

DIE ROL VAN TEKEN IN DIE SKRYFONTWIKKELING VAN GRAAD R-LEERDERS



ANNEMARIE GROENEWALD

2010

DIE ROL VAN TEKEN
IN DIE SKRYFONTWIKKELING
VAN GRAAD R-LEERDERS

deur

A.E. GROENEWALD

Verhandeling (artikels) voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

in die

FAKULTEIT: OPVOEDKUNDE

DEPARTEMENT: PSIGO – OPVOEDKUNDE

aan die

UNIVERSITEIT VAN DIE VRYSTAAT BLOEMFONTEIN

STUDIELEIER: DR. ERNA VAN ZYL

November 2010

VERKLARING

Ek verklaar dat die verhandeling, bestaande uit twee artikels wat hierby vir die graad Magister Educationis aan die Universiteit van die Vrystaat deur my ingedien word, my selfstandige werk is en nie voorheen deur my vir 'n graad aan 'n ander universiteit/fakulteit ingedien is nie. Ek doen voorts afstand van outeursreg op die verhandeling ten gunste van die Universiteit van die Vrystaat.


.....

A. E. GROENEWALD

November 2010

BEDANKINGS

- Aan God alle eer, omdat Hy kinders so wonderbaarlik geskape het en die genade dat ek dertig jaar lank met hulle kon werk.
- My studieleier, Dr. Erna van Zyl, vir geduld en kundige leiding.
- Vriende vir hulle taalkennis: Pierre en Thea Guillaume, Hendrika Schoonraad en Nicola Bekker.
- Mev. Kate Smit vir statistiese verwerkings.
- Al die graad R-leerders wat telkens al my dom vrae geduldig beantwoord het en so vrygewig was om hul skeppings aan my te skenk.
- My wonderlike gesin: Pa (Johan), Sumé, Shaun, Conrad en Landi vir al hulle geduld, rekenaar- en syfervaardighede. *Julle is great!*

ALGEMENE ORIËTERING

Hierdie verhandeling is aan die hand van Regulasie B4.2.18 van die Fakulteit Geesteswetenskappe aan die Universiteit van die Vrystaat gedoen wat bepaal dat "n verhandeling alternatiewelik ook in twee verbandhoudende artikels oor "n goedgekeurde navorsingsonderwerp in publikasiegereed formaat voorgelê kan word.

Soos op die titelblad aangedui, is die oorkoepelende titel van hierdie verhandeling die volgende:

DIE ROL VAN TEKEN IN DIE SKRYFONTWIKKELING VAN GRAAD R-LEERDERS

Die inhoud van die verhandeling bestaan uit twee temas met die volgende titels:

Artikel 1: 'n BEHAVIORISTIESE, PRODUKGESENTEERDE PERSPEKTIEF T.O.V. TEKENONTWIKKELING

Artikel 2: DIE KONSTRUKTIVISTIESE, PROSESGESENTEERDE BENADERING VAN TEKEN IN SKRYFONTWIKKELING

Die opsomming wat aan die einde van die verhandeling verskyn, dien as samevatting van die bevindings en gevolgtrekkings waartoe die navorser in elke artikel gekom het.

DIE ROL VAN TEKEN
IN DIE SKRYFONTWIKKELING
VAN GRAAD R-LEERDERS

ARTIKEL 1

'n BEHAVIORISTIESE,
PRODUKGESENTREERDE
PERSPEKTIEF T.O.V. TEKENONTWIKKELING

ANNEMARIE GROENEWALD

ARTIKEL 1

INHOUDSOPGAWE

DIE BEHAVIORISTIESE, PRODUKGESENTREERDE BENADERING TOT TEKENONTWIKKELING IN GRAAD R

1.	INLEIDING	1
2.	PROBLEEMSTELLING	1
3.	NAVORSINGSVRAE	2
4.	DOEL MET DIE NAVORSING	2
5.	NOODSAAKLIKHEID VAN DIE NAVORSING	2
6.	ETIEK	3
7.	FUNDERING VAN DIE STUDIETERREIN: BEHAVIORISME - KOGNITIEWE TEORIE	4
7.1	DIE EVOLUSIEPROSES VAN GRAAD R-LEERDERS SE TEKENONTWIKKELING AS BASIS VIR SKRYFONTWIKKELING	5
7.1.1	KRABBELS IN DIE SIMBOLIESE STADIUM	7
7.1.2	MENSTEKENINGE IN DIE SIMBOLIESE EN PRE-SKEMATIESE STADIUM	8
7.1.2.1	KOP-BEEN-FIGUUR	8
7.1.2.2	BISARRE MENSE: VLERKAGTIG, ARMLOOS, SKEEF EN DEURSKYNEND	9
7.1.2.3	MENSE WAT BEWEEG OF AKSIE UITBEELD	12
7.1.3	VERSKYNSELS WAT AAN OUDERDOM GEKOPPEL WORD	11
7.1.3.1	KLEURGEBRUIK	11
7.1.3.2	DRIE TOT VYF JAAR	11
7.1.3.3	SES TOT SEWE JAAR	11
7.1.3.4	IMPLIKASIE	12
7.2	DIE BEHAVIORISTIESE PRODUKGESENTREERDE BENADERING TOT TEKENONTWIKKELING - 'N HISTORIESE BLIK	13
7.2.1	DIE TEKENPRODUK WORD BESTUDEER:	13
7.2.1.1	OM IK TE BEPAAL - GOODENOUGH (1926) EN HARRIS (1963)	13

7.2.1.2	OM KOGNITIEWE ONBEKWAAMHEDE AAN TE TOON - PIAGET EN INHELDER (1956)	14
7.2.1.3	OM 'N EVOLUSIEPROSES TE ILLUSTRER - KELLOGG (1969)	16
7.2.1.4	OM UNIVERSELE VERSKYNSELS AAN TE TOON - GOODNOW (1977)	17
7.2.1.5	IMPLIKASIE	18
7.3	DIE BEHAVIORISTIESE, PRODUKGESENTEREERDE BENADERING - KRITIES BESKOU	19
7.3.1	MAATSTAF VIR KOGNITIEWE MYLPALE	19
7.3.2	'N <i>DRUKSTUK</i> VAN KOGNITIEWE STATUS	20
7.3.3	BEWYS VAN DIE ONVERMOË OM OBJEKTE TE ANALISEER EN SINTETISEER	20
7.3.4	VERBALE KOMMENTAAR WORD GEÏGNOREER	21
7.3.5	DIE PROSES WORD MISGEKYK	21
7.3.6	IMPLIKASIE	22
7.4	TOEPASSING VAN BEHAVIORISME IN UGO OM TEKENONTWIKKELING TE VERSNEL	23
7.4.1	MODELLERING.	23
7.4.2	INSTRUKSIE.	23
7.4.3	KOGNITIEWE STRUKTUUR.	24
7.4.4	ONDERHANDELINGSTEKENINGE	24
7.4.5	PRODUKVERWANTE VRAE	25
7.4.6	IMPLIKASIE	26
7.5	VOORDELE VAN 'N BEHAVIORISTIESE BENADERING	26
7.5.1	VERSNELLING VAN TEKENONTWIKKELING	26
7.5.2	BEVORDERING VAN PERSEPSIE EN TAALONTWIKKELING	27
7.5.3	BYDRA TOT SKRYFONTWIKKELING	27
7.5.4	IMPLIKASIE	28
8.	NAVORSINGSMETODOLOGIE	28
8.1	LITERATUURSTUDIE	28
8.2	EMPIRIESE NAVORSING	29
8.2.1	KWANTITATIEWE NAVORSING	29
8.2.2	MEETINSTRUMENT	29
8.2.3	BETROUBAARHEID EN GELDIGHEID	30
8.2.4	STEEKPROEFNEMING EN AFBAKENING VAN STUDIETERREIN	30
8.2.5	NAVORSINGSRESULTATE EN GEVOLGTREKKINGS	31
8.3	LEEMTES EN VERDERE NAVORSINGSMOONTLIKHEDE	31
8.4	INTERPRETASIE EN BEVINDINGS	32

