied word nie, maar op `n bruisende en kreatiewe wyse.

- Elke leerder behoort `n boek van die skool te kry waarin hy moeilike woorde en uitdrukkings kan skryf. In hierdie boek behoort hy egter ook aanhalings uit die literatuur wat vir hom mooi of treffend was, te kan skryf. Verder moet hy toegelaat word om die boek oor te trek en te versier net soos wat hy wil, sodat die boek sy persoonlike stempel sal dra. Leerders is gewoonlik baie trots op hierdie boeke en werk graag in hulle vrye tyd daarin. Dit is egter belangrik dat die boek

op `n geordende wyse uiteengesit moet word – byvoorbeeld alfabeties of volgens temas – sodat hy dit ook as `n naslaanbron kan gebruik.

- Leerders moet elke jaar die geleentheid kry om hulle eie klaskonsert te hou oor `n bepaalde tema. Laasgenoemde kan verband hou met voorgeskrewe werke of bloot handel oor die uitbeelding van `n tema waarin die meeste leerders belang stel. Elke leerder in die klas behoort `n rol in die konsert te speel. Skaam en teruggetrokke leerders moet ook aangemoedig word om aan die konsert deel te neem. Nie alleen bevorder so `n poging spanbou nie, maar dit help baie met die ontwikkeling van mondelinge vaardighede en die internalisering van korrekte taalgebruik.

- Die waarde van klasdebatte moet nooit onderskat word nie. Leerders moet sommer van jongsaf leer dat die lewe buite die skool bestaan uit mense van alle afkomste wat gedurig met mekaar oor belangrike sake verskil, maar dat die meeste verskille op `n beskaafde en opgevoede wyse opgelos kan word. Hulle behoort ook te weet dat dit nie altyd moontlik sal wees om konsensus oor `n saak te bereik nie en dat mense in so `n geval bloot mekaar se standpunte moet respekteer – al stem hulle nie saam oor `n bepaalde saak nie. Taal is `n "magtige wapen" omdat dit verdeeldheid kan of `n gevoel van samesyn saai. Leerders moet hierdie feit goed begryp en die samebindende waarde van taal nie onderskat nie.

- Die taalervaringsbenadering is `n tegniek wat al `n geruime tyd deur remediërende onderwysers gebruik word en dit is ook in die hulpverleningsprogram opgeneem.

Wanneer hierdie tegniek gebruik word, kry die leerder die geleentheid om al vier taalvaardighede te gebruik – luister, praat, lees en skryf. In verreweg die meeste gevalle werp hierdie tegniek goeie vrugte af omdat die leerder die kans kry om geleidelik sy taalvaardighede op te skerp en te ontwikkel.

- Die onderbou van die hulpverleningsprogram wat deur die navorser saamgestel is, berus op `n multisensoriese benadering. Indien die visuele, ouditiewe, kinestetiese en taktiele sintuie almal ingespan word, word nuutaangeleerde woorde, begrippe en konsepte op `n baie beter wyse deur die leerder met taalhindernisse geïnternaliseer. Hierdie metode van onderrig is nie alleen baie meer kreatief as `n leertegniek wat byvoorbeeld net van die visuele sintuig gebruik maak nie, dit leen hom ook tot voortdurende afwisseling, aanpassing en verandering.

- Daar kom baie gevalle voor waar `n leerder byvoorbeeld baie sterker visueel as ouditief ingestel is. Die visuele beeldvormingsmetode, wat ook in die hulpverleningsprogram opgeneem is, maak voorsiening vir die behoeftes van hierdie leerders. In hierdie tegniek word veral sterk klem op die vorm of konfigurasie van `n woord gelê ten einde die leerder te help om dit langer te onthou. Onderwysers kan leerders aanraai om van hierdie metode gebruik te maak as hulle byvoorbeeld hulle spelwoorde tuis wil leer.

- Die eklektiese metode, as `n opvolgmetode vir die visuele beeldvormingsmetode, is ook multisensories van aard. Al die sintuie word weer eens ingespan en omdat die leerder in sy "totaliteit" by die leeraksie betrokke is, word nuwe konsepte baie beter en langer vasgelê en geïnternaliseer.

- Die taalhulpverleningsprogram wat in hierdie proefskrif opgeneem is – of `n aangepaste of soortgelyke weergawe daarvan – behoort tot die beskikking van alle leerders wat taalhindernisse ervaar, te wees. Alle leerders in ons land geniet deesdae dieselfde voorregte en geleenthede en die deurloping van so `n taalprogram bied aan leerders wat taalkundig onder standaard presteer, `n gulde geleentheid om saam met hulle opvoeders hulle taalprobleme aan te spreek. Onderwysers wat taal onderrig behoort ongetwyfeld op hoogte van so `n program te wees.

- Die Universiteit van Kaapstad se taaltoetse is as voor- en natoetse gebruik. Na afloop van die ontleding van die hertoetse het dit duidelik geword dat die leerders in die eksperimentele groep heelwat beter as die leerders in die kontrole groep gevaar het. Die proefpersone het die beste in die Gegradeerde Mondelinge Leestoets gevaar. Hierdie toets verskil van die ander drie taaltoetse deurdat hier nie sprake van individule woorde is wat geleidelik moeilik word nie, maar van paragrawe wat ook in moeilikheidsgraad toeneem. Die feit dat die leerders tydens die implementering van die program die taalervaringsbenadering onder die knie moes kry – en dit boonop geniet het! – het veel daartoe bygedra dat hulle so goed in die Gegradeerde Mondelinge Leestoets gevaar het. Die proefpersone het egter ook in die ander toetse (lees-, spoedlees- en speltoetse) goed gevaar en was in die meeste gevalle op standaard of amper op standaard ten opsigte van hierdie taalvaardighede in die hertoetse Die taalervaringsbenadering as leesremediëringsmetode kan by alle taalonderwysers aanbeveel word. Leerders wat goed presteer, kan ook swakker leerders met behulp van hierdie metode in die klas help.

- Die hulpverleningsprogram kan in enige van die elf landstale in Suid-Afrika aangepas word. Die tegnieke en metodes wat daarin voorgestel word. kan boonop verkort of verleng of selfs verander word. Dit is `n baie "soepel" program en kan boonop vir `n leerder van enige ouderdom gebruik word omdat die inhoud se moeilikheidsgraad net by die leerder se vlak van ontwikkeling aangepas word.

- Die navorser het dit al herhaaldelik in die praktyk sien gebeur dat leerders met `n sogenaamde lae verbale IK *tog* met die regte aanslag en die regte hulpverleningstegnieke hulle taalvermoëns kan uitbrei en verbeter. Taalvermoë en die gebruik daarvan is dan ook inderdaad `n vaardigheid wat nooit as staties en onveranderlik beskou kan word nie. Dit is inderdaad so dat hoe meer die leerder blootstelling aan innoverende en kreatiewe taaltegnieke geniet, hoe meer kan hy sy vermoë tot taalgebruik – op alle vlakke – laat groei en ontwikkel. Die kreatiewe hulpverleningsprogram kan ongetwyfeld `n bydrae in hierdie verband lewer.

Uit die studie wat vir hierdie proefskrif onderneem is, het daar ook bepaalde sake uit die navorsing voortgespruit, wat direkte implikasies vir laerskoolleerders wat taalhindernisse ervaar, inhou.

7.6 IMPLIKASIES VAN DIE NAVORSING

`n Bepaalde groep laerskoolleerders met taalhindernisse mag moontlik, ten spyte van herhaaldelike remediërende pogings, nog steeds nie goed vaar op skool nie. Oënskynlik is hierdie leerders se prognose dus nie goed nie. Dit is egter uiters belangrik dat onderwysers die volgende moet onthou: Die ontwikkelende laerskoolleerder is by uitstek *`n mens in wording*, sy opvoedingsproses kan nooit as afgehandel en voltooi beskou word nie. Leerders met `n lang geskiedenis van leer (dus ook taal-) hindernisse moet nooit "afgeskryf" en aan die vergetelheid oorgelaat word nie. Die onderwyser se uitgangspunt behoort te wees dat hy nooit hoop ten opsigte van die sukkelende skolier gaan verloor nie. Die kreatiewe tegnieke wat in die hulpverleningsprogram, soos uiteengesit Bylae B van hierdie proefskrif, voorgestel word, poog juis om vanuit `n nuwe, vars hoek leiding aan onderwysers te verskaf oor hoe om leerders wat onderpresteer op skool behulpsaam te wees. Gesien in die lig van laasgenoemde opmerking, het die navorsing wat vir hierdie proefskrif gedoen is, die volgende implikasies op die voorgrond laat tree:

7.6.1 Die implikasies van die aanbevelings wat in 7.5.1 gemaak is

- Onderwysers is oor die hele land besig om die beginsels, soos uiteengesit in Kurrikulum 2005, toe te pas. Die nuwe uitkomsgebaseerde onderrigstelsel maak by uitstek voorsiening vir kreatiewe onderrigtegnieke en dan veral ook vir opwindende nuwe hulpverleningstegnieke. Daar word in die nuwe onderwysbedeling nie meer soos in die verlede presies vir die onderwyser voorgeskryf wat en hoe om dit te doen nie. Hy het wel riglyne ten opsigte van die leerinhoud wat hy kan volg, maar hy mag in die breedste sin van die woord sy eie

inisiatief gebruik as hy byvoorbeeld sou agterkom dat `n leerder taalhindernisse ondervind. Die implikasie is dus dat hy die hulpverleningstegnieke van die voorgestelde program by die leerstyl van die leerder moet aanpas en moet poog om uit `n vars, nuwe hoek na die leerder se probleme te kyk.

- In uitkomgebaseerde onderwys val die klem nie meer so sterk op die *punte* wat `n leerder vir sy toetse en eksamens behaal nie, maar op die vermoë wat die leerder het om te *demonstreer* dat hy verstaan waaroor die lesinhoud gehandel het. Die implikasie hiervan is dat daar nie meer uitsluitlik na die akademiese vermoëns van die leerder gekyk word om hom te oordeel nie, maar na die hele leerder in sy *totaliteit.*

- Tot nog onlangs is die onderrig van taal in verskillende onderafdelings verdeel: stelwerk; mondeling; lees; begripstoets en grammatika. Die klem val in uitkomsgebaseerde onderwys op die aanleer van taal as `n geïntegreerde geheel. Die implikasie hiervan is dat leerders nog steeds taalvaardighede soos spelling en lees kan aanleer, maar dat hierdie vaardighede bymekaar in inhoud en aanbieding moet aansluit. Dit is waarom die onderskeie hulpverleningstegnieke in die program wat deur die navorser saam gestel is, bymekaar aansluit: in die taalervaringsbenadering, die visuele beeldvormingsmetode en die eklektiese metode word al drie van multisensoriese tegnieke gebruik gemaak en die aanleer van hoëfrekwensiewoorde speel in al hierdie tegnieke `n belangrike rol. Die verskillende onderafdelings van taal kan dus gemaklik by mekaar geïnkorporeer word.

- Onderwysers moet vir leerders met taalhindernisse die geleenthede *skep* om suksesvol te kan wees. Die implikasie hiervan is dat as `n leerder byvoorbeeld sukkel met lees en spelling, maar hy kon daarin slaag om sy begripstoets te slaag, die onderwyser hom hiervoor krediet moet gee voor die hele klas. Alle kinders gedy onder `n sensitiewe en simpatieke aanslag.

- Danksy Kurrikulum 2005 is die driloefeninge vinnig besig om uit skole gefaseer te word. In die verlede het taalonderwysers soms baie tyd spandeer om taalreëls by leerders in te dril sonder om seker te maak dat almal in die klas die reëls verstaaen korrek kan toepas. Deesdae behoort die taalonderwyser per implikasie dit via sy les duidelik te maak dat daar in elke les bepaalde doelwitte of uitkomste ("outcomes") is wat bereik moet word. Op hierdie manier sal die aanleer van taal vir elke leerder `n betekenisvolle proses wees omdat hy aan die einde van die les veronderstel is om te kan sê dat hy iets nuuts en waardevols bygeleer het.

- Dit is van deurslaggewende belang dat onderwysers die wyse waarop hulle leerstof aanbied, sal afwissel. Onderrigmetodes sal aangepas moet word aangesien leeraktiwiteite belangriker as die onderrig van lesse gaan word. Die implikasie hiervan is dat leerinhoud wat op `n kreatiewe wyse aan leerders voorgestel word, in baie gevalle ook by hulle kreatiewe denkprosesse sal stimuleer. Indien die onderwyser op `n ander, nuwe manier na leerstof kyk, sal leerders in baie gevalle sy voorbeeld volg en aktief aan die leerproses begin deelneem.

- Indien die onderwyser die goeie resultate van sy leerders verlang, moet hy na hulle leervoorkeure kyk. Per implikasie gaan dit baie klaskamerwaarneming van sy kant verg. Indien hy egter `n toegewyde en oplettende onderwyser is, sal hy weldra agterkom dat daar verskille tussen visuele, ouditiewe, kinestetiese en taktiele leerders bestaan en aan hulle die nodige geleenthede bied om hulle in hul voorkeur-leerstyl te kan uitleef waar moontlik.