8.4.1	HOE KAN TEKENONTWIKKELING IN GRAAD R OP BEHAVIORISTIESE WYSE VERSTERK WORD IN UGO?	32
8.4.2	KAN TEKENONTWIKKELING BY GRAAD R-LEERDERS NATUURLIK ONTLUIK EN BYDRA TOT SKRYFONTWIKKELING?	32
8.5	AANBEVELINGS	32
8.6	SLOTWOORD	33
	BIBLIOGRAFIE	35

ARTIKEL 1

‘n BEHAVIORISTIESE, PRODUKGESENTEERDE BENADERING TOT TEKENONTWIKKELING IN GRAAD R

Abstrak

Jong kinders teken volgens inherente, biologiese, godgegewe norme en hul tekenvermoë ontwikkel in 'n ordelike, verwagte, en progressiewe evolusieproses. Hierdie ontwikkelingsfenomeen is die afgelope eeu deeglik nagevors en die kind se tekenproduk is veral gebruik in kwantitatiewe studies om kinders se kognitiewe mylpale te bepaal en emosionele en persoonlikheidsaspekte te ontleed. Ondanks talle navorsers se beswaar teen die analisering van 'n tekenproduk vir prestasie-meting, is hierdie metode steeds gewild. Die doel van hierdie **kwantitatiewe studie** is gevolglik om te bepaal wat die rol van produkgesentreerde teken in graad R as faset van taalontwikkeling in UGO is. Dit toon hoe tekenontwikkeling deur **behavioristiese** strategieë versterk en versnel kan word om skryfontwikkeling te bevorder. 'n Doelgerigte steekproeftrekking (purposive/theoretical sampling) is in die graad R-klaskamer van die navorser/onderwyser in 'n gekombineerde skool in die Naledi-distrik uitgevoer. Die groep is *tipies* van die deursnee Graad R-kind in S.A., wie se tekenontwikkeling op voorspelbare wyse ontwikkel. Die **metode** sluit behavioristiese strategieë in soos motoriek, modellering, instruksie, *onderhandelings-tekeninge* en kognitiewe struktuur, deur verduideliking, bewusmaking van 'n voorwerp, woordeskatuitbreiding en gesprekvoering. Eksplisiete stimulerings en onderrig in beelding, geheue en ruimtelikheid het nie alleen 'n beter gedetailleerde tekenproduk tot gevolg gehad nie, maar die studie toon dat die kind daarbenewens leer om sy tekenvaardighede, beheer oor die skryfinstrument (potloodgreep) en lynstruktuur op 'n doelgerigte wyse te bemeester, sodat hy/sy denke en eie verbale betekenis op geordende wyse kan weergee. Leerders se tekeninge is gedurende Januarie en November volgens 'n 20-puntskaal ge-assesseer om hulle **tekenontwikkeling** oor 'n tydperk van een skooljaar aan te toon en die Onderwysdepartement se assesseringstandaarde vir *Skryf* is as meetinstrument gebruik om die leerders se **skryfontwikkeling** oor 'n tydperk van een skooljaar te assesser. Hierdie sogenaamde *passiewe* (outydse) behavioristiese wyse van onderrig is dus steeds relevant in onderwys, omdat dit beide kind en onderwyser bemagtig, maar die studie stel voor dat dit gekombineer word met 'n meer dinamiese, konstruktivistiese benadering.

Sleutelwoorde: *Behaviorism, Piaget, preschool, young children, drawings, development in drawing, analyzing children's art, art as mental test, interpreting child art.*

ARTICLE 1

A BEHAVIOURISTIC PRODUCT CENTERED APPROACH TO DRAWING DEVELOPMENT IN GRADE R

Abstract

Young children draw according to inherent, biological, god given norms and their drawing abilities follow the same graphic evolution in an orderly, expected, and progressive process. For over a hundred years this developmental phenomenon was thoroughly researched. The drawing product was especially used in quantitative studies to determine children's cognitive milestones and to analyze emotional and personality aspects. Despite many researchers' objections to analyzing a drawing product for the determining of performance, this method still remains popular. The purpose of this **quantitative study** is thus to determine what the role of product centered drawing in grade R, as facet of language development in OBE, is. It shows how drawing development can be strengthened and speeded up through **behavioristic** strategies to promote writing development. The method of sampling was purposive sampling which was done in the grade R-classroom of the researcher/teacher in a combined school in the Naledi district. The group is *typical* of the average Grade R-child in S.A., who's drawing development follow a predictable pattern. The **method** includes behavioristic strategies like motor development, modelling, instruction, *negotiated drawing* and cognitive structure, through explaining, awareness of an object, expansion of vocabulary and interaction. Explicit stimulation and teaching in imagery, memory and spatial awareness not only had a better detailed drawing product as a result, but the study shows that the child also learns to master his/her drawing skills, gain control over the writing instrument (pencil grip) and line structure in a purposeful manner so that he/she can express his thoughts and give verbal meaning in an orderly fashion. Learners' drawings were assessed during January and November according to a 20-marks scale to show their **drawing development** over a period of one school year. The Department of Education's assessment standards for *Writing* were used as measuring instrument to assess learners' **writing development** over a period of one school year. This so called *passive* (old fashioned) behavioristic way of teaching is thus still relevant in education, because it empowers both the learner and teacher, but the study suggests that it should be combined with a more dynamic, constructivistic approach.

Key words: *Behaviorism, Piaget, preschool -, kindergarten -, young children and drawings, development in drawing, analyzing children's art, art as mental test, drawing stages, interpreting child art.*

DIE ROL VAN TEKEN IN DIE SKRYFONTWIKKELING VAN GRAAD R-LEERDERS



Ons is vyf mense in ons huis.

ARTIKEL 1

'N BEHAVIORISTIESE PRODUKGESENTREERDE PERSPEKTIEF T.O.V. TEKENONTWIKKELING

*Scribbling and drawing are the best mental preparation I know
for enabling children to learn to read easily and well at age six*

(Kellogg, 1979:7).

1. INLEIDING

Wanneer 'n jong kind teken en skielik uit die chaos van krabbels 'n herkenbare figuur skep, ontlok dit gewoonlik uitlatings van verwagting en verwondering. Wanneer hy nog boonop - sonder volwasse inmenging - volgens 'n verwagte, progressiewe norm teken, blyk dit 'n fenomeen te wees wat verdien om nagevors te word. Hierdie unieke prestasie van kinders het opvoeders en sielkundiges se belangstelling sodanig bekoor dat daar vir meer as 'n honderd jaar miljoene kindertekeninge geanaliseer en geïnterpreteer is om te probeer vasstel **wat** kinders teken en **hoekom** alle kinders se tekenvermoë ontwikkel in 'n ordelike, verwagte en progressiewe evolusieproses (Golomb, 1992:1; Van der Merwe & Jacobs, 1992:13; Kellogg, 1969:2).

2. PROBLEEMSTELLING

Die navorser het gevind dat die waarde van graad R-leerders se tekeninge in skryfontwikkeling, onderskat en onderbenut word en dat tekenontwikkeling slegs as produk geanaliseer word om spesifieke mylpale vas te stel. Die teorie dat kindertekeninge 'n kognitiewe onvermoë of 'n primitiewe afwyking van die werklikheid is, wat uiteindelik - deur ontwikkeling - 'n ideale standaard van akkuraatheid en detail sal bereik, word deur navorsers soos Golomb (1992:2), Coates (2002:23) en Cox (2005:117) uitgedaag. Kontemporêre kenners oorheers steeds die

veld met hul siening van 'n liniêre proses tot objekgesentreerde, visuele en intellektuele realisme, wat die fokus slegs op die produk self plaas en dienooreenkomstig analiseer. In die literatuur (Koppitz, 1968; Kellogg, 1979:220; Van der Merwe & Jacobs, 1992:43) word sekere eienskappe van tekeninge aan ouderdomme en IK gekoppel. Die navorser het egter gevind dat hierdie eienskappe wat aan kinders, selfs so oud soos 9 jaar gekoppel word, wel by graad R-leerders kan voorkom. Die vraag ontstaan dus of Graad R-leerders se natuurlike tekenontwikkeling (sonder doelbewuste manipulering) d.m.v. UGO op behavioristiese wyse versterk kan word en of dit dan benut kan word om skryfontwikkeling te bevorder.

3. NAVORSINGSVRAE

Teen die voorafgaande agtergrond van die probleem, kom die volgende probleemvrae na vore:

- Hoe kan tekenontwikkeling in graad R op 'n behavioristiese wyse versterk word in UGO?
- Kan tekenontwikkeling by graad R-leerders natuurlik ontluik en bydra tot skryfontwikkeling?

4. DOEL MET DIE NAVORSING

Die studie is daarop gemik om

- Om aan te toon hoe tekenontwikkeling in graad R op 'n behavioristiese wyse versterk kan word in UGO.
- Op grond van 'n kwantitatiewe, empiriese ondersoek aan te toon hoe natuurlike tekenontwikkeling, by graad R-leerders, kan ontluik en bydra tot skryfontwikkeling.

5. NOODSAAKLIKHEID VAN DIE NAVORSING

Die navorser het gevind dat natuurlike tekenontwikkeling (die produk) - sonder om die tekenproses doelbewus te manipuleer - persepsie sowel as taal gelyktydig bevorder en dat dit versterk kan word deur UGO. Beide taal- en perseptuele ontwikkeling is belangrike fasette van teken- en skryfontwikkeling. Ondanks Suid-Afrika se uitkomsgebaseerde assesseringstandaarde wat prosesgeoriënteerd is (DvO, 2003:1), is kindertekeninge nie alleen in die verlede vanuit 'n produkgesentreerde benadering betrag nie, maar die eindproduk (waarvolgens leerders kognitief of affektief gekategoriseer word) oorheers steeds die veld: Leerders word volgens die hoeveelheid detail en die gebruik van kleur in hul tekening geassesseer vir

skoolgereedheid, emosionele tekorte en behaal pryse op skoue en kunswedstryde vir hul *mooi prentjies*. Hierdie studie is waardevol, omdat dit sal bepaal wat die rol van behavioristiese, produkgesentreerde teken in graad R as faset van taalontwikkeling in UGO speel en of dit sodanig versterk kan word dat dit skryfontwikkeling kan bevorder.