- Gedurende die navorsing wat vir hierdie proefskrif gedoen is, het dit ook aan die lig gekom dat leerders in linker- of regterbreinleerders verdeel kan word. Die aanbeveling is toe gemaak dat leerders wat sterk nie-verbaal (regterbrein-georiënteerd) ingestel is, gestimuleer moet word sodat die linkerbrein, wat die aanleer van taal beheer, ook ontwikkel kan word. Per implikasie word onderwysers dus aangemoedig om leerders aan te moedig om hulle *hele* brein te gebruik. Leerders wat as "heelbrein-leerders" geklassifiseer kan word, vaar gewoonlik oor die algemeen goed in al hulle vakke omdat hulle altwee hemisfere van die brein gebruik en ontwikkel.

- Die direkte gevolg van die nuwe leerplanne wat deur die Kurrikulum 2005–model in werking gestel word, is dat die leerder nou toegelaat word om bevindings,afleidings en gevolgtrekkings op *sy* manier te maak. Die implikasie hiervan is dat radikaal wegbeweeg word van die vorige onderwysstyl waar die onderwyser die laaste sê gehad het oor hoe `n bepaalde probleem aangepak, ontleed en beantwoord moet word.

- Ouers en onderwysers moet dit in gedagte hou dat `n leerder nie noodwendig `n hoë intelligensie hoef te hê om kreatief te wees nie. Nuutskeppings – ook op

taalgebied – is baie keer die werk van leerders wat gemiddelde, of lae-gemiddelde intelligensies skyn te hê. Hierdie opmerking impliseer dat `n opvoeder `n IK-syfer in die meeste gevalle net as `n (vae) rigsnoer moet aanwend en nooit die leerder geleenthede om kreatief in die taalklas te wees, moet ontneem nie.

- Gespesialiseerde ondersteuningspersoneel behoort in elke skool `n belangrike rol te speel. Die implikasie hiervan is dat personeellede nooit met mekaar vergelyk moet word – een onderwyser se werk is nie belangriker as `n ander onderwyser s`n nie: die spraakterapeut , remediërende onderwyseres, voorligtingsielkundige en arbeidsterapeut wat aan `n bepaalde skool verbonde is, speel almal onontbeerlike rolle in die welsyn en ontwikkeling van leerders wat hulle dienste benodig.

- Veral onderwysers in die junior primêre fase moet waaksaam en oplettend wees ten opsigte van leerders wat moontlik leer- (en dus ook taal-) hindernisse mag ondervind. Per implikasie word dit dus gekonstateer dat hoe gouer `n leerder se hindernisse raakgesien word en hy vir hulpverlening verwys word, hoe gouer kan hy gehelp word om weer op standaard te kom.

- Onderwysers in die senior primêre fase gee dikwels vakonderwys. Dit beteken hulle sien die leerders net vir kort rukkies op `n dag en in baie gevalle sien hulle die leerders ook nie elke dag nie. Hierdie onderwysers moet egter bedag op moontlike probleemgevalle wees deur veral noukeurig te let op die uitvoering van take in die leerders se boeke. Gewoonlik sal `n onderwyser baie gou agterkom as

`n bepaalde leerder nie behoorlik kan spel nie of probleme daarmee ondervind om `n toets- of eksamenvraag korrek te lees.

- Leerders wat hindernisse op akademiese gebied ervaar, gaan dikwels gebuk onder ernstige selfbeeldprobleme, wat in sommige gevalle selfs die leerhindernisse kan vererger – op die manier ontstaan daar dan `n bose kringloop wat net deur `n onderwyser met die nodige empatie en insig verbreek kan word. Die implikasie hiervan is dat die klaskamerklimaat van so `n aard moet wees dat die leerder homself, ten spyte van sy tekortkominge, sal kan uitleef: hy moet nie bang wees om sy mening oor bepaalde sake uit te spreek nie. Hy moet weet dat ook hy uniek en kosbaar is en dat daar nie nog iemand soos hy op aarde is nie.

- Onderwysers moet op `n gereelde basis vergader. Die implikasie hiervan is dat nuwe denkrigtings en sienswyses op die wyse gevorm kan word. Dit is gewoonlik redelik veeleisend om onderrig aan leerders met leerhindernisse te gee en soms doen dit baie vir die moraal van onderwysers as hulle mekaar kan opbeur en bemoedig!

Ouers en onderwysers moet mekaar so gou as moontlik beter leer ken sodat hulle as span kan saamwerk om die leerder te help om weer op standaard met sy skoolwerk te kom. Die implikasie is meer geleenthede moet geskep word waar ouers en onderwysers nouer met mekaar kan saamwerk.

7.6.2 Die implikasies van die aanbevelings wat in 7.5.2 gemaak is

- `n Leerder wat taalhindernisse ervaar sal heel waarskynlik ook nie baie goed in sy ander vakke vaar nie omdat hy nie oor die lees- en spellinggereedskap sal beskik om vrae in die klas en in toetse en eksamens korrek te interpreteer en te beantwoord nie. Die implikasie hiervan is dat as `n leerder se taalvaardighede verbeter of opgehef kan word, byvoorbeeld met behulp van `n hulpverleningsprogram soos wat vir hierdie studie saamgestel is, sal dit `n positiewe invloed op al sy ander vakke ook hê. Sy akademiese prestasie behoort in die algemeen te verbeter.

- Die onderwyser in die inklusiewe klas sal baie aandag aan tydsbestuur moet skenk. Die implikasie hiervan is dat hy sy klasse vooruit sal moet beplan en goed moet besin oor watter doelwitte hy met elke les wil bereik.

- Alle onderwysers in hoofstroomskole het klasse met leerders wat verskillende akademiese vermoëns het. Sommige leerders sal die werk vinnig snap en gou op hulle eie met opdragte kan aangaan, terwyl dit met ander nie die geval sal wees nie.

  Die implikasie van hierdie toedrag van sake is dat party leerders gereeld geïndividualiseerde onderrig sal benodig: opdragte en instruksies sal weer aan hulle verduidelik moet word, dikwels in mondelinge vorm. Onderwysers wat haastig van geaardheid is, sal ongetwyfeld hulle onderrigstyl moet aanpas wanneer hulle onderrig gee aan leerders wat agtergeraak het.

- In aansluiting wat hierbo vermeld is, moet onderwysers dit in ag neem dat hulle nooit mag toelaat dat hulle onderrigstyl onveranderd en staties bly nie. Per implikasie kom dit daarop neer dat alle onderwysers gereeld werkwinkels, kursusse en seminare moet bywoon oor effektiewe en kreatiewe onderrigmetodes. Laasgenoemde kan ook as `n metode van indiensopleiding vertolk word.

- Die uitvoering van `n mondelinge opdrag is vir baie leerders met taalhindernisse `n vreesaanjaende gebeurtenis. Sommige leerders gaan letterlik aan die bewe voor `n mondelinge sessie. Onderwysers met jarelange onderwysondervinding weet dit is afbrekend om leerders wat gespanne is om voor ander leerders te praat, te *dwing* om dit te doen. Hierdie leerders moet die geleentheid gegee word om hulle toesprakie alleen vir die onderwyser aan te bied. Die implikasie van so `n toegewin van die onderwyser se kant is dat leerders onderwysers in `n meer genaakbare en toeganklike lig sal beskou. Leerders moet egter geleidelik voorberei word om voor ander op te tree omdat die gemeenskap mense dikwels oordeel op grond van die vermoë wat hulle het om hulle gedagtes verbaal uit te druk.

- Die eerste deel van die hulpverleningsprogram handel oor die ontwikkeling van perseptuele vaardighede wat as die basis van alle leer beskou kan word. Die implikasie hier is dat as daar iets verkeerd geloop het tydens die ontwikkeling van die leerder se perseptuele vaardighede, die kanse goed is dat vroeër of later leer- (en dus ook taal) hindernisse sal ervaar. Veral ouers moet probeer om hulle kinders vanaf `n jong ouderdom visueel en ouditief te stimuleer.

- Die taalhulpverleningsprogram wat deur die navorser saamgestel is, kan beskou word as `n program om leerders se taalvaardighede in die *algemeen* te verbeter. Laasgenoemde kom daarop neer dat voorsiening gemaak is vir die ontwikkeling van al die taalvaardighede van die kind: taal word dus as `n geïntegreerde geheel aan die leerder voorgehou, wat dit inderdaad dan ook is.

  Indien taal suksesvol as sinvolle eenheid aan die leerder oorgedra wil word, impliseer dit die volgende stappe:

  * Daar moet van die eenvoudige na die meer ingewikkelde gevorder word.
  * Daar moet van die bekende na die onbekende beweeg word.
  * Die lesverloop moet van die konkrete na die abstrakte wees.
  * Daar moet van algemene waarnemings na konsepte gevorder word.
  * Die ideaal is dat van werklikhede na simbole beweeg sal word.
  * Daar moet van algemene waarhede na fyner detail vooruitgang gemaak word.

- Een rede waarom sommige leerders wat wel die vermoë daartoe het, nie verder na skool gaan studeer nie, is omdat hulle bemoeienis met akademiese aangeleenthede op skool nie vir hulle aangenaam was nie. Dit beteken dus dat hulle die leerinhoud met "swaarkry" en moontlik selfs verwerping, geassosieer het. Uit talle gesprekke wat die navorser met die ouers en onderwysers van leerders met taal- of ander leerhindernisse gevoer het, het dit duidelik geword dat hierdie leerders dikwels moedeloos raak as hulle hard geleer het en nogtans nie na wense presteer nie. Die implikasie hiervan is dat daarteen gewaak moet word dat die leerder met taalhindernisse nie met die normale verspreidingskurwe as basis geëvalueer word nie; daarom is dit veral belangrik dat persentasies

versigtig gehanteer moet word. Daar moet met ander woorde nie verwag word dat `n sekere klasgemiddelde in taal (in hierdie geval Afrikaans) deur die leerder met taalhindernisse gehandhaaf moet word nie. Die geringste verbetering moet erkenning geniet. Die toonaard van die hulpverleningsprogram is ook lig en speels. Baie speletjies is in al die lesse geïnkorporeer. Reeds tydens die implementeringsessies het die proefpersone te kenne gegee dat hulle die werk geniet en dit glad nie as `n bedreiging beskou nie.

- Mondelinge stelwerkremediëringsoefeninge is ook in die hulpverleningsprogram ingebou. Hierdie oefeninge behoort ook die leerders wat mondeling-sku is, waarna hierbo verwys is, te help om hulle vrese te bowe te kom. Die implikasie van hierdie besluit was ondermeer om nie alleen aan lees en spelling aandag te gee nie, maar ook aan mondelinge stelwerk omdat laasgenoemde as die "voorloper" van lees en spelling beskou kan word.

- Leerders moet die geleentheid gebied word om hulle eie boeke in die taalklas saam te stel waarin hulle nie alleen die korrekte spelling van probleemwoorde kan skryf nie, maar selfs hulle eie gedigte en stukkies prosa of enige iets in die literatuur wat vir hulle mooi en waardevol was. Die implikasie hiervan is dat leerders sal voel dat hulle `n boek besit wat uitsluitlik net hulle eie is en hulle eie persoonlike stempel dra. Op die wyse kan `n liefde en belangstelling vir taal aangeleer en gekweek word.

- `n Baie goeie manier om skugter en teruggetrokke leerders by die klasopset gedurende `n taalles te betrek, is om aan hierdie leerders die geleentheid te bied om aan `n klasopvoering (selfs `n konsertopvoering voor die hele skool) deel te

neem. Nie alleen sal dit die klaseenheid versterk nie, maar per implikasie ook aan die leerder met taalhindernisse die gevoel gee dat hy iewers hoort, dat daar `n spesiale plekkie in sy klas is wat net vir hom gereserveer is.

- Die waarde van klasdebatte in die laerskool moet nie onderskat word nie. Leerders is as gevolg van voortdurende blootstelling aan die media baie meer ingelig as die kinders van `n vorige generasie. Hedendaagse kinders het deesdae van jongsaf vaste menings oor baie sake. Hierdie toedrag van sake beteken dat die onderwyser klasdebatte nie alleen kan gebruik om leerders se mondelinge uitdrukkingsvermoë te ontwikkel, maar ook om aan hulle deur die bespreking van relevante onderwerpe die insig te gee oor hulle waarde as mense en die plek wat hulle eendag in die samelewing sal moet inneem.

- Taalonderwysers behoort `n punt daarvan te maak om leerders aan te moedig om selfstandig te dink en hulle eie goed gefundeerde menings oor bepaalde sake te hê.

Die taalervaringsbenadering wat `n vername rol in die hulpverleningsprogram speel, bied juis aan leerders die geleentheid om via hulle eie denke `n stukkie prosa te skryf wat deur hulleself saamgestel is. Die ideaal is dat die leerder uiteindelik spontaan sal voortgaan na prosa wat deur ander skrywers geskryf is. Deur hierdie benadering kry hy die geleentheid om al sy taalvaardighede te slyp en te ontwikkel.

- In die hulpverleningsprogram word heelwat klem op multisensoriese tegnieke gelê. Per implikasie word dit duidelik gestel dat die leerder alleen op `n optimale

wyse sy taalvermoëns sal kan ontwikkel as hy al sy sintuie inspan: op die wyse sal dit vir hom soveel makliker wees om leerstof te internaliseer, te onthou en te reproduseer.

- Die visuele beeldvormingsmetode is `n taaltegniek wat baie klem lê op die uiterlike vorm of konfigurasie van `n woord. Die implikasie hiervan is dat veral leerders wat sterk visueel georiënteerd is, baie baat by hierdie metode behoort te vind.

- Daar is gedurende die implementering van die program van die eklektiese metode gebruik gemaak. Die implikasie hiervan was dat die leerder se sterkste sintuie – ouditiewe, visuele en kinestetiese sintuie – gebruik is om die leerder te help om sy taalhindernisse, veral waar daar probleme met spelling was, aan te spreek.

- Die hulpverleningsprogram waarna in hierdie studie verwys word, kan as `n opvoedkundige geleentheid beskou word. In die nuwe demokratiese bestel van ons land, beteken dat dat alle leerders wat taalagterstande opgebou het, toegang tot hierdie of `n soortgelyke program behoort te hê – dit is hulle goeie reg. Per implikasie het dit deur die implementering van die hulpverleningsprogram ook duidelik geword dat feite en verbande wat leerders deur hulle *eie* verkenning ondervind en ontdek, van veel meer nut is en langer onthou word as leermateriaal wat bloot paraat gememoriseer is. Dit is ook bevind dat die mees suksesvolle wyse om die leerder aan te moedig om self aan die leersituasie deel te neem is om *kreatiewe en verbeeldingryke opdragte* aan hom te gee . Dit stel die kreatiewe denkproses by hom in werking en dikwels kom hy

dan vorendag met sy eie skeppende idees en voorstelle ten opsigte van die leerinhoud. Elke leerder behoort genoeg geleenthede te kry om op `n aktiewe wyse vrye teuels aan sy skeppende vermoëns te gee.

- Die vergelyking tussen die voor- en hertoetse van die kontrole en eksperimentele groepe het duidelik aangetoon dat die laasgenoemde groep leerders beduidend beter as die eersgenoemde groep gevaar het. Per implikasie wil dit dus blyk dat die hulpverleningsprogram `n besliste bydrae lewer om taalhindernisse te verbeter of op te hef en dus ook by Kinderleidingklinieke en skole toegepas/geïmplementeer behoort te word.

- Die program waarna hierbo verwys word, is op so manier saamgestel dat dit by enige taalgroep se taalbehoeftes aangepas kan word. Dit impliseer dat `n Sothosprekende persoon byvoorbeeld die program kan vertaal en met Sothosprekende leerders kan deurloop.

- Soos reeds opgemerk, het sommige van die proefpersone `n besonder groot diskrepansie tussen hulle verbale en nie-verbale IK gehad en nogtans baie goeie taalvordering na die deurloping van die taalhulpverleningsprogram gemaak. Hieruit kan afgelei word dat taalvermoëns `n vaardigheid is wat met die regte hulp en leiding aansienlik verbeter en ontwikkel kan word.

Soos met enige studie, was daar ook enkele steurende faktore wat die navorser tydens haar navorsing teëgekom het. Dit word in die volgende onder-afdeling bespreek.

7.7 STEURENDE FAKTORE

Hoewel daar nie baie steurende faktore gedurende die duur van hierdie navorsing aanwesig was nie, verdien die volgende aspekte tog vermelding:

- Die min proefpersone wat vir die empiriese studie beskikbaar was en gebruik is, kan ongetwyfeld as `n steurende faktor beskou word. Die omstandighede by die Kinderleidingkliniek tydens die tydperk wat die navorsing gedoen is, was egter van so `n aard dat daar slegs `n klein aantal *Afrikaanse laerskoolleerders met taalhindernisse* beskikbaar was (Sien par 7.8). Hieruit moes die kontrole en eksperimentele groepe gekies word. Die navorsing wat vir hierdie proefskrif gedoen is, het egter`n baie sterk kwalitatiewe inslag wat verband hou met gevallestudies waar die individu en die problematiek rondom sy omstandighede in-diepte bestudeer word. Dit was dan ook die geval met die proefpersone wat die hulpverleningsprogram deurloop het.

- Die hulpverleningsprogram was van so `n aard dat dit persoonlike gemoeidheid met elke leerder vereis het. Geïndividualiseerde onderrig neem baie tyd en vooruitbeplanning in beslag.

- Die navorser het tydens die beginstadium van die implementering van die hulpverleningsprogram die idee gekry dat die proefpersone baie huiwerig is om met hulle eie idees en voorstelle vorendag te kom. (Hierdie toedrag van sake het verbeter soos die program gevorder het). Dit was asof hulle gekondisioneer was om te wag vir instruksies en opdragte van die opvoeder. In die meeste gevalle het hulle laasgenoemde ook nooit bevraagteken nie. Die vorige

onderwysbedeling het ongelukkig nie altyd genoeg ruimte vir selfstandige denkontwikkeling van leerders toegelaat nie. Kreatiewe en innoverende denkpatrone is in die verlede ook selde deur opvoeders erken of aangemoedig.

- Ten opsigte van die verhouding wat mettertyd tussen die navorser en die ouers ontstaan het, was dit opvallend dat die moeders in die meerderheid gevalle meer belang gestel het die proefpersone se skolastiese vordering as die vader. Die onbetrokkenheid van die vaders was dus ongetwyfeld `n steurende faktor. Regverdigheidshalwe moet gemeld word dat hierdie stand van sake moontlik daaraan toegeskryf word dat die meeste vaders se werksure van só `n aard was dat hulle nie altyd so geredelik beskikbaar was om byvoorbeeld hulp ten opsigte van huiswerk te verleen soos die moeder nie. Dit het nietemin uit sommige van die onderhoude deurgeskemer dat die opvoedingstaak van die kinders in sommige gesinne hoofsaaklik as die moeder se plig beskou word. Hierdie siening is beslis `n misopvatting omdat veral seuns sterk met die vader-figuur as gesagsfiguur identifiseer en baie waarde aan sy aanmoediging en goedkeuring heg. Die implikasie van hierdie toedrag van sake is dat opvoeders `n doelbewuste poging moet aanwend om die vaders van leerders met leer- en taalhindernisse in `n ***groter mate*** by die opvoedingsproses van hulle kinders betrokke te probeer kry.

Enkele aspekte vir verdere navorsing het tydens hierdie studie na vore getree. Vervolgens word nou hieraan aandag geskenk.

7.8 ASPEKTE VIR VERDERE NAVORSING

Die volgende aspekte kan moontlik verder nagevors word:

- Navorsing kan gedoen word oor hulpverleningsprogramme wat op die *belangstelling en stokperdjies* van die laerskoolleerder met taalhindernisse gebaseer is. Hierdie programme behoort in die meeste gevalle motivering te bevorder en leersukses in die hand te werk. Die volgende voorbeeld kan in hierdie verband genoem word: `n Onderwyser kan `n leerder wat leeshindernisse ervaar en in krieket belangstel, se leesonderrig op hierdie belangstelling skoei deur die leerder te versoek om self `n leesboek uit koerant- en tydskrifartikels oor alle aspekte van krieket saam te stel. Dit behoort sy belangstelling te prikkel en terselfdertyd sy leesvermoëns te bevorder. `n Onderrigprogram op hierdie konsep geskoei, kan saamgestel word. Navorsing kan ook byvoorbeeld gedoen word oor die konsep van selfwerksaamheid - `n leerder leer sekere vaardighede aan deur dit te kombineer met sy belangstellings. Dit kom daarop neer dat hy iets waarvan hy baie weet (byvoorbeeld sport) kombineer met iets waarmee hy probleme ondervind (byvoorbeeld lees of spelling).

- Die nuwe uitkomsgebaseerde leerplanne lê besonder baie klem op die ontwikkeling van *oorlewingsvaardighede* in praktiese situasies. Die leerder moet volgens hierdie leerplanne voorberei word vir die wêreld met sy talle eise, verpligtinge en gevare wat ná skool op hom wag. Die leerder wat taalhindernisse ervaar, behoort die geleentheid te kry om sy taalvaardighede só te ontwikkel dat hy homself eendag suksesvol in die samelewing sal kan handhaaf. Méér klem

behoort op *hoogs bruikbare kennis* oor byvoorbeeld die invul van aansoekvorms, bank- en geldvaardighede, selfversorging, selfverdediging, veiligheidsbewustheid, etiketreëls en so meer gelê te word as die eindelose indril van grammatikale reëls en regulasies wat in baie gevalle nie op die lang duur eers onthou en toegepas word nie. Navorsing moet dus gedoen word oor wyses waarvolgens leerders taalvaardighede deur middel van nuttige, alledaagse praktiese situasies kan aanleer eerder as deur taalhandboeke wat vir die meeste leerders met taalhindernisse `n verskrikking is. So `n kreatiewe aanslag sal ongetwyfeld die leerder met taalhindernisse laat besef dat taal inderwaarheid niks anders as `n verbruikersartikel of `n middel tot `n doel is nie.

- Meer navorsing behoort ook gedoen te word oor die bepaalde verband wat tussen `n negatiewe selfkonsep en taalonvermoë bestaan. Die self kan gedefinieer word as `n georganiseerde, dinamiese en komplekse stelsel van konsepte wat elke persoon ten opsigte van homself het; dit staan *altyd* sentraal tot alle belewenisse. Aspekte soos interpretasie, waarneming, motivering en handeling geskied in terme van hierdie verwysingspunt. Indien die leerder die skool as `n plek ervaar waar hy dikwels misluk, sal sy taalontwikkeling ook ongetwyfeld daaronder ly. Hy sal al hoe meer in homself gekeer raak, minder aan gesprekke binne en buite die klaskamer deelneem met die gevolg dat hy moeite sal ondervind om sy emosies en gevoelens in woorde uit te druk omdat hy eenvoudig nooit van die kans gebruik sal wil maak om dit wel te doen nie. `n Leerder wat positief oor homself voel en die geleenthede tot taalverwerwing ten volle benut, sal moeiteloos sy gevoelens en behoeftes in taal kan verwoord. Elke leerder moet met die simpatieke begeleiding en nodige meelewing van sy ouers en onderwysers die kans kry om goed oor homself te voel – al presteer hy ook

nie na wense op skool nie. Sy vermoë tot taalbeheersing en –uitdrukking behoort beslis positief deur laasgenoemde beïnvloed te word.

- Vir hierdie navorsing is `n empiriese studie onderneem om vas te stel of laerskoolleerders met taalhindernisse se taalprestasie na die deurloping van `n kreatiewe taalhulpverleningsprogram sal verbeter. Navorsing kan egter ook gedoen word oor die impak wat so `n program op die leerder se *algemene* skolastiese prestasie mag hê. Dit beteken dus dat `n program wat taalhindernisse aanspreek ook die leerder kan help om beter te vaar in inhoudsvakke soos geskiedenis en aardrykskunde omdat goeie taalbeheersing noodsaaklik is vir goeie resultate in *alle* vakke.

- Die kreatiewe taalhulpverleningsprogram kan ook aangepas word om in die behoeftes van sprekers van ander tale te voorsien. Navorsing kan dus gedoen word, moontlik deur die vertaling van die program in ander tale, om te bepaal in hoe `n mate die program ook suksesvol met ander taalgroepe gebruik kan word.

- `n Ander navorser kan moontlik dieselfde program, of sy eie aangepaste weergawe daarvan, met `n kontrole groep en *twee* eksperimentele groepe doen. Hierdeur kan verseker word dat die *aanbieder van die program* nie die oorsaak daarvan is dat leerders goed in die hertoetse gevaar het nie. Dit impliseer dat daar moet vasgestel word of die program self meriete het en dat dit nie bloot `n geval was dat die proefpersone goed by die aanbieder aanklank gevind het nie.

Tydens die implementering van die hulpverleningsprogram in Oktober 1999 by die Kinderleidingkliniek in Welkom, was dit as gevolg van verskeie praktiese

redes nie vir die navorser moontlik om `n tweede eksperimentele groep saam te stel nie.

Daar kon nie drie groepe met vyf leerders elk op daardie tydstip saamgestel word nie omdat daar nie genoeg:

- Afrikaanssprekende laerskoolleerders wie se leerhindernisse primêr taalkundig van aard was nie;
- leerders was wie se intellektuele vermoëns gemiddeld of bo-gemiddeld was en wat nie ernstige emosionele probleme ondervind het nie;
- leerders *na skool* beskikbaar was gedurende daardie stadium nie.

(Sommige leerders besoek die kliniek *tydens skoolure* omdat hulle nie na skool vervoer beskikbaar het nie en hulle skole vervoer beskikbaar stel vir hierdie doel. Dit moet ook hier genoem word dat die Welkomse Kinderleidingkliniek se voedingsarea die *hele Goudveld* is wat Welkom, Odendaalsrus, Virginia en Hennenman insluit).

- Nog `n faktor was dat die navorser die "normale bedrywighede" by die Kinderleidingkliniek so min as moontlik wou ontwrig gedurende die tyd wat die program daar geïmplementeer is. Deur aanspraak op te veel van die kliniek se leerders – wat daar in hierdie spesifieke geval in elk geval nie was nie – te maak, sou moontlik net die normale daaglikse roetine van die kliniek ontwrig het.
- Dit moet ook hier vermeld word dat die navorser, wat die afgelope 8 jaar by tersiêre onderwys betrokke is, se byna 10 jaar in laerskoolonderwys *uitsluitlik* as remediërende onderwyseres spandeer is. Intensiewe remediërende onderwys aan individuele leerders of klein groepies leerders is dus`n onderrigstyl waarmee sy kan identifiseer en goed vertroud mee is.