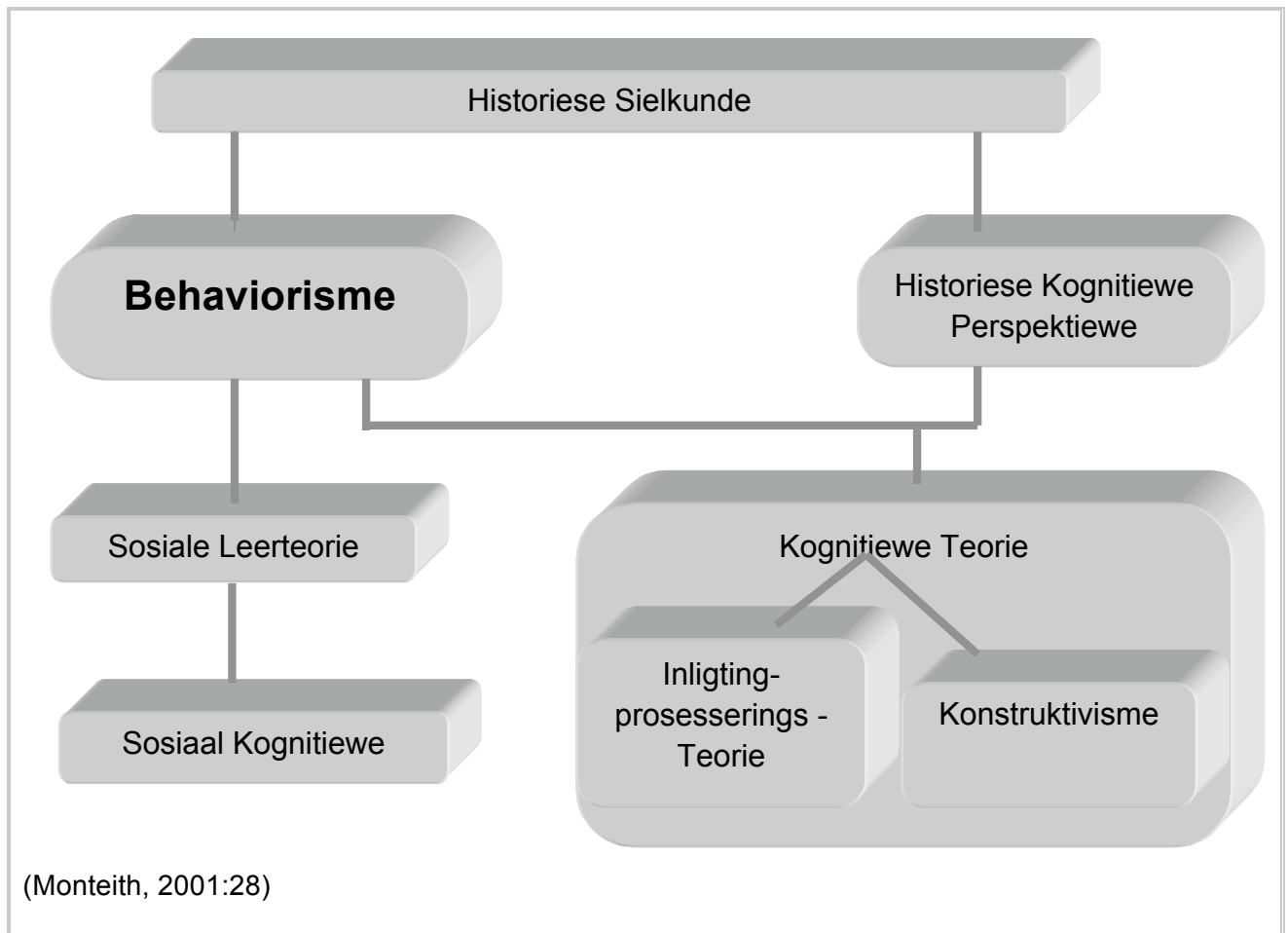
6. ETIEK

Omdat kinders se tekeninge visueel aantreklik, interessant en bekoorlik voorkom, is dit maklik om te vergeet dat hul skeppings inligting kan bevat wat beskerm moet word. Inligting kan soms emosionele pyn, onvermelde gesinsprobleme, trauma, misbruike, verlies of selfs 'n krisis uitbeeld. In hierdie navorsing is die kinders meestal gesond, gelukkig en opgewonde om hul skeppings te maak en te vertoon in 'n ongedwonge situasie. Hul tekeninge toon hoofsaaklik normale ontwikkelingseienskappe en positiewe ervarings. Die meeste kinders skep juis omdat hul graag hul skeppings wil deel en vertoon.

In die lig van Malchiodi (1998:219-234) en Leedy & Ormrod (2001:107) se kwessies t.o.v. etiek onderneem die navorser om die volgende beginsels in ag te neem:

- Die kind se reg van keuse en eienaarskap moet gerespekteer word: bekom dus hulle toestemming - asook hul ouers se toestemming - om hulle skeppings te mag neem, dit te gebruik vir moontlike publikasie, en lig ouers eerlik in ten opsigte van die inhoud van die navorsing.
- Hulle privaatheid moet gerespekteer en beskerm word en soms baie vertroulik hanteer word. Onnodige spanning, leed, verleentheid en aantasting van hul selfrespek moet vermy word.
- Die navorser streef daarna om haar kennis met sorg en verantwoordelikheid aan te wend, sodat sy in die beste belang van die kind sal optree.
- Elke skepping sal gevolglik in hierdie navorsing anoniem gepubliseer word en alle verbale uitlatings van kinders (die subjekte) sal dus eties ernstig oorweeg word.

7. FUNDERING VAN DIE STUDIETERREIN: BEHAVIORISME- EN KOGNITIEWE TEORIE



Figuur 1: FUNDERING VAN DIE STUDIETERREIN: BEHAVIORISME- EN KOGNITIEWE TEORIE

In beide die Behaviorisme en Kognitiewe teorieë, wat onderwys veral vanaf die vroeë twintigste eeu oorheers het, word **objektiewe feite** geanaliseer aangaande **waarneembare fenomene** en **verandering in menslike gedrag** wat hoofsaaklik geskied as gevolg van **eksterne omgewingsfaktore**. Die uitgangspunt is dat leerders se reaksie en kennis bekom word vanuit **die bestaande wêreld**.

Die Behaviorisme voer aan dat leer gedragsverandering behels as gevolg van reaksie op ervarings en eksterne stimuli uit die omgewing. Hierdie faktore vorm

en beheer die individu wat as 'n *tabula rasa* beskou word. Dit is feitlik en kan objektief waargeneem, bestudeer, gemeet en gedokumenteer word. Dit aanvaar dat interne psigodinamiese prosesse en oortuigings - denke, gevoel, geloof, houding, ens. - nie waarneembaar is nie en dat dit nie wetenskaplik bestudeer kan word nie. Meer onlangs het behavioriste egter begin om kognitiewe prosesse in hul teoretiese verklarings in te sluit aangesien dit – selfs vir behavioriste - onvermydelik is om denke in verklarings oor leer en gedrag uit te sluit. Die primêre verskil is dat die Kognitiewe teorie die denkprosesse wat gedrag aktiveer, i.p.v. die gedrag self, beklemtoon.

Die Kognitiewe teorie ontwikkel uit die Behaviorisme en die Konstruktivisme vind weer sy ontstaan in die Kognitiewe teorie. Kognitiewe teorieë beklemtoon die leerder se verandering, bv. motivering om korrekte leerstrategieë te gebruik. Dit verklaar denkprosesse wat gedrag aktiveer, nl. hoe leerders inligting in die geheue ontvang, prosesseer, berg en terugkry. Dit is dus minder begaan oor wat leerders doen - soos in die behavioristiese fokus - en is eerder begaan oor wat leerders weet en hoe hulle die kennis bekom het (Gunter et al., 1999:78; Pintrich & Schunk, 2002:20, 24; Monteith, J.L. de K, 2001:13, 32-34).

7.1 DIE EVOLUSIEPROSES VAN GRAAD R-LEERDERS SE TEKENONTWIKKELING AS BASIS VIR SKRYFONTWIKKELING

Die oorsprong van skryfontwikkeing of geskrewe taal is krabbel (Davin & Van Staden 2005:112). Uiteindelik word dit 'n aksie waar die skrywer fisiese beheer oor die instrument verkry om denke en oorspronklike idees aan te teken. Geskrewe taal is egter ook deel van die geïntegreerde taalsisteem wat spraak, luister, dink, beplanning, organisering, hersiening, rekonstruksie, kritiese analise, metakognisie, teken, lees en skryf insluit. 'n Kind se **totaliteitsaspekte**, nl. fisiese, affektiewe, sosiale, kreatiewe, kognitiewe, taal- en konatiewe ontwikkeling, vind daarbenewens as 'n eenheidsgebeure plaas (De Witt & Booysen, 2007:3) en skryfontwikkeling kan gevolglik nie in isolasie bestudeer word nie, aangesien die mens 'n veelsydige, unieke, komplekse wese is:

- Onderontwikkelde kernspierontwikkeling kan bv. lei tot lae spiertonus, swak postuur, swak hantering van die skryfinstrument, gebrekkige konsentrasie, asook swak ordening van denke, omdat die kind moet fokus om regop te bly, in plaas daarvan om te fokus op die leerproses (De Jager, 2006:79, 83).
- Die bron van alle skeppende denke is fantasering. Die vermoë om te kan fantaseer, is egter afhanklik van 'n stabiele affektiewe beleving, omdat 'n onveilige kind nie sal waag om te fantaseer nie (De Witt & Booysen, 2007: 53).

Donald, *et al.* (2002:80,91) som dit so op: *Seeing your students as whole persons – more than their cognitive or scholastic 'parts' alone – is perhaps the ultimate key of being a true educator. For both teacher and student, the interaction of the physical, cognitive, social, emotional and moral dimensions of development occurs continuously throughout life.*

Elke aspek is dus interafhanklik van die ander en die kind is as ondeelbare persoon daarby betrokke (Learner, 2000: 361,443-446; Davin & Van Staden, 2005:56, 76; De Witt & Booysen, 2007: 3, 51, 53; De Jager, 2006:79, 83). Wanneer kinders se tekenontwikkeling bestudeer word moet hulle totaliteitsontwikkeling in ag geneem word, sodat die natuurlike evolusieproses kan gedy.