Dit kan ook, interessantheidshalwe, net hier genoem word dat daar `n hele aantal ánder leerders met leerhindernisse by die kliniek was. Hulle primêre skolastiese probleme was egter van `n ander aard, byvoorbeeld hindernisse met wiskunde of inhoudsvakke, óf hulle moedertaal was nie Afrikaans nie, óf hulle was reeds in die hoërskool. Die kliniek volg ook `n multidissiplinêrespanbenadering en die leerders wat byvoorbeeld spraakhindernisse, sielkundige probleme of gesinsverwante moeilikhede ondervind en ook soontoe gaan vir hulp en berading, het heeltemal buite die studieveld van hierdie navorsing geval (Vergelyk ook par 6.5.2).

Laastens val die soeklig op `n paar algemene slotopmerkings wat betrekking het op die navorsing wat vir hierdie studie onderneem is.

7.9 SLOTOPMERKINGS

Die nuutste statistieke dui daarop dat leerhindernisse in die algemeen en taalhindernisse, in die besonder, aan die toeneem is (Bester 1997: 124). Die omvang van hierdie probleme is selfs groter as die nuutste navorsingsyfer wat daarop dui dat een uit elke sewe leerders – ongeag ras of kleur – een of ander vorm van leerhindernisse ervaar. Taalhindernisse is ongetwyfeld die soort leergeremdheid wat by verre die algemeenste onder alle rasse voorkom. Die koms van televisie, videomasjiene en rekenaarspeletjies het veral veroorsaak dat baie leerders nie meer so geredelik wil lees nie en daarom, omdat hulle nooit werklik die geleentheid kry om die geskrewe woord te internaliseer nie, kan baie van hierdie leerders ook nie na behore spel nie (Smith 1994: 78 – 80).

Bester (1997: 123 – 124) het, nadat sy die nodige navorsing gedoen het, tot die slotsom gekom dat aan skole in die laer sosio-ekonomiese gemeenskappe minder as vyftig persent van die leerders volgens hulle vermoë presteer. Die skrywer het ook bevind dat aan blanke skole waar daar `n hoë inname anderskleuriges is, daar veral baie soortgelyke probleme is - dit is ongelukkig so dat die onderrigpeil van die anderskleuriges, as gevolg van milieugestremdheid, nie altyd op peil was nie. Baie van hierdie leerders het leer- en taalhindernisse as gevolg van gebrekkige stimulasie wat gelei het tot swak perseptuele ontwikkeling, wat weer onvermydelik tot swak prestasie op skool aanleiding gegee het. Indringende, onmiddellike ingryping het absoluut noodsaaklik geword.

Hoofstroomonderwys gaan in `n toenemende mate daarvoor sorg dat onderwysers se klasse baie groot gaan wees. Boonop sal die leerders in die meeste klasse `n uiters heterogene groep met wyduiteenlopende akademiese vermoëns wees. Hierdie veranderde toedrag van sake gaan buitengewoon hoë eise aan die onderwyser stel. Die onderrigtegnieke, soos uiteengesit in Bylae B van hierdie proefskrif, kan ongetwyfeld van groot waarde vir die klasonderwyser wees. Die tegnieke kan by enige taalgroep of ouderdomsgroep aangepas word.

Hoewel inklusiewe onderrig ongetwyfeld sekere nadele het, waarvan die belangrikste een seker die verskillende leertempos en –vermoëns van die onderskeie leerders is, vergoed die voordele van hierdie nuwe onderrigstelsel in `n groot mate vir die nadele daarvan. Indien die leerder wat op akademiese gebied agtergeraak het, sy plek volwaardig in die gewone klaskamer, ten spyte van sy tekortkominge, kan inneem, sal dit vir hom `n bepaalde gevoel van eiewaarde en selfrespek gee (Blumenfeld 1992: 272 – 281).

Inklusiewe onderwys gaan beslis verhoogde eise aan onderwysers stel. Onderwysers sal veral versigtig moet wees dat daar nie *meer* leer- en taalhindernisse opduik juis as gevolg van die verhoogde onderwysdruk waaraan hulle nou onderwerp word nie. Dit is `n ongelukkige gegewe dat skolastiese probleme juis as gevolg van onder andere onderriggebeure *kan* ontstaan. Die leerhindernisse wat as gevolg van onderriggebeure kan ontstaan, is ook in baie gevalle die gevolg van vrees – vrees vir `n vak, maar in baie gevalle ook vrees vir `n onderwyser. Indien `n leerder `n vrees vir `n bepaalde onderwyser ontwikkel, kan dit `n emosionele blokkasie rondom daardie vak of vakke laat ontstaan. Vrees laat `n leerder `n onderwyser as ontoeganklik en onsimpatiek beleef. So `n leerder sal dus nie betyds, voor die agterstand ontstaan, vrae vra oor dit wat hy nie verstaan nie (Bester 1997: 115).

Dit is ook so dat die ideale onderwyser nie bestaan nie. Dit is egter noodsaaklik dat alle onderwysers moet groei in die werk wat deur hulle verrig word en voortdurend nuwe doelwitte aan hulself moet stel. Dit is belangrik dat alle onderwysers moet besef dat hulle primêre rol die van helpers of terapeute is. In hierdie opsig is dit uitermate belangrik dat `n onderwyser `n positiewe ingesteldheid teenoor die lewe in die algemeen, en die onderwysprofessie in die besonder, sal hê. Indien hy dit nie het nie, sal hy `n doelbewuste poging moet aanwend om die lewe as sinvol te ervaar, en selfs professionele hulp moet soek indien nodig. Alleen wanneer die onderwyser die noodsaaklikheid en belangrikheid van sy dagtaak besef en `n meelewing met die talente, sowel as die agterstande van sy leerders ontwikkel, sal hy die nodige erkenning ook aan die pogings van die sukkelende skolier kan gee (Shelby 1994: 67 -69).

Alle ouers en onderwysers wat daagliks gemoeid is met jong, ontvanklike leerders wat taal- en ander leerhindernisse ervaar, moet besef dat geen mens ooit daarop kan roem dat sy opvoedingsproses klaar en afgehandel is nie. Die mens is op enige gegewe tydstip van sy lewe `n *wese in wording*. Hy kan tot in die gryse ouderdom nog altyd iets nuuts byleer. Solank as wat die mens nog steeds die lewe as `n geskenk ervaar, sal dit altyd vir hom `n voorreg bly om deel te wees van die skepping en sal hy altyd selfondersoekend nadink oor die bepaalde rol wat hy het om daarin te speel. Die belangrikste egter: hy sal tot aan die einde van sy lewe sy ontwikkeling as mens nooit as voltooid beskou nie.

Ten slotte, en dit is miskien die belangrikste boodskap wat met die samestelling van hierdie hulpverleningsprogram weergegee wil word: Die leeraksie behoort *nooit* met moeite en swaarkry geassosieer te word nie. Dit is uiters belangrik dat *alle* leerders van hulle vroegste jare sal besef en *weet* dat die leerproses iets behoort te wees wat hulle kan geniet, wat aangenaam en selfverrykend is en waarmee hulle pret kan hê. In hierdie verband is `n aanhaling van Glenn Doman in Dryden en Vos (1997: 392) van pas:

Learning is the greatest game in life and the most fun. All children are born believing this and will continue to believe this until we convince them that learning is very hard work and unpleasant. Some children never really learn this lesson and go through life believing that learning is fun and the only game worth playing. We have a name for such people: We call them geniuses.

Opmerking: Net voordat hierdie proefskrif vir eksaminering ingedien is, was daar sterk sprake dat Kurrikulum 2005 in sy geheel hersien gaan word. Na wat verneem word, het `n verslag verskyn waarin voorgestel word dat die leerplanne vereenvoudig en stadiger ingevoer moet word. Die strekking van die verslag, opgestel deur die hersieningskomitee in opdrag van mnr Kader Asmal, Minister van Onderwys, is dat uitkomsgebaseerde onderrig `n goeie benadering is, maar dat dit oorhaastig en ontoereikend toegepas word. Die implikasie hiervan is nié dat Kurrikulum 2005 summier verwerp gaan word nie, maar dat dit vervang gaan word deur `n soortgelyke program by name "Kurrikulum 21" . Daar gaan veral weer na die *implementeringswyse* van die leerplanne gekyk word, want resultaatgerigte onderwys, reg beplan en toegepas, hou ongetwyfeld bepaalde voordele in (Die Volksblad, 3 Junie 2000: 8).

BIBLIOGRAFIE

Die wêreldliteratuur is `n volle orkes – nie `n dun en eensame fluit nie. Elke taak, selfs die kleinste, is `n aparte instrument met `n eie timbre. Literatuur wat in hom volmaak uitgespreek is, word `n onvervangbare verowering van die mens; gaan dit verlore, ly die hele mensdom skade – NP van Wyk Louw.

Adelman HS 1992 Learning Disabilities: The next 25 years. **Journal of Learning Disabilities,** 25 (1): 17 – 22.

African National Congress 1994 **ANC: Discussion Document: A Policy Framework for Education and Training.** Braamfontein.

Agor WH 1991 How intuition can be used to enhance creativity in organizations. **Journal of Creative Behavior**, 25(1): 11 – 19.

Ames C 1992 Classrooms: Goals, structures and student motivation. **Journal of Educational Psychology.** 84(3) 261 –271.

Anderson G 1990 **Fundamentals of Educational Research** Washington, DC: The Falmer Press.

Barsch RH 1992 Perspectives on Learning Disabilities: The Vectors of a New Convergence. **Journal of Learning Disabilities;** 25 (1): 29 –33.

Bartoli JS 1990 On defining learning disabilities: Exploring the ecology. **Journal of Learning Disabilities**; 25 (1): 6 –16.

Bateman B 1992 Learning disabilities: The changing landscape. **Journal of Learning Disabilities**, 25: 29 – 36.

Bateman C 1995 Coping with learning difficulties. **Journal for Vocational and Specialized Education**, 147: 13 –17.

Bear GG 1991 Self perceptions of nonhandicapped children and children with learning disabilities in integrated classes. **Journal of special education,** (24: 4) 409 – 4.

Beresford BA 1994 Resources and strategies: How parents cope with the care of a disabled child. **Journal of child psychology and psychiatry**, 35: 171 – 209.

Bester H 1997 **Help, my kind makeer iets. Die pyn en hoop rondom leerprobleme**. Johannesburg: HAUM.

Blumenfeld PC 1992 Classroom learning and motivation: Clarifying and expanding goal theory. **Journal of Educational Psychology,** 84(3), 272 – 281.

BMDP Manual 1993 **BMDP statistical software manual.** Berkeley: University of California Press.

Booth W en Booth J 1993 Learning the hard way. **Practice issues in supporting parents with learning difficulties in social work and social sciences review,** 4 (2): 148 – 162.

Borg WR, Gall JP en Gall MD 1993 **Applying Educational Research: A practical guide** New York: Longman.

Botha HL 1990 Suggestopaedia in theory and practice. In: **Per Lingaum** 1990 (IV) 5-9.

Bull J 1995 Developmental movement for children: mainstreamed, special needs and pre-school. **South African Journal of Music Therapy** 1995 (13:2) 22 – 23.

Campbell D 1992 **100 Ways to improve teaching with your voice and music.** Tucson: Zephyr Press.

Carbo M en Dunn R 1991 **Teaching children to learn through their individual styles**. California: Sage Publications.

Charles CM 1995 Introduction to Educational Research New York: Longman children. **Counselling Psychology Quarterly**, 4(4): 289 – 299.

Combrink L 1992 `n Integrerende benadering vir literatuuronderrig. **Klasgids,** Mei 1992: 9 –16.

Cosford Q 1990 **Remedial Teaching: A practical guide for class teachers and pupils.** Kaapstad: Maskew Miller.

Cunningham PM en Allington RL 1991 Words, letters, sounds and big books: A beary good approach. **Learning** Sep 1991 (20:2) 102 – 104.

Dacey JS 1989 Peak periods of creative growth across the lifespan. **Journal of creative behavior**, 26 (4): 224 – 247.

Daniels-Mohring D en Lambie R 1993 Dysfunctional families of the student with special needs. **Focus on Exceptional Children,** 25(5): 1 – 11.

Davis GA 1986 **Creativity is forever.** Dubuque: Kendall en Hunt.

De Beer NA 1983 **Lees- en Spellingprobleme. Diagnosering en Remediëring.** Johannesburg: Lex Patria.

Dennison P en Dennison G 1985 **Brain Gym: Simple activities for whole brain learning.** Calnifornia: Edu-Kinesthetics Inc.

Denzin NK en Lincoln YS 1994 **Handbook of Qualitative Research** California: Sage Publications.

Departement van Opvoeding en Onderwys 1998 **Committee on Teacher Education Policy (COTEP).**

Dickenson D 1991 **Positive Trends in Learning**. Atlanta: IBM Educational Systems.

Die Volksblad, 3 Junie 2000, p 8.

Dohrn E en Bryan T 1994 Attribution Instruction. **Teaching Exceptional Children, Summer.** 26 (4): 61 – 63.

Donald DR 1991 Training needs in educational psychology for South African social and educational conditions. **Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Sielkunde.**, 21 (1): 38 – 44, Maart.

Donovan P en Wonder J 1994 **The forever mind.** New York: William Morrow & Co.

Dowds BN, Hess D en Nickels P 1996 Families of children with learning disabilities: A Potential Teaching Resource. **Intervention in School and Clinic**, 32(1): 17 – 20, September.

Dryden G en Vos J 1997 **The Learning Revolution. A lifelong learning programme for the world`s finest computer: Your amazing brain.** Aylesbury: Accelarated Learning Systems Ltd.

Du Preez JJ en Steenkamp WL 1980 **Spesifieke leergestremdhede – basiese beginsels.** Durban: Butterworth.

Dychtwald K 1990 **Age Wave.** New York: Bantam.

Eayrs, CB en Jones RP 1992 Methodological issues and future directions in the evaluation of early intervention programmes. **Child Care, Health and Development**, 18: 15 –29.

Eisen ML 1989 Assessing differences in children with learning disabilities and normally achieving students with a new measure of creativity. **Journal of learning disabilities** Aug – Sep 1989 (22: 7) 462 – 464.

Elliot WE en Peshkin A (reds) 1990 **Qualitative Inquiry in Education The continuing debate** New York: Teachers College Press.

Ellstan I 1993 Gifted and learning disabled: A paradox. **Gifted Child Today**, 16 (1): 17 – 19.

Engelbrecht CS 1989 Benaderings en metodes in opvoedkundige navorsing. In: Booyse JJ (red) 1989: 42 – 71.

Faas LA 1976 **Learning disabilities: A competency based approach.** Boston: Houghton Mifflin Company.

Falik LH 1995 Family patterns of reaction to a child with a learning disability: A mediational perspective. **Journal of learning disabilities**, 28 (6): 335 – 341.

Forester AD en Reinhard M 1990 **The Learners` Way.** Kanada: Peguis Manitoba.

Fraenkel JR en Wallen NE 1993 **How to design and evaluate research in education** New York: McGraw Hill.

Galbraith JK 1992 **The culture of contentment.** Boston: Houghton Mifflin.

Gardner H 1985 **Frames of mind: The story of multiple intelligences.** New York: Basic books.

Gardner H 1991 **The Unschooled Mind.** New York: Basic Books.

Gates B en Beacock C 1997 **Dimensions of Learning Disability.** Londen: Bailliere Tindall.

Gay LR 1990 **Educational Research. Competencies for analysis and application** New York: Merril Uitgewers.

Gearhart BR 1981 **Learning disabilities: educational strategies.** Colorado: Mosby.

Gerber HM 1989 Die begaafde leergestremde kind. **Educare** 1989 (18:2) 42 – 51.

Gerber HM 1981 **Wêreldontwerp van die leergestremde kind.** Pretoria: UNISA.

Gilhooly KJ 1988 **Thinking: Directed, Undirected and Creative.** Londen: Academic Press.

Glass AL en Holyoak KJ 1986 **Cognition.** Londen: McGraw-Hill.

Glosser G en Koppel S 1987 Emotional-behavioral patterns in children with learning disabilities: literalized hemispheric differences. **Journal of learning disabilities,** 28 (4): 220 –235.

Gorden J 1992 Lateral thinking boosts creativity and confidence. **Enterprise.** April (1992) 20 –23.

Gough D, Li L en Wroblewska A 1993 **Services for children with a motor impairment and their families in Scotland.** Glasgow: Public Health Research Unit.

Gouws LA, Louw DA , Meyer WF en Plug C 1984 **Psigologie Woordeboek.** Johannesburg: McGraw-Hill.

Grinder M 1993 **Your personal guide to classroom management.** Portland: Battleground

Griessel GAJ, Louw GJJ en Swart CA 1986 **Grondbeginsels van opvoedende onderwys.** Pretoria: Acacia Books.

Gross R 1991 **Peak learning.** Los Angeles: Jeremy Tarcher Inc.

Grove MC en Hauptfleisch HMAM 1982 **Remediërende onderwys in die primêre skool** Johannesburg: HAUM.

Guterman JT 1992 Disputation and reframing: Contrasting cognitive change methods. **Journal of mental health counselling**, 14 (4): 440 – 456.

Haager D en Vaughn S 1995 Parent, teacher, peer and self reports of the social compotents of students with learning disabilities. **Journal of learning disabilities**, 28 (4): 205 – 215.

Hallahan DP 1992 Some thoughts on why the prevalence of learning disabilities has increased. **Journal of Learning Disabilities**, 28(4): 523 – 528.

Hammill DD 1990 On defining learning disabilities: An emerging consensus. **Journal of Learning disabilities**, 23: 74 – 84.

Hearne D en Stone S 1995 Multiple intelligences and underachievement: Lessons from individuals with learning disablities. **Journal of learning disabilities** Aug –Sep 1995 (28: 7) 439 – 442.

Herrmann N 1994 **The creative brain.** Carolina: Brain Books.

Houck CK 1984 **Learning disabilities. Understanding concepts, characteristics and issues.** Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Howell DC 1995 **Fundamental statistics for the behavioral sciences.** Belmont: International Thomson Publishing.

Huysamen GK 1983 **Inferensiële statistiek en navorsingsontwerp.** Kaapstad: Academica.

Jacobs L 1984 Cognition and learning disabilities. **Teaching exceptional children.** 16: 213 – 218, Johannesburg: HAUM.

Jones BF en Idol L 1990 **Dimensions of thinking and cognitive instruction.** Londen: Erlbaum.

Kameenui EJ 1991 Toward a scientific pedagogy of learning disabilities: A sameness in the message. **Journal of Learning Disabilities**; 24(6): 364 – 372.

Kapp (red) 1989 **Kinders met leerprobleme. `n Ortopedagogiese perspektief.** Pretoria: Serva-Uitgewers.

Knopf IJ 1984 **Childhood Psychology: A developmental approach.** Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Labuschagne FJ en Eksteen LC 1993 **Verklarende Afrikaanse Woordeboek.** Pretoria: JL van Schaik.

LaFrance EB 1994 An insider`s perspective: Teachers` observations of creative thinking in exceptional children. **Roeper Review** June 1994 (16: 4), 256 – 257.

Lerner JW 1985 **Learning disabilities, theories, diagnosis and teaching strategies.** Boston: Houghton Mifflin.

Le Roux AM 1995 Integrating both brain hemispheres: A holistic learning method. **Lycra Academica**. 1995 (10: 1) 43 – 44.

Lindstrom V 1995 Empowering the child with learning difficulties to think metacognitively. In: **Australian Journal of Remedial Education** 1995: 27 (2), 28 – 31.

Lipman M 1995 **Thinking in Education.** Cambridge: University Press

Londen: Mcgraw-Hill.

Margalit M en Ankonina DB 1991 Positive and negative effect in parenting disabled Children. **Counselling Psychology Quarterly**, 4(4): 289- 299.

Margulies N 1991 **Yes! You can draw!.** England: Accelerated Learning Systems.

Martell L 1992 **School success, learning matters.** Virginia: Arlington.

Matlin MW 1989 **Cognition.** Chicago: Holt, Rinehart and Wilson.

Maykut PR en Morehouse R 1994 **Beginning Qualitative Research: A philosophic and practical guide.** Londen: The Falmer Press.

Meij M en Sombolase B 1993 **Leerontwikkelingstrategieë - `n stap vir stap handleiding vir onderwyser, ouer en terapeut.** Pretoria: De Jager-HAUM.

Miles MB en Huberman AM 1994 **Qualitative data analysis: An expanded sourcebook** California: Sage Publishers.

Moller AK 1983 Die samehang tussen opvoeding en onderrig In: **Verbandlegging in die Didaktiese Pedagogiek.** Louw WJ, Moller AK en Mentz HC Kaapstad: Academica.

Mulder JC 1989 **Statistiese tegnieke in Opvoedkunde** Pretoria: HAUM.

Neethling K en Rutherford R 1996 **Is ek slim of is ek dom?** Pretoria: Benedic Boeke.

Neethling K en Rutherford T 1997 **Kreatiwiteit laat jou wondere verrig.** Pretoria: Benedic Boeke.

Nel MCP 1985 **Die effek van verskillende skoolsituasies op die persoonlikheid, selfkonsep en houding van die spesifiek-leergestremde kind.** Ongepubliseerde D Litt. Et phil proefskrif. Pretoria: UNISA.

Nickerson RS, Perkins DN en Smith EE 1985 **The teaching of thinking.** Londen: Lawrence Erlbaum.

Nieuwoudt HP 1992 Kreatiewe skryfwerk in die primêre skool. **Klasgids,** Aug 1992 (27:3) 3 – 6.

Olivier A 1978 **Die invloed van milieu op kreatiwiteit.** Ongepubliseerde DEd-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Olivier A 1984 **Die kreatief begaafde kind. `n Handleiding vir ouers en onderwysers.** Pretoria: HAUM.

Patton MC 1990 **Qualitative evaluation and research methods.** California: Sage Publications.

Paul R 1992 **Critical Thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world.** Santa Rosa CA: The Foundation for Critical Thinking.

Perkins DN 1990 **The nature and nurture of creativity.** In: Jones BF en Idol L (red)1990, 415 – 440.

Pesut DJ 1990 Creative thinking as a self-regulatory metacognitive process – a model for education, training and further research. **Journal of creative behavior**, 24 (2): 105 –110.

Plunkett D 1990 The creative organization: An empirical investigation of the importance of participation in decision-making. **Journal of Creative Behavior**, 24 (2): 140 – 146.

Priel B en Lesham T 1990 Self perceptions of first and second grade children with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities**, 23: 637 – 642.

Purkey WW 1970 **Self concept and school achievement.** Englewood Cliifs: Prentice Hall.

Raban B en Postlethwaite K 1989 **Classroom responses to learning difficulties.** Hong Kong: McMillan.

Ray M 1992 **The creative spirit.** New York: Dutton.

Reid DK en Hresko WP 1981 **A cognitive approach to learning disabilities.** New York: McGraw Hill.

Richmond RC en Smith CJ 1990 Support for special needs: The class teacher's perspective. **Oxford Review of Education**, 16 (3): 295 – 310.

Rockford K and Archer MA 1991 Academic underachievement and cognitive learning disabilities. Ten case studies. **South African Journal of Higher Education,** 5 (2): 53 – 72 (52 – 59).

Rogoff B 1990 **Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context.** Oxford: Oxford University Press.

Schumacher S en McMillan S 1993 **Research in education – A conceptual introduction.** New York: Harper College Uitgewers.

Schwart DJ 1987 **The magic of thinking success.** Holywood: Melvin Powers.

Shelby H 1994 **A practical parents handbook on teaching children with learning disabilities.** Illinois: Charles C Thomas.

Sherborne V 1995 Developmental movement for children: mainstream, special needs and pre-school. **South African Journal of music therapy** 1995 (13:2) 22-23.

Small MY 1990 **Cognitive Development.** New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Smith CR 1994 **Learning disabilities: The interaction of learners` task and setting.** Boston: Allyn and Bacon.

Smith RM, Neisworth JT en Greer JG 1978 **Evaluating educational environments.** Ohio: Merrill.

Snowling MJ 1997 Dyslexia: A Hundred Years On. **British Journal**, Suid Afrikaanse Uitgawe, 5: 196 – 199.

Steer M 1992 The inclusion of children with severe handicaps in Australian regular schools. **Rehabilitation International RECAP,** March 1992, 8 –14.

Steinberg, L, Lamborn, SD, Dornbusch, SM en Darling, N 1992 Impact of parenting encouragement to succeed. **Child Development**, 63: 1266 – 1281.

Steyn GHA 1981 Navorsingsmetodiek in die Opvoedkunde. **Educantulus nr.3** Pretoria: Academica.

Steyn PJN, Badenhorst DC en Yule RM 1988 **Onderrigmetodiek.** Johannesburg: Lexicon Uitgewers.

Stoll L 1991 School effectiveness in action: Supporting growth in schools and classrooms. M. Ainslow (Ed) **Effective schools for all.** (pp 68 – 91) Londen: David Fulton Publishers.

Stone WL en La Greca AM 1990 The social status of children with learning disabilities . A re-examination. **Journal of learning disabilities.** 23 (1), 32 – 37.

Swain J, Finkelstein V, French S en Oliver, M 1993 **Disabling barriers – enabling environments.** Londen: Sage Publications Ltd.

Tarnapol LG en Tarnapol M 1977 **Brain function and reading disabilities.** Baltimore: University Park Press.

Thomas P en Gilchrist P 1997 Dyslexia. **A multidisciplinary approach.** Londen: Chapman en Hall.

Torrance EP 1994 **Creativity – Just wanting to know.** Clubview: Benedic Books.

Torrance EP 1995 **Creative role-playing.** Clubview: Benedic Books.

Turnbull AP, Strickland B en Hammer SE 1978 The individualized education program. Part 1: Procedural guidelines. **Journal of Learning Disabilities** 11: 40 – 46.