Historiese navorsers soos Goodenough, 1926; Eng, 1931; Piaget en Inhelder, 1956; Harris, 1963; Koppitz, 1968; Kellogg, 1969; Goodnow, 1977; Brittain,1979, fokus in hul verskeie studies van tekenontwikkeling op universele eienskappe wat kindertekeninge in 'n relatief konstante opvolging van stadia of fases kategoriseer. Dit toon dat **alle kinders se tekenvermoë ontwikkel in 'n ordelike, verwagte en progressiewe volgorde of evolusieproses.** Ook kontemporêre navorsers is dit eens dat verskillende stadia op mekaar volg en dat dit min of meer aan 'n spesifieke ouderdomsgroep gekoppel kan word (Malchiodi,1998:64; Van der Merwe & Jacobs,1992:15; Kellogg, 1969:248; Goodnow, 1977:134). Golomb (1998:36) glo dat hierdie merkwaardige progressiewe proses van eendersheid en algemeenheid onder individue en kulture 'n **biologiese basis** het en daardeur gerig word. 'n Grondige kennis van hierdie universele fenomeen is noodsaaklik vir die studie en begrip van alle aspekte van kindertekeninge (Malchiodi, 1998:64).

7.1.1 KRABBELS IN DIE SIMBOLIESE STADIUM

Matthews (1999:16) beskou krabbels as volg: *I believe that it is more useful to consider the possibility that the markmaking of babyhood is not random, haphazard 'scribbling', but is loaded with representational and expressive meanings, purposes and understandings right from the start.*

Teken begin by krabbel. Aanvanklik is kinders se krabbels ongekontroleerde, kinestetiese bewegings wat geleidelik ontvou in gekontroleerde, doelbewuste krabbels. Kellogg se analise (Kellogg,1969:14-93) het 20 verskillende, maar basiese Krabbels opgelewer wat sy ondermeer Plasingspatrone, Ontluikende Diagramme, Diagramme, Kombinasies, Versamelings, Mandalas, Radiale en Sontekeninge noem. Die Mandala is die sleutel in die reeks wat vorder van abstrakte werk tot illustrasies (*pictorials*) en is die inspirasie vir die volgende Krabbel, nl. die Sontekening. (Die son is 'n eenvoudige struktuur wat bestaan uit 'n sirkel met strepe wat die perimeter kruis.)

Selfs diere kan krabbel, maar alleenlik die mens kan krabbels kombineer en in kuns- of taalsimbole omskep (Kellogg,1969:14). Krabbels is dus onderliggend aan alle grafiese ontwikkeling en lei, indien dit gekombineer word, tot 'n volgende stadium. Sy glo dat volwasse-onkunde t.o.v. krabbels moontlik die kind se natuurlike ontwikkeling beskerm! *If parents really understood scribbles, they probably would be inclined to interfere with the delicate process of self-teaching art* (Kellogg,1969:145).

Deur basiese krabbels soos sirkels, ovale, driehoeke, reghoeke en kruise in patrone te rangskik, ontwikkel Kombinasies. Kinders teken dit toenemend op 'n skynbaar gebalanseerde wyse, as gevolg van *the child's seemingly inborn preference for balance and regularity*. Hulle ontwikkel ook 'n persoonlike styl wat soos 'n handskrif onderskei kan word van ander kinders se skeppings: *a product of habitual muscle coordination* (Kellogg,1969:52, 53).

Namate die kind stapsgewys van een stadium na 'n volgende vorder, inkorporeer hy eienskappe van sy vorige spontane kuns in sy nuwe tekeninge. Uit gunsteling-*Gestalt*-tekeninge, nl. die Mandala en die Son, ontwikkel die Radiale wat die plasing van arms en bene in die eerste Menstekening bepaal en 'n skakel is tussen volwasse en kinderkuns. Liggaamsdele word toenemend bygevoeg om uiteindelik 'n volledige Mens te vorm. Hierdie

vordering verg egter tyd en visuele denke in die kind se selfreguleringsstelsel (Kellogg, 1969:74-78,94).

Genoegsame blootstelling aan penne, kwaste, verf en visueel-motoriese aktiwiteite brei 'n kind se ervaring en kennis van ruimtelike verhoudings uit en verbreed sy repertoire van oop en geslote vorms, kruise en sirkels. Dit vorm die basis en oorsprong van 'n weergewende stelsel (Golomb, 1992:14).

Net soos spraak- en taalontwikkeling voorafgegaan word deur babbel, is krabbel (die proses) en krabbels (die produk) die nodige voorlopers vir latere tekenaktiwiteite, maar ook vir skryfontwikkeling. **Dit hou slegs betekenis in vir die kind (en die volwasse analiseerder) indien die kind sy eie verbale betekenis daaraan koppel.**

7.1.2 MENSTEKENINGE IN DIE SIMBOLIESE EN PRE-SKEMATIESE STADIUM

Die voorafgaande beskrywings van spesifieke krabbels en kombinasies daarvan ontwikkel uiteindelik in herkenbare voorwerpe. Hierdie geleidelike uitbouing van 'n skema vorder toenemend van aanvanklik eenvoudige, algemene strukture tot meer komplekse, gedetailleerde voorwerpe en uiteindelik 'n herkenbare mens. 'n Groter variasie in lyn, vorm, grootte, oriëntasie en rigting kom toenemend voor. Dele wat voorheen uitgelaat is, word bygevoeg en die proses kom ordelik, betekenisvol en outomaties voor.

7.1.2.1 KOP-BEEN-FIGUUR

Kinders se eerste menstekeninge bestaan uit globale eenhede. Vandaar die benaming *global human* (Golomb, 1992:36). Dit is nie 'n onakkurate of foutiewe persepsie of konsep van die mens nie, maar 'n aanduiding van die simboliserende vermoë van die brein om te abstraher: *to declare that a highly simplified and unique version can “stand” for something without being it, is a true hallmark of a symbolizing intelligence* (Golomb, 1992:29).

Die menslike figuur is een van die eerste herkenbare simbole en bestaan aanvanklik uit 'n kop, twee oë en twee lyne vir bene. *As in all beginnings, drawing starts with the very general representational conception of “thingness” that lacks distinctive features* (Golomb, 1992:59). Kellogg (1969:231-232) beskou dit as volg: *Gestalt visions is “thing” perception and is agreeable to the conscious mind. Thing-art makes “good” Gestalts which the brain has learned to organize.*

7.1.2.2 BISARRE MENSE: VLERKAGTIG, ARMLOOS, SKEEF EN DEURSKYNEND

Die voorafgaande *Thingness*-teorie sluit aan by die wyse waarop graad R-leerders *struikelblokke* in hul tekeninge op 'n sorgvrye, moeitelose wyse aanpak.

- Goodnow (1977:20, 50) se hipotese, nl. dat *young children will avoid overlapping spaces en to each its own space* sluit aan by Kellogg (1969:11) asook Piaget en Inhelder (1956:418) se Gestalt-teorie wat die organisering van patrone in persepsie as geheelbeelde beklemtoon. Dit lei tot 'n **alles-omvattende lyn** wat vir die volwasse kyker 'n praktiese probleem blyk te wees, omdat die eindresultaat **bisar** en buite verhouding voorkom, byvoorbeeld **vlerkagtige** figure.
- Dit verklaar ook kinders se **weglatings** (soos armlose mense) vanuit 'n kognitiewe perspektief. Goodnow (1977:21) sê: *...children regard some space psychologically as not available*. Daar is gevolglik nie plek in die tekening vir 'n besondere element nie, omdat oorbelle of hare in die pad is! *The nature of the line, then, may make some parts difficult to include*. Kinders kruis ook baie selde lyne in tekeninge: *to use it would mean crossing boundaries, violating the space that belongs to another part or forms a comfortable no-mans-land between parts* (Goodnow, 1977:48).
- Dit wat vanuit 'n sekere perspektief onsigbaar is, word gewoon geteken asof dit sigbaar is! Die binnekant van 'n mens, huis, handsak of motor word gevolglik voorgestel deur gebruik te maak van **X-straalprente** (Brittain, 1979:111; Van der Merwe en Jacobs, 1992:87).
- Graad R-leerders teken soms **skewe figure en perspektief word buite rekening gelaat**. Die eerste figuur se kop word effens laag geplaas en die lyf word dan skeef geteken om in te pas op die blaai. Die res van die figure word dan daarby aangepas, omdat dit wat eerste geteken word, 'n groot invloed het op wat daarna volg. Dele van 'n tekening, bv. mense, word dikwels groter geteken as bome of huise, omdat die een deel na die ander geteken word sonder voorafbeplanning of 'n gestaltvoorstelling van hoe die tekening as 'n geheel moet lyk. Dit wat eerste geteken word, geniet eenvoudig die meeste plek en dele wat daarna volg, word sonder meer ingepas in die oorblywende ruimte (Van der Merwe en Jacobs, 1992:55; Goodnow, 1977:18, 40-18; Brittain, 1979:111).

7.1.2.3 MENSE WAT BEWEEG OF AKSIE UITBEELD

Die *swakste kenmerk* van kindertekeninge is die vermoë om beweging uit te beeld: Pogings is styf, uitdrukkingloos met rigiede, onbeweeglike ledemate (Eng,1970:164). Oor 'n tydperk verbreed kinders egter die reeks voorwerpe wat hul teken. Klein veranderings vind egter geleidelik en konserwatief plaas. By die jonger kind, in die simboliese fase, sal slegs die verbale etiket verander en aksie of beweging bloot veronderstel word, maar nie uitgebeeld word nie. Daarenteen sal die kind in die skematiese fase, die mensfiguur effens wysig om bv. diere, beweging of iemand met 'n voorwerp voor te stel. Veranderings word nie aan die basiese struktuur aangebring nie, maar slegs aan randelemente. **Arms of bene word byvoorbeeld verleng, verkort of gebuig.** Gemengde **profieltekeninge** ('n poging om die lyf in profiel te teken) ontstaan ook dikwels omdat 'n kind beweging voorstel: een arm is byvoorbeeld 'n aanduiding dat iets gegooi, gestoot of gevang word. Die kerneenhede en grense bly egter onversteurd en die figuur en voorwerp geïsoleerd, en nie verbind nie (Goodnow, 1977:134-140; Brittain, 1979:111; Kellogg, 1979:189).

Dit wat vir die volwassene as groot, skeef, onderstebo, oordrewe, misvorm of na X-strale lyk, is egter inderwaarheid eerlike pogings om 'n voorval uit te beeld soos die kind dit beleef (Van der Merwe en Jacobs, 1992:55; Brittain,1979:111,113, 188).

Brittain (1979:111) asook Van der Merwe en Jacobs (1992:87) is dit eens dat die kind nie vooruit beplan nie, volgens sy eie wette teken en dus nie die eindresultaat kan antisipeer nie. Perspektief word nie in ag geneem nie, omdat hy subjektief teken. Brittain (1979:186-191) is van mening dat dit ook afhang van die mate waarin 'n kind se waarnemingsvermoë ontwikkel het en dat dit versterk kan word deur 'n proses van besigtiging, analisering, manipulering en die ontdekking van verhoudings, vorms en grootte. Hy glo dat doelgerigte besprekings en gesprekvoering uiteindelik selfregulering en 'n fyner afwerking in tekengedrag tot gevolg het.

Lark-Horovitz, in Van der Merwe en Jacobs (1992:76) stel dit as volg: *What is presented gives overt expression to what is only a fraction of the thoughts, images and associations invested by children in the process of representation. Conversation or stories with an understanding adult about their drawings will reveal the extent to which they are coding information and making drawings into a kind of record or their deeper knowledge and feelings.*

7.1.3 VERSKYNSELS WAT AAN OUDERDOM GEKOPPEL WORD

7.1.3.1 KLEURGEBRUIK

Sodra jong kinders op ongeveer 4 jarige ouderdom herkenbare voorwerpe begin skep, gebruik hul slegs een kleur – lukraak gekies – en vorm blyk belangriker as kleur te wees. Op 4 tot 6 jarige ouderdom is kleurgebruik subjektief van aard, maar tiperend van dit wat die kind in sy omgewing waarneem. In die daaropvolgende stadium ontluik 'n skematiese gebruik van kleur en kinders skep dan hul eie reëls vir kleurgebruik: 'n Boomstam is bruin en die blare groen! Kinders van 9 jaar en ouer neig om kleur realisties aan te wend. Baie faktore speel egter 'n rol by kinders se kleurgebruik en dit is dus nie moontlik om vanuit 'n interne verwysingsraamwerk enige iets af te lei uit kinders se kleurkeuses en dit summier te koppel aan hul emosies of persoonlikhede nie (Golomb, 1990:133; Brittain, 1979:127; Malchiodi, 1998: 114-116; Van der Merwe en Jacobs, 1992:93).

7.1.3.2 DRIE TOT VYF JAAR

Kop-beenfigure is algemeen onder 3 tot 5 jariges. Ore, direk uit die kop, gee balans wat arms onnodig maak. Sontekeninge – ook vir hande en voete – is baie gewild onder 5 tot 6 jariges (Kellogg,1979:110). **Vlerkagtige arms**, uit die kop of lyf, of **opwaartse arms** kom algemeen voor (Kellogg,1979:41,43,47,60). Tande word dikwels geteken indien die gesig groot genoeg is en daar genoeg spasie is om tande te teken in 'n grootte wat die handspiere kan hanteer (Kellogg,1979:81).

7.1.3.3 SES TOT SEWE JAAR

In teenstelling met die simboliese stadium waar die kind egosentries is, homself as die middelpunt van sy leefwêreld sien en voorwerpe *swewend* of selfs onderstebo teken, sonder om die onderlinge verband in aanmerking te neem, beskou die kind, in die skematiese stadium, homself as deel van die omgewing. Vanaf sesjarige ouderdom ontdek hy 'n bepaalde orde en samehang in sy omgewing en sy konsep van ruimtelike begrippe, soos *op die grond, bo in die lug*, word nou toenemend deur 'n **basislyn** uitgebeeld (Van der Merwe & Jacobs 1992:82). Goodnow (1977:18) verwys na 'n *standing line* of *ground-line*. Dit is 'n lyn wat net bokant die onderste rand van die blaaie getrek word en stel gewoonlik die grond of gras voor. Soms dien die onderste rand van die blaaie as basislyn en soms word selfs 'n *hemellyn* geteken. Kinders kan tydens hierdie fase nie hul eie posisie in die ruimte objektief weergee nie. Hulle is bewus

van hul gebondenheid aan die grond, maar kan nog nie betekenis aan die wet van swaartekrag gee nie. Om dié rede sal 'n kind, wanneer hy 'n mens teken wat op 'n bultjie staan, die figuur met 'n hoek van **negentig grade met die bultjie** teken en nie met die grondlyn nie (Van der Merwe & Jacobs, 1992:77,82; Goodnow, 1977:18).