Unisa 1999 Studiebrief **Quality Education for all: Overcoming barriers to learning and development, Opsomming van die verslag van die National Commission on Special Needs in Education and Training en die National Commission for Educational Support Services.** Pretoria: Unisa Uitgewers.

Unisa 2000 Studiebrief **Curriculum 2005.** Pretoria: Unisa Uitgewers.

Van Niekerk PA (red) 1986 **Die Opvoekundige-Sielkundige.** Stellenbosch: Universiteitsuitgewers.

Van Niekerk PA 1994 Relevansie van intelligensie-evaluering by kinders met leerprobleme. **South African Journal of Education** Mei 1994 (14:2) 55 – 60.

Vaughn S 1985 Why teach social skills to learning disabled students. **Journal of Learning Disabilities.** 18: 588-591.

Vaughn S, Bos CS en Schumm JS 1997 **Teaching mainstreamed, diverse and at-risk students in the general education classroom.** Boston: Allyn and Bacon.

Vaughn TB 1991 Difficult student Michael`s "write" road to success. In: **Learning** Sep 1991 (20:2) 102 – 104.

Waggoner K en Wilgosh L 1990 Concerns of families of children with learning disabilities. **Journal of Learning Disablities,** 23 (2): 97 – 113.

Wallace G en Kauffman JM 1986 **Teaching students with learning and behavior problems.** Ohio: Merrill.

White L 1994 How to teach children with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities,** 23 (2): 6 – 9.

Wong BYL 1991a Theory with the metacognitive perspective. **Journal for technical and vocational education in South Africa** 1991 (129) 9- 11.

Wong BYL 1991b **Learning and learning disabilities.** San Diego: Academic Press.

Woodman RW en Schoenfeldt LA 1990 An interactionist model of creative behavior. **Journal of Creative Behavior**, 24 (4): 124 – 279.

Yau C 1991 An essential interrelationship: Healthy Self-Esteem and Productive Creativity. **Journal of Creative Behavior**, 25 (2): 154 – 161.

Yepsen RB 1987 **Verskerp jou breinkrag vir maksimum intelligensie, geheue en skeppingsvermoë.** Kaapstad: Human en Rousseau.

- Alle aanhalings onderaan hoofstukopskrifte, wat deurgaans in *Afrikaans* weergegee word in die onderstaande bron, uit:
  Claasen G, Muller P en Van Tonder M 1998 **Die Groot Aanhalingsboek.** Kaapstad: Human en Rousseau.

BYLAE A

DIE LAERSKOOLLEERDER WAT TAALHINDERNISSE ERVAAR

`n Goeie onderwyser is beter as `n kruiwa vol boeke – Chinese spreekwoord

VRAELYS AAN DIE OUERS EN ONDERWYSERS IN DIE KONTROLE EN EKSPERIMENTELE GROEPE

- **VOLTOOI ASSEBLIEF DIE ONDERSTAANDE VRAELYS.**
- **DIT SAL STRENG VERTROULIK HANTEER WORD (U BLY ANONIEM).**
- **DIT SAL SLEGS VIR NAVORSINGSDOELEINDES GEBRUIK WORD.**
- **LEES NOUKEURIG DEUR ELKE VRAAG.**
- **RANGSKIK TELKENS DIE ANTWOORDE OP `N SKAAL VAN 5 (MEES WARSKYNLIKE) TOT 1 (MINS WAARSKYNLIKE)**

VRAAG 1: **WAT IS DIE ALGEMEENSTE WYSE WAARVOLGENS TAALHINDERNISSE MANIFESTEER?**

1. Leerder vaar oor die algemeen swak op skool	
2. Leerder se mondelinge stelwerk is onder standaard	
3. Leerder lees onder standaard	
4. Leerder spel onder standaard	
5. Leerder se skriftelike uitdrukkingsvermoë is onder standaard	

VRAAG 2: **WAT IS DIE BELANGRIKSTE OORSAAK VAN TAALHINDERNISSE?**

1. Oneffektiewe onderrigmetodes	
2. Oneffektiewe studiemetodes	
3. Ongunstige huislike omstandighede	
4. Gedurige afwesigheid van skool	
5. Aandagafleibaarheid	

VRAAG 3: **WAT IS DIE BELANGRIKSTE GEVOLG VAN TAALHINDERNISSE?**

1. Leerder onder-presteer	
2. Selfbeeldprobleme	
3. Hoë frustrasievlak	
4. Faalangs	
5. Sosiale aanpassingsprobleme	

VRAAG 4: **WAT IS DIE BESTE MANIER OM TAALHINDERNISSE AAN TE SPREEK?**

1. Remediërende onderwys	
2. Plasing van leerder in ander skool	
3. Strenger dissipline	
4. Verbeterde leerstrategieë	
5. Volgehoue motivering en erkenning	

BAIE DANKIE VIR U TYD!

BYLAE B

`N KREATIEWE HULPVERLENINGSPROGRAM GERIG OP LAERSKOOLLEERDERS MET

Die man wat moeilike dinge maklik kan maak, is `n opvoeder – Ralph Waldo Emerson

BELANGRIKE OPMERKINGS

- Elke leerder is voor die aanvang van die hulpverleningsprogram met behulp van gestandaardiseerde taalvaardigheidstoetse geëvalueer en na voltooiing van die program, is die leerders weer eens met behulp van dieselfde toetse geëvalueer om vas te stel of daar enige mate van verbetering ingetree het. Hierdie resultate word volledig in hoofstuk 6 bespreek.

- Die leerders (proefpersone) het elkeen 12 sessies in totaal by die Kinderleidingkliniek bygewoon.

- Elke sessie het `n uur en `n half in totaal geduur.

- Daar is na die eerste 40 minute van elke sessie `n kort verposing van 5 tot 10 minute toegelaat voordat die laaste deel van die sessie voltooi is.

- Hoewel die leerders nie tuiswerk gekry het nie, het die leerder `n afskrif gekry van elke sessie se inhoud wat hy telkens binne-in `n lêer,wat aan hom gedurende die eerste sessie gegee is, moes plaas. Die ouers is versoek om elke sessie se werk weer met hul kind tuis oor te gaan voor die aanvang van die volgende sessie.

- Elke sessie is gestruktureer om by die standaard van die individuele leerder se taalvermoëns aan te pas. Die inhoud van elke sessie is geleidelik meer gevorderd gemaak. Die uiteindelike doelwit met elke leerder was die verbetering en ontwikkeling van sy algemene taalvermoëns.

- Daar is in die program eerstens op die ontwikkeling en uitbreiding van perseptuele vermoëns gekonsentreer – dit is immers die basis waarop die aanleer van alle taalvermoëns berus. Hierdie aanvangsoefeninge was meer informeel van aard.

- Naas die ontwikkeling van die leerder se perseptuele vermoëns, is daar ook in die algemeen aandag geskenk aan die uitbouing van die vier algemene taalvaardighede, naamlik luister, praat, lees en skryf (spelling).

- **<u>Die program is soos volg gestruktureer:</u>**

Sessie 1: Die ontwikkeling van visuele perseptuele vaardighede: Deel 1

Sessie 2: Die ontwikkeling van visuele perseptuele vaardighede: Deel 2

Sessie 3: Die ontwikkeling van ouditiewe perseptuele vaardighede: Deel 1

Sessie 4: Die ontwikkeling van ouditiewe perseptuele vaardighede: Deel 2

Sessie 5: Kreatiewe onderrig van mondelinge stelwerk: Deel 1

Sessie 6: Kreatiewe onderrig van mondelinge stelwerk: Deel 2

Sessie 7: Kreatiewe leesonderrig. Die Taalervaringsbenadering: Deel 1

Sessie 8: Kreatiewe leesonderrig. Die Taalervaringsbenadering: Deel 2

Sessie 9: Kreatiewe leesonderrig: Die Multisensoriese Leesmetode: Deel 1

Sessie 10: Kreatiewe leesonderrig. Die Multisensoriese Leesmetode: Deel 2

Sessie 11: Kreatiewe spellingonderrig. Deel 1: Die Visuele Beeldvormingsmetode

Sessie 12: Kreatiewe spellingonderrig. Deel 2: Die Eklektiese Metode.

- Die ouers is na afloop van die voltooiing van bogenoemde taalprogram versoek om die program in sy geheel op `n gereelde basis weer met die leerder te hersien en ook om die sessies meer ingewikkeld te maak soos wat die kind taalkundig vordering toon.

- Die navorser, sowel as die ouers, het `n punt daarvan gemaak om die leerder vir die geringste verbetering te prys en elke prestasie, al was dit ook hoe gering, is erken en gekrediteer. Hierdie taalprogram het hand aan hand met die bevordering van die leerder se selfbeeld geloop. Die betrokke leerders is aangemoedig om **"Ek kan dit doen"** hulle leuse te maak

HULPVERLENINGSPROGRAM

SESSIE 1	
Leereenheid:	Die verbetering van visueel perseptuele vaardighede: Deel: 1.
Kreatiewe leeruitkomste:	Die leerder moet tussen die volgende visueel perseptuele vaardighede kan onderskei: visuele diskriminasie, visuele analise en sintese en visuele opeenvolging.
Fasilitering van leeraktiwiteite:	Perseptuele oefeninge om bogenoemde vaardighede te verbeter en te ontwikkel.

Visuele waarneming is die geskiktheid van die brein-in-funksie om deur middel van die oë kontak met die buitewêreld te maak. Korrekte visuele waarneming stel die leerder in staat om te kan lees en skryf.

a) Visuele diskriminasie

- Die leerder word versoek om ooreenkomste en verskille tussen vorms, letters en woorde waar te neem deur saam met die navorser Bingo te speel. Dit is `n speletjie waar vier kaarte met `n aantal prentjies op gebruik word. Die leerder moet die ooreenstemmende los kaartjies op die groter kaarte pak. Soms is daar net klein verskille tussen die verskillende kaartjies en moet die leerder baie fyn oplet om die verskille raak te sien.

- Halwe prentjies van voorwerpe soos huise, motors en natuurtonele word gegee en die leerder moet die ander helfte voltooi deur na die helfte te kyk wat reeds voltooi is.

- Twee prentjies wat bykans dieselfde lyk, word telkens aan die leerder gegee en hy moet die verskille tussen die prentjies uitwys.

b) Visuele analise en sintese:

- Daar word eerstens `n relatief maklike, kleurryke legkaart aan die leerder gegee om te voltooi, dan `n legkaart wat uit meer stukke bestaan en meer detail het. Dit is belangrik hier dat die leerder op `n bepaalde manier te werk moet gaan wanneer hy die legkaarte bou. Hy moet in die verband byvoorbeeld na ooreenstemmende kleure en vorms kyk.

- Die navorser het `n pennetjiesbord met `n bepaalde ontwerp aan die leerder gegee en hy moet dan los pennetjies op die pennetjiesbord pak om sodoende die vorm van die ontwerp na te trek. Hoe ouer die leerder is, hoe meer gevorderd kan die ontwerp op die pennetjiesbord gemaak word.

- `n Groot viltbord is ook gebruik sodat die leerder bepaalde prentjies wat aan hom gewys is, met stukkies vilt kon napak.

- Duidelike helderkleurige prente is op stewige karton geplak en die prent is in stukke opgesny. Die leerder is versoek om die stukke weer tot `n sinvolle geheel saam te voeg.

- Vuurhoutjies is ook gebruik om patrone na te pak.

- Die navorser verskaf `n blad met dotjies wat alreeds `n bepaalde patroon op het. Vervolgens word `n bladsy met dotjies sonder die patroon aan die leerder gegee en hy word versoek om die patroon wat op die ander bladsy is, daarop na te trek. Die moeilikheidsgraad van die ontwerp sal weer eens deur die leerder se vlak van intellektuele ontwikkeling bepaal word.

c) Visuele opeenvolging

- Verskeie flitskaarte met prente of hoëfrekwensiewoorde op word in `n bepaalde volgorde aan die leerder geflits en dan weggeneem. Die leerder moet die regte volgorde van die prente of woorde probeer onthou en opnoem.

- Speelkaarte word voor die leerder uitgepak. Eers word drie kaarte uitgepak, dan vier, ensovoorts. Die kaarte word geskommel en aan die leerder teruggegee sodat hy kan probeer om dit in dieselfde volgorde te pak

- `n Aantal voorwerpe word op `n tafel uitgepak, soos byvoorbeeld `n liniaal, boek, kleeflint, potlood, pen, passer, uitveër en `n skêr. Nadat die leerder daarna gekyk

het, word dit weggeneem. Die leerder word versoek om die volgorde waarin die voorwerpe gepak is neer te skryf. Indien hy een of meer van die voorwerpe uitgelaat het, kan hy eers probeer om die korrekte volgorde uit sy kop te onthou, anders kan die voorwerpe in die korrekte volgorde gou weer aan hom getoon word en na `n paar sekondes vinnig weggeneem word voordat hy weer `n poging aanwend om te onthou wat die item(s) is wat hy vergeet het en dan nogmaals probeer om die korrekte volgorde neer te skryf.