In teenstelling met Van Niekerk (1986:147) wat beweer dat kinders eers op tienjarige leeftyd 'n nek teken, is Kellogg (1979:181) oortuig dat kinders reeds op sewe 'n nek en middellyn teken. Koppitz (1968:12, 95) beweer **dat lippe, selfs by die negejarige, 'n hoë uitsondering is** en dat kort arms en bene toegeskryf kan word aan 'n gevoel van hulpeloosheid, passiwiteit en 'n onvermoë om te wil groei tot volwassenheid. Kellogg (1979: 151, 195,196, 204) verskil egter en toon dat lippe en stompie-arms (*stub arms*) dikwels deur sewejarige kinders geteken word. Sy voeg ook by dat wanneer kinders **skouers** begin teken, die **arms afwaarts** wys.

7.1.3.4 IMPLIKASIE

Dit is dus duidelik dat tekenontwikkeling te alle tye en onder alle rasse 'n voorspelbare evolusieproses volg en **dat kinders volgens inherente, biologiese, godgegewe reëls teken**. Soos reeds aangedui het Toomela (2002:234-236) se navorsing getoon dat die behavioristiese, produkgesentreerde benadering tot tekenontwikkeling - eksplisiete stimulering en onderrig in woordeskate, motoriek, beelding, geheue en ruimtelikheid - beter tekenprestasie en 'n meer gedetailleerde eindproduk tot gevolg het. In die skrywer se persoonlike navorsing is graad R-leerders se tekeninge oor 'n tydperk van 10 jaar versamel en al die beskryfde verskynsels (tande, stompie-arms, nek, middellyn en lippe) baie dikwels by graad R-leerders (5 – 6 jariges) waargeneem. Hierdie natuurlike, universele evolusieproses kan dus wel versnel word en 'n beter gedetailleerde produk oplewer. Daarbenewens leer die kind nie alleen om sy tekenvaardighede op 'n doelgerigte wyse te bemeester nie, maar bekom hy ook **beheer oor die teken- en skryfmedium, potloodgreep en lynstruktuur**.

Van watter waarde is tekenprestasie en 'n beter gedetailleerde eindproduk egter, indien tekeninge slegs geanaliseer word om kognitiewe mylpale, bv. skoolgereedheid en/of emosionele verkenning vas te stel of indien die formele skool dit slegs vir estetiese doeleindes op skoue en kunswedstryde benut? Aan watter kriteria moet 'n graad R-kind se *mooi, bekoorlike, snaakse* tekenproduk voldoen om 'n prys op 'n kunswedstryd te behaal, indien die beoordelaar objektief punte toeken en nie die kind se storie kan sien nie? Kan 'n tekening

objektiewe punte behaal vir die **hoeveelheid detail, sonder die kind se verbale verklaring** en kan 'n kind objektiewe punte behaal vir tekenontwikkeling as hy nie blootgestel was aan eksplisiete behavioristiese tekenontwikkeling nie?

My rok is pragtig! Dis van oranje sy en goue organza gemaak om by my rooi hare te pas. 'n Mens kan nie my voete sien nie, want my rok is lank en hang bo-oor my skoene.

Dit impliseer dus dat 'n kind se tekening nooit op kwantitatiewe wyse alleenlik beoordeel kan word as sy byvoorbeeld voete weglaat nie. Sonder inligting (bv. die kind se eie verbale verklaring) kan geen objektiewe afleiding van 'n graad R-kind se tekening gemaak word nie.

7.2 DIE BEHAVIORISTIESE PRODUKGESENTEERDE BENADERING TOT TEKENONTWIKKELING - 'N HISTORIESE BLIK.

Kindertekeninge het die afgelope eeu talle sielkundiges, opvoeders en kunstenaars bekoor. Dit is bestudeer om kinders se ontwikkeling, emosies, konflikte, persoonlikhede, interpersoonlike verhoudings en kulturele en sosiale invloede vas te stel. Studies vanuit 'n perspektief wat die kind se nie-volwasse konsepte van sy wêreld as 'n *drukstuk* van sy beperkte kognitiewe vermoë voorstel, het veral in die eerste helfte van die vorige eeu navorsers se belangstelling geprikkel. Die verband tussen tekenvermoë en skolasiese prestasie of intelligensie het die ontwikkeling van gestandaardiseerde intelligensietoetse in dié tydperk tot gevolg gehad. Mettertyd is die betroubaarheid van hierdie toetse egter bevraagteken en gekritiseer. Hoe dit ook al sy, tekeninge is veral bestudeer om vas te stel hoe realisties kinders teken en hoekom hulle sogenaamde *foute* teken.

7.2.1 DIE TEKENPRODUK WORD BESTUDEER:

7.2.1.1 OM IK TE BEPAAL - GOODENOUGH (1926) EN HARRIS (1963)

Beide Goodenough, wat die Draw-a-man-Test in 1926 ontwerp het en Harris wat die toets in 1963 hersien het, vergelyk kognitiewe- en kronologiese ouderdom deur dit te koppel aan die hoeveelheid detail, korrekte verhoudings van liggaamsdele en motoriese beheer deur die

vloeiende lyne van die tekening. Kinders se intelligensie word dan deur die hoeveelheid en *korrektheid* van die detail bepaal. (Die items moet dus volgens 'n bepaalde standaard geteken word ten einde *krediet* of *geen krediet* te verdien nie.) Die toets is relatief vinnig en maklik om te gebruik en word wêreldwyd steeds as betroubaar gereken (Lee & Das Gupta, 1995:239).

So vroeg as 1926 het Goodenough die siening van *the child draws what he knows, rather than what he sees* gehuldig. Sy onderskryf die opvatting, omdat daar 'n verwantskap is tussen konsepontwikkeling in tekeninge en intelligensie: die kind se vroeë tekeninge openbaar nie alleen sy onvermoë om 'n objek te analiseer nie, maar ook sy onvermoë om die individuele dele tot 'n samehangende geheel te sintetiseer. Sy glo egter wel dat kindertekeninge hoofsaaklik 'n taal en 'n vorm van uitdrukking is, in plaas van die skep van skoonheid. Sy beweer ook dat *the child who shows real creative ability in art is likely to rank high in general mental ability* (Goodenough, 1926:12,13).

In die sestigjare het Harris die toets hersien met *beter en meer akkurate norme*. Harris bou op Goodenough se navorsing en kom tot die slotsom dat 'n kind se vermoë om te perseptueer, te abstraher en te veralgemeen bydra tot konsepvorming. 'n Kind se tekening van 'n man of vrou of die self onthul gevolglik sy *intellectual or conceptual maturity* (Harris, 1963:5,7). Harris stem saam met Goodenough dat kindertekeninge nie 'n estetiese waarde in kuns toon tensy hul geleer is om sekere tegnieke van verskillende media te bemeester het nie (Harris,1963:235). Goodenough en Harris se studie is 'n analitiese, behavioristiese benadering tot teken as weergewende, eerder as ekspressiewe kuns. *It appears that the analytic method has yielded more fruitful results and has built up the more scientifically impressive literature* (Harris,1963: 212, 227). Bladsye met tabelle en statistiek bewys die betroubaarheid van die toetse (Harris,1963: 239-329; Goodenough,1926: 85-161).