SESSIE 2	
Leereenheid:	Die verbetering van visueel perseptuele vaardighede: Deel: 2.
Kreatiewe leeruitkomste:	Die inoefening van die volgende visueel perseptuele vaardighede: visuele geheue, visuele motoriese integrasie; visuele sluiting en ruimtelike verhoudings.
Fasilitering van leeraktiwiteite:	Perseptuele oefeninge om bogenoemde vaardighede te verbeter en te ontwikkel.

a) Visuele geheue

- `n Aantal voorwerpe word voor die leerder in `n houer gepak en dan word dit weggeneem. Die leerder moet probeer onthou wat alles in die houer was. Die volgorde waarin die items opgenoem word, maak nie saak nie, solank al die items net opgenoem word.

- `n Prent met heelwat detail word aan die leerder geflits en dan weggeneem. Hy moet probeer opnoem wat hy alles in die prent gesien het. Die oefening kan `n paar keer herhaal word, indien nodig.

b) Visuele motoriese integrasie

- Die leerder word versoek om `n groterige stuk opgefrommelde koerantpapier so vinnig en behendig as wat hy kan van die een hand na die ander hand te gooi.

- Die leerder moet `n sponsbal vanaf `n kort afstand teen `n muur gooi. Die afstand tussen hom en die muur kan geleidelik vergroot word.

c) Visuele sluiting

- Prentjies van die verskillende onderdele waaruit `n voorwerp bestaan, bv. `n motor of `n fiets, word voor die leerder uitgepak en benoem. Hy moet probeer om weer al dieonderdele tot `n sinvolle geheel saam te voeg.

- `n Speletjie word met die proefpersoon gespeel waarin geboue, diere, ensovoorts geïdentifiseer moet word deur net die mees tiperende eienskap van daardie objek te teken. So kan `n prentjie byvoorbeeld van `n soldaat gewys word. Die oplettende leerder moet nou `n tiperende eienskap van die soldaat teken soos `n geweer of uniform.

d) Ruimtelike verhoudings

- Links-regs opdragte wat in speletjievorm aangebied word, word aan die leerder gegee. Die leerder kan byvoorbeeld gevra word om sy linkeroor met sy regterhand te raak of sy regtervoet met sy linkerhand. Die opdragte word vinnig opeenvolgend gegee en die leerder moet reggehelp word indien die instruksies aanvanklik vir hom verwarrend is. Hoe meer hierdie oefeninge gedoen word, hoe flinker sal die leerder raak met die uitvoering van die instruksies.

- `n Pyltjiekaart word aan die leerder gegee met pyltjies wat in verskillende rigtings (links, regs, boontoe en ondertoe) daarop geteken is. As daar na die verskillende pyltjies gewys word moet die kind daarop reageer deur links of regs te beweeg of deur op te spring of op sy hurke af te sak.

- Dieselfde pyltjiekaart kan gebruik word deur vir die leerder te vra om een van sy arms links, regs, op of af uit te steek of die navorser kan met sy arms in verskillende rigtings wys en die leerder moet dan sê in watter rigting gewys word.

- Voorwerpe word op die tafel, in `n bepaalde verhouding teenoor mekaar, uitgepak en bepaalde instruksies word dan gegee om hulle plasing ten opsigte van mekaar te verander.

- Die leerder moet duidelike aanwysings na sy huis, kerk of skool verskaf.

- `n Prent met `n ry eenderse voorwerpe daarop word verskaf. Die leerder moet nou bepaalde opdragte wat met ruimtelike oriëntasie verband hou, uitvoer, bv. " Kleur die middelste blom in" of "Waar is tweedelaaste skoen?".

SESSIE 3	
Leereenheid:	Die verbetering van ouditiewe perseptuele vaardighede: Deel 1.
Kreatiewe leeruitkomste:	Die leerder moet tussen die volgende ouditief perseptuele vaardighede kan onderskei: ouditiewe analise en sintese, ouditiewe volgorde en ouditiewe geheue.
Fasilitering van leeraktiwiteite:	Perseptuele oefeninge om bogenoemde vaardighede te verbeter en te ontwikkel.

Ouditiewe persepsie is die interpretasie van inligting wat deur die ore na die brein-in-funksie gestuur word. By die aanleer van lees en spelling speel die gehoor `n deurslaggewende rol. Die vermoë om klanke akkuraat te kan hoor, is vir goeie lees en spelling onontbeerlik.

a) Ouditiewe analise en sintese:

- Die leerder word gevra om ritmies met sy hande te klap as hy `n woord klank. Daar kan met eenlettergrepige woorde begin word en dan na woorde met meer lettergrepe gevorder word.

- Daar kan `n bepaalde ritme met die hande geklap word en die leerder moet dan aan `n woord probeer dink wat by die ritme pas. So sal daar byvoorbeeld vir die woord "as-se-blief' drie keer met die hande geklap word met tussenposes van een telling tussen elke klap.

b) Ouditiewe volgorde

- Speletjies waarin telefoonnommers en absurde sinne voorgesê word en nagesê moet word. kan hier sinvol aangewend word.

- Die leerder kan ook gevra word om die registrasienommers van sy familielede (pa, ma, oom, tannie, oupa) se motors in herinnering te probeer roep.

c) Ouditiewe geheue

- Die leerder moet aandagtig luister na `n storie en dan probeer om die hele storie, met die nodige detail na te vertel.

- Die leerder luister na `n liedjie bestaande uit een korterige vers en poog dan om dit aan te leer.

- Vrae oor `n storie waarna die leerder op televisie gekyk het of oor die radio na geluister het, word aan hom gestel.

SESSIE 4	
Leereenheid:	Die verbetering van ouditiewe perseptuele vaardighede: Deel 2.
Kreatiewe leeruitkomste:	Die leerder moet tussen die volgende ouditief perseptuele vaardighede kan onderskei: ouditiewe diskriminasie, ouditiewe sluiting en ouditiewe voorgrond-agtergrondonderskeiding.
Fasilitering van leeraktiwiteite:	Perseptuele oefeninge om bogenoemde vaardighede te verbeter en te ontwikkel.

a) Ouditiewe diskriminasie

- Die navorser moet met sy rug na die leerder staan en woorde wat naastenby dieselfde klink, uitspreek. Die leerder moet dan identifiseer watter klanke in die twee woorde verskillend is.

- Die leerders probeer om verskillende musiekinstrumente wat gebruik word in bekende liedjies wat op band opgeneem is, te identifiseer.

- Die verskil tussen die verskillende sangstemme (alt, sopraan, bas, tenoor) word aan die leerder gedemonstreer en hy moet dit in liedjies wat aan hom voorgespeel word, probeer identifiseer.

b) Ouditiewe sluiting

- Die name van die verskillende maande van die jaar word vinnig agtermekaar genoem en een maand se naam word opsetlik weggelaat. Die leerder moet sê watter maand weggelaat is.

- Woorde word onvolledig uitgespreek deurdat een klank of lettergreep weggelaat is, byvoorbeeld "matrilant" in plaas van "matrikulant". Die leerder moet versigtig luister na die verkeerde uitspraak en dan die woorde korrek probeer uitspreek.

c) Ouditiewe voorgrond-agtergrondonderskeiding

- Die leerder moet aandagtig na `n simfonieorkes luister en op versoek bepaalde musiekinstrumente identifiseer.

- Musiek word gespeel terwyl die leerder na `n storie moet luister.

- Die leerder kyk na `n program op televisie terwyl sekere vrae oor `n ander onderwerp aan hom gestel word.

- Vrae oor `n storie waarna die leerder oor die radio geluister het terwyl `n gesprek met hom aangeknoop is, word aan hom gestel.

SESSIE 5	
Leereenheid:	Kreatiewe onderrig van mondelinge stelwerk: Deel 1
Kreatiewe leeruitkomste:	Die leerder moet tegnieke om mondelinge stelwerkvaardighede te verbeter, aanleer en kan toepas wanneer nodig.
Fasilitering van leeraktiwiteite:	Oefeninge om bogenoemde vaardighede te verbeter en te ontwikkel.

Mondelinge stelwerk hou verband met die vermoë van die leerder om sy gedagtes en emosies vlot en akkuraat in mondelinge taal te kan kommunikeer.

- Die leerder word eerstens geleer hoe om sy sinne beter te konstrueer deur die uitbreiding van algemene woordeskat. Daar word veral aandag gegee aan die funksie en plek van werkwoorde, bywoorde en byvoeglike naamwoorde in sinne. Uitgebreide sinne word rondom `n spesifieke tema gebou, byvoorbeeld "`n Besoek aan `n museum".

- `n Groot kleurryke prent met heelwat fyner detail daarop, soos byvoorbeeld `n sirkustoneel, word aan die leerder vertoon. Die leerder moet, deur na die detail op die prent te kyk, `n storie oor die prent uitdink. Hy moet ook `n gepaste titel vir sy storie verskaf, byvoorbeeld "`n Besoek aan die sirkus". Indien die inhoud van sy storie nie `n hegte eenheid vorm nie, moet hy gehelp word om sy sinne in `n logiese volgorde te orden.

- Dit is belangrik as leerders mondelinge stelwerk doen dat hulle klanke suiwer en korrek sal vorm. Die navorser gee hier die prikkelende begin van `n boeiende verhaal, byvoorbeeld `n spanningsvolle speurverhaal, en vra die leerder om die verhaal te voltooi. Die leerder moet aangemoedig word om beskrywende byvoeglike naamwoorde te gebruik en subtiel gehelp word om woorde korrek uit te spreek indien hy met die uitspraak daarvan sou fouteer.

- Aansluitend by die bogenoemde oefening, kan die navorser ook die ontknoping van `n boeiende verhaal verskaf. Dit is nou die taak van die leerder om te dink wat presies aanleiding tot die einde van die verhaal gegee het. Die leerder kan `n hartseer, ontstellende of selfs komiese verhaal rekonstrueer. Krediet moet vir oorspronklike denke wat in goeie, verstaanbare taal gekommunikeer word, gegee word.

- Woordspeletjies is `n nuttige manier om die leerder se gesproke woordeskat uit te brei. Die leerder kan gevra word om byvoorbeeld die sinonieme, teenoorgesteldes of intensiteitsvorme van woorde te gee.

- `n Kort bespreking oor bepaalde beroepe waarin die leerder sou belang stel, vind plaas. Die leerder moet `n indikasie gee oor wat elke beroep volgens hom impliseer.So kan hy byvoorbeeld noem dat `n bouer skrynwerk en messelwerk moet verrig en dat `n wildbewaarder oor `n goeie kennis van diere en hulle gewoontes moet beskik.

SESSIE 6	
Leereenheid:	Kreatiewe onderrig van mondelinge stelwerk: Deel 2.
Kreatiewe leeruitkomste:	Die leerder moet tegnieke om mondelinge stelwerkvaardighede te verbeter aanleer en kan toepas.
Fasilitering van leeraktiwiteite:	Oefeninge om bogenoemde vaardighede te verbeter en te ontwikkel.

- Die leerder word gevra om bepaalde tonele of insidente te dramatiseer. Hy kan byvoorbeeld "Pa kry `n verkeerskaartjie" of "`n Besoek aan die tandarts" probeer uitbeeld. Hy kan dan beide rolle in die dialoog waarneem. Die navorser kan die dialoog meer struktureer indien nodig.

- Die leerder word gevra om `n ware gebeurtenis, waar hy `n kosbare lewensles geleer het, uit sy vroeëre kinderjare te vertel. Verkieslik moet die leerder nie gedurende sy vertelling onderbreek word nie. Hy kan wel na die tyd op enkele stel- of grammatikale foute gewys word.

- Die navorser en die leerder kan `n vasvrawedstryd hou oor byvoorbeeld sportgebeure, bekende persoonlikhede of gebeure van historiese belang. Die leerder moet ook die geleentheid kry om vrae aan die navorser te vra, al is dit ook hoe elementêr.

- Die leerder gee `n handeling-beskrywing van `n bepaalde alledaagse aksie soos byvoorbeeld hoe om `n boek met bruinpapier en plastiek oor te trek of hoe om `n bepaalde gereg op die stoof te maak.

- Die navorser begin om `n interessante verhaal aan die leerder te vertel en versoek laasgenoemde dan om die verhaal klaar te vertel. Die leerder word aangemoedig om aan `n ongewone ontknoping en slot te dink en sy gedagtes duidelik in woorde uit te druk.

SESSIE 7	
Leereenheid:	Kreatiewe leesonderrig: Die Taalervaringsbenadering: Deel 1
Kreatiewe leeruitkomste:	Die leerder moet tegnieke om leesvermoëns te verbeter aanleer en kan toepas.
Fasilitering van leeraktiwiteite:	Oefeninge om leesvaardighede te verbeter en te ontwikkel.

Die Taalervaringsbenadering behels die geleidelike samestelling van `n storie deur die leerder self. Die uiteindelike doelwit is dat hy uiteindelik self die storie wat hy vertel het, sal skryf en lees, en selfs daarna na moeiliker leesstof wat deur ander skrywers geskryf is, sal voortgaan.

- Die leerder word versoek om sy eie storie uit te dink en mondeling aan die navorser oor te vertel. Die storie kan ongeveer een tot twee A4 grootte bladsye beslaan, afhangende van die leerder se ouderdom en vlak van taalontwikkeling.

- Die navorser skryf die storie wat die leerder vertel het in groot duidelike letters neer.
- Die leerder word versoek om die geskrewe weergawe van sy storie hardop voor te lees. Hy word toegelaat om dit, sonder onderbrekings om sy leesfoute reg te maak, twee keer deur te lees. Daarna wys die navorser die leerder dan op die leesfoute wat hy gemaak het en lees die storie een keer **saam** met hom deur voor hy gevra word om nog `n keer of wat deur sy eie storie te lees. Dit is noodsaaklik dat die leerder akkuraat moet lees en nie bloot op sy geheue staat maak wanneer hy lees nie.

SESSIE 8	
Leereenheid:	Kreatiewe leesonderrig: Die Taalervaringsbenadering: Deel 2
Kreatiewe leeruitkomste:	Die leerder moet tegnieke om leesvermoëns te verbeter, aanleer en kan toepas.
Fasilitering van leeraktiwiteite:	Oefeninge om leesvaardighede te verbeter en te ontwikkel.

- Die leerder word versoek om die storie wat hy gedurende die vorige sessie vertel het, uit te brei en `n opvolgstorie aan die navorser te dikteer. Dit is belangrik dat die leerder uiteindelik stof moet lees wat hy nie alleen gedikteer het nie, maar ook neergeskryf het. Die navorser kan dus die eerste helfte van die opvolgstorie skryf, terwyl die leerder die laaste helfte van sy eie storie self kan neerskryf.

- Die navorser sorg dat hierdie dikteer- en neerskryfsessie meer gestruktureerd as die vorige een is en ook dat meer hoëfrekwensiewoorde gebruik word en dat dit reg deur die leerder gespel word.
- Gedurende hierdie sessie kan die navorser ook van die geleentheid gebruik maak om moeiliker klanke en ander woordaanpakstrategieë aan die leerder te onderrig, veral omdat die leerder nou `n deel van sy eie verhaal gaan neerskryf.
- Spesifieke leesvaardigheidsoefeninge om byvoorbeeld letterverwarrings (byvoorbeeld b/d en n/m) uit te skakel, woorde in lettergrepe te verdeel (byvoorbeeld on-ge-loof-lik), korrekte identifisering van dubbelklanke (byvoorbeeld **soet** en **sout**), en so meer word geleidelik in hierdie les ingevoer.
- Gedurende hierdie sessie gee die navorser ook vir die leerder `n stuk om te lees wat uit `n leesboek kom wat min of meer in lyn met sy ouderdom is. Die uiteindelike doel met die taalervaringsbenadering is om die leerder in staat te stel om van sy eie gedikteerde leesstof oor te skakel na meer ingewikkelde leesstof wat deur ander mense geskryf is. Sorg moet egter gedra word dat daar met die oorskakeling van leesstof nie meteens baie vreemde en moeilike woorde of frases in die teks voorkom nie.
- Hoewel die proefpersone nie huiswerk in die ware sin van die woord gekry het nie, is hulle aangemoedig om tuis, saam met hulle ouers, die taalervaringsmetode van tyd tot tyd te herhaal wanneer hulle tyd daarvoor sou kon inruim.

SESSIE 9	
Leereenheid:	Kreatiewe leesonderrig: Die multisensoriese (VAKT) leesmetode: Deel 1
Kreatiewe leeruitkomste:	Die leerder moet tegnieke om leesvermoëns te verbeter aanleer en kan toepas.
Fasilitering van leeraktiwiteite:	Oefeninge om leesvaardighede te verbeter en te ontwikkel.

Die VAKT leesmetode staan vir "Visual auditory kinesthetic and tactile reading method" en bestaan uit vier opeenvolgende fases. Die vier fases word oor twee sessies versprei.

FASE EEN

- Die leerder verskaf enige woord wat hy moeilik vind om te lees en graag wil leer lees.
- Die navorser skryf die woord in groot, duidelike letters met vetkryt op `n stewige stuk karton. Dit moet groot genoeg wees sodat die leerder dit gemaklik met sy wysvinger sal kan natrek. Die "voel" met die vinger, maak voorsiening vir die vaslegging van`n taktiele beeld in die brein.
- Die leerder sê elke lettergreep van die woord terwyl hy elke letter met sy vinger natrek, byvoorbeeld as-se-blief. Die natrekaksie maak voorsiening vir `n kinestetiese beeld (wat met beweging verband hou), terwyl die sê van die lettergrepe die ouditiewe beeld van die woord in die geheue vaslê.

- Hierdie proses kan `n paar keer herhaal word en as die leerder meen hy ken die woord goed genoeg om dit uit sy geheue te kan neerskryf, word die woord voor hom weggeneem en moet hy probeer om dit uit sy kop neer te skryf.
- Die leerder word aangemoedig om sy eie storie te skryf nadat hy `n aantal woorde op die manier aangeleer het. Hy moet probeer om al die nuutaangeleerde woorde in sy storie te gebruik.
- Die storie word nagesien en die leerder skryf dit weer neer sodat dit foutloos is en hy dit wat hy geskryf het, met gemak kan lees.

FASE TWEE

- Gedurende hierdie fase word die natrek van woorde uitgeskakel. Die keer word die woorde ook glad nie neergeskryf nie.
- Die res van die benadering bly naastenby soos uiteengesit in fase een. Die leerder moet probeer om telkens ingewikkelder woorde aan te leer.
- Die leerder moet langer woorde aanpak deur hulle in lettergrepe op te deel en nie te klank nie.
- Die leerder moet, wanneer hy woorde herroep, op die visuele geheuebeeld van die bepaalde woorde probeer staatmaak omdat hy gedurende hierdie fase nie `n geskrewe voorbeeld van die spesifieke woord voor hom het nie.
- Die woorde word vervolgens neergeskryf.
- Alle woorde wat verkeerd geskryf word, moet weer eens geleer word in `n poging om die korrekte visuele beeld daarvan in die geheue vas te lê.

SESSIE 10	
Leereenheid:	Kreatiewe leesonderrig: Die multisensoriese (VAKT) leesmetode: Deel 2
Kreatiewe leeruitkomste:	Die leerder moet tegnieke om leesvermoëns te verbeter aanleer en kan toepas.
Fasilitering van leeraktiwiteite:	Oefeninge om leesvaardighede te verbeter en te ontwikkel.

FASE DRIE

- Gedurende hierdie fase is dit nie meer vir die leerder nodig om elke moeilike woord wat hy leer om te lees op `n kaart neer te skryf nie.
- Die leerder behoort nou daartoe in staat te wees om na die woorde te kyk wat hy in die vorige twee fases geleer het, dit uit te spreek, dit uit die geheue neer te skryf en te onthou sonder die drilwerk met die kaarte. Gedurende hierdie fase vorder die leerder ook na die lees van stories wat deur ander mense, en nie homself nie, geskryf is.
- Die leesstukke wat die leerder lees moet geleidelik hoër van standaard word.

FASE VIER

- Die vierde en laaste fase word bereik wanneer die leerder op grond van vorige kennis nuwe woorde kan leer deur die proses van veralgemening.
- Gedurende hierdie fase kan die moeilike woorde eers aan hom voorgelees word, maar die veronderstelling is dat hy daarna, wanneer dit weer in `n teks verskyn, dit self moet kan lees.

SESSIE 11	
Leereenheid:	Kreatiewe spellingonderrig: Deel 1: Die visuele beeldvormingsmetode.
Kreatiewe leeruitkomste:	Die leerder moet tegnieke om spellingvermoëns te verbeter aanleer en kan toepas.
Fasilitering van leeraktiwiteite:	Oefeninge om spellingvaardighede te verbeter en te ontwikkel.

Die visuele beeldvormingsmetode is gebaseer op die leerder se vermoë om die voorkoms en die vorm (konfigurasie) van `n woord te visualiseer en behels die volgende stappe:

- `n Woord word op `n flitskaart geskryf en aan die leerder gegee.
- Die leerder word versoek om noukeurig na die woord te kyk en dit dan uit te spreek.
- Die navorser sê aan die leerder: " Ek wil graag hê jy moet hierdie woord leer deur daarna te kyk. Kyk na die dele wat vir jou moeilik lyk en probeer om dit te onthou".
- Die leerder moet hom nou verbeel dat hy `n "foto" van die hele woord neem deur die klik van die kameraknoppie met die knip van sy oë na te maak. Op die manier word die spelling van die woord as`tware geïnternaliseer. Daar kan `n paar "foto`s" van dieselfde woord geneem word.
- Die leerder moet nou probeer om die woord korrek neer te skryf.
- Die leerder se respons word met die woord op die flitskaart vergelyk en hy moet self besluit of dit reg is of nie.

- As hy die woord reg gespel het, moet hy dit nog `n keer skryf sonder om na die flitskaart te kyk. Indien die woord egter verkeerd gespel is, moet die leerder eers nog `n keer noukeurig daarna kyk voordat hy weer probeer om dit korrek neer te skryf.
- Soms is dit nodig dat `n leerder addisionele onderrig moet ontvang in die vermoë om woorde te visualiseer. In so `n geval moet die leerder sy oë toemaak en hom verbeel dat hy na `n swartbord of `n stuk swart papier kyk en die woord met wit kryt daarop gaan skryf. Die leerder moet ook die lettergrepe hardop sê terwyl hy die woord in sy verbeelding skryf.
- Die navorser skryf nou die volle woord op die swart bord vir die leerder om te lees.
- Die leerder word nou versoek om die woord op papier neer te skryf.
- In sommige gevalle sal dit nodig wees om die leerder se aandag op spesifieke visuele detail te vestig. Die volgende vrae kan byvoorbeeld in verband met die woord **onmiddellik** gevra word: "Watter letters word meer as een maal in die woord herhaal? (die d en l). Watter klank word herhaal (die i klank word drie maal herhaal: die eerste en laaste een word met `n **i** geskryf en die middelste een met `n **e**, ens.)

SESSIE 12	
Leereenheid:	Kreatiewe spellingonderrig: Deel 2: Die eklektiese metode.
Kreatiewe leeruitkomste:	Die leerder moet tegnieke om spellingvermoëns te verbeter aanleer en kan toepas.
Fasilitering van leeraktiwiteite:	Oefeninge om spellingvaardighede te verbeter en te ontwikkel.

Die eklektiese metode maak gebruik van die ouditiewe, die visuele en die kinestetiese modaliteite van die leerder by die aanleer van `n woord.

Tydens die toepassing van hierdie metode:

- kyk die leerder na die woord (visueel);
- spreek hy die woord lettergreep vir lettergreep uit (ouditief);
- trek hy die woord met sy wysvinger na (kinesteties) en skryf hy die woord neer sonder om na die oorspronklike kopie te kyk. Hierdie natrektegniek word hoofsaaklik gebruik in die geval van leerders met ernstige lees- en spellinghindernisse.

Die instruksies vir die toepassing van hierdie metode is soos volg:

- Die navorser sê " Ons gaan nou `n paar woorde leer deur hulle te skryf en te probeer om die **gevoel** te kry van hoe hulle geskryf word."
- Terwyl die navorser die woord skryf, word dit uitgespreek.

- Die navorser sê " Die woord is..... (spreek die woord uit). Sê die woord en skryf dit soveel keer as wat jy wil".
- Nadat die leerder die woord herhaaldelik geskryf het, kry hy die opdrag om sy oë toe te maak en om dit in die lug te skryf soos hy "voel" dit geskryf behoort te word.
- Die leerder kan op hierdie wyse aanhou om die woord te leer totdat hy dit ken. Hy behoort dit uiteindelik drie maal agtermekaar te kan skryf sonder om na die oorspronklike woord te kyk.
- Verskeie probleem - woorde kan met sukses op hierdie wyse aangeleer word.

ℭ Na afloop van die laaste sessie is die leerders versoek om die laaste skooldag van die skooljaar 1999 by die Kinderleidingkliniek aan te meld vir die hertoetsing van hulle taalvermoëns. Elke leerder het tydens laasgenoemde geleentheid `n klein geskenkie en kaartjie om hom te bedank vir sy getroue bywoning en deelname aan die hulpverleningsprogram, van die navorser ontvang.

BYLAE C

BEVESTIGINGSBRIEF:

HOOF VAN DIE

KINDERLEIDINGKLINIEK

Voordat jy vir die lewe iets kan beteken, moet jy eers die ervaring hê dat die lewe vir jou iets beteken – Hennie de Villiers, *Hoekom is ek hier?* – Ontdek jou spirituele krag.

FREE STATE PROVINCIAL GOVERNMENT

Education

Child Guidance Clinic • PO Box 518 • Welkom • 9460 • South Africa
15 Heide Avenue • Jim Fouché Park • Welkom • 9459
Tel. : (+27) 057 - 3523184 • Fax : (+27) 057 - 3533669

HEIL DIE LESER

Hiermee verklaar die ondergetekende dat mev AC de Beer vanaf 25 Oktober tot 3 Desember 1999 `n kreatiewe hulpverleningsprogram gerig op laerskoolleerders wat taalhindernisse ervaar, as deel van die empiriese ondersoek vir die graad DEd, by die Kinderleidingkliniek in Welkom geïmplementeer het. Daar was vyf laerskoolleerders wat individueel die program saam met haar deurloop het.

.....

PJ Roets

A.H.O.K. (HOOF)

Datum: 3 Desember 1999