7.2.1.2 OM KOGNITIEWE ONBEKWAAMHEDE AAN TE TOON - PIAGET EN INHELDER (1956)

Volgens Piaget is die kind vanaf die peuterjare aktief betrokke in 'n voortdurende proses van aanpassing in sy fisiese en sosiale lefwêreld, deur nuwe inligting en ervarings te organiseer en te re-organiseer. Dit is 'n progressiewe konstruering van 'n toenemend komplekse wêreld in 'n poging om dit te verstaan (Donald et al., 2002:64). Piaget se navorsing word gebaseer op die konsep van 'n skema, naamlik 'n rangorde van stadiums waar kognitiewe ontwikkeling voortbou

en afhang van 'n vorige stadium. In die **pre-operasionele stadium** - 2 tot 7 jaar - word kognitiewe ontwikkeling grootliks beïnvloed deur die kind se onmiddellike perseptuele ervaring en daarom kan sy denke *nie-logies* of pre-operasioneel voorkom. Volgens Piaget beteken *operasies* 'n logiese denk-aksie en pre-operasioneel impliseer dus 'n **pre-logiese** wyse van denke wat intern (deur die kind se eie denke, geloof en houding) beheer word, *from the inside out* (Donald *et al.*, 2002:63-69).

In hierdie bekende ontwikkelingsteorie van die kind se intelligensie, denke en logika, word tekeninge gebruik as bewys van die verskillende stadiums van sy kognitiewe ontwikkeling. Piaget beskou tekeninge in hierdie stadium van 'n kind se ontwikkeling as pre-operasioneel, omdat dit - uit 'n objektiewe oogpunt - deur 'n **nie-logiese warboel onversoembare gesigspunte** en *verwonge voorwerpe* voorgestel word (Piaget en Inhelder, 1956: 50-51). Piaget & Inhelder (1956:193) illustreer in verband hiermee dat skoorstene wat bv. 90° met die helling van 'n dak geteken word 'n sekere vlak van intellektuele ontwikkeling impliseer. Wanneer 'n kind in sy denke verhoudings kan bepaal, bv. 'n **skoorsteen regop draai** en **ruimtelik wasgoed onderstebo op 'n draad kan hang**, kan hy verskillende verhoudings hanteer. Dit beteken 'n groei in **intellektuele operasies**, naamlik om dit in jou denke te verstaan eerder as om dit fisies te sien. Goodnow (1977:19) stel dit as volg: *In a sense, the eye can keep only one relationship in focus: the mind has to take care of the other.*

Tekeninge word dus gesien as 'n simptoem van **tekorte** wat oorkom word namate die kind ontwikkel. In die pre-fase waar kinders geometriese vorms moes natrek (*Stage 0*, omdat geen eksperimente in haptiese persepsie moontlik was nie) kan **geen doel** in die tekening vasgestel word nie: *no purpose or aim can be discerned in the drawing. They are simply scribbles which show no variation whatever the model* (Piaget & Inhelder, 1956:55). In 'n ondersoek na ruimtelike verhoudings in kindertekeninge word drie stadia beskryf. Hy beskryf die eerste fase (±3-4j.) as die sintetiese **onbekwaamheidsfase** en beweer dat die kop-beentekening 'n onduidelike skets is, nie klop met persepsie nie en dat die weergee van verhoudings **ontoereikend** is. Hy suggereer dat dit toegeskryf kan word aan tegniese, **onsinnige**, **onvanpaste** motoriese reaksies (Piaget & Inhelder, 1956:46-49). In die tweede stadium (±4-7j.), wat hy **intellektuele realisme** noem, word weergewende tekeninge beskryf as buigsame, vormbare en verwronge voorwerpe met 'n warboel, onversoembare gesigspunte. 'n Kenmerk is dat daar **geen koördinasie of perspektief** in die tekening as geheel is nie, dat die kind **geen begrip van verhoudings** toon nie en dat daar veral 'n gebrek aan gekoördineerde sisteme voorkom (Piaget & Inhelder, 1956:51-52).

7.2.1.3 OM 'N EVOLUSIEPROSES TE ILLUSTRER - KELLOGG (1969)

Oor 'n tydperk van twintig jaar het Kellogg meer as 'n miljoen kinders se tekeninge tussen die ouderdom van 2 tot 8 jaar bestudeer en dit effektief gekategoriseer in 10 stadia (Kellogg,1969:12). Sy beklemtoon dit egter dat *this order is not hard and fast, nor is it exactly the same for all children. It is not verifiable by a statistical approach, because the subjective factors of vision of adults play too big a role in making judgments. Adults, however, can agree somewhat on the evidence of definite developmental progress in the early years...* (Kellogg,1979:4). **Haar hipotese dat elke kind, in its discovery of a mode of symbolization, dieselfde grafiese evolusieproses volg (Kellogg,1969:2) word vandag nog wêreldwyd deur talle navorsers erken.** Die ekspressiewe bewegings van die peuter ontwikkel vanaf krabbels tot konstante simbole, formules of skemas. Basiese patrone ontwikkel geleidelik in die weergee van waargenome objekte. Haar doel is om beskrywende terminologie, wat nie 'n illustratiewe betekenis (pictorial connotations) het nie, maar eerder die abstrakte komponent van hierdie tekeninge sal weerspieël, te gebruik bv. *armless* en *with ears* (Kellogg,1969:98).

Kellogg beklemtoon dat die waarde van kunsaktiwiteite in die aktiwiteit self geleë is. Die sisteem van kinderkuns is visueel logies, omdat die kind stap vir stap vorder. Sy waarsku egter: *To look for steady progression is unrealistic.* Die kind produseer variasies van bekende *Gestalts* en vorder spontaan indien hy vry is om nuwe variasies te maak. Nuwe *Gestalts* behou sy belangstelling en lei tot 'n gebalanseerde, selfregulering totdat volwasse-leiding dit probeer demp (Kellogg,1969:76-77). Sy glo dat kinders wat geleentheid het om gereeld te teken, sonder volwasse inmenging, vinniger leer en dat dit lei tot 'n toename in kognitiewe ontwikkeling. Sy wys egter op die gevaar om kinders se tekeninge – veral 'n enkele tekening – as 'n maatstaf vir intelligensie te gebruik (Kellogg,1969:100, 183). Sy maak ook beswaar teen emosionele-, persoonlikheids- of psigologiese aspekte in die tekening wat 'n sogenaamde verslag is van die kind se emosionele belewinge en lewenservaring (*possibly adults see in children's drawings whatever they themselves are looking for*) aangesien selfs die mees talentvolle volwassene dit moeilik vind om sy emosies in kunsvorm uit te druk (Kellogg,1969:100, 149).

Kellogg se studie is stapsgewys, objektief en analities van aard en word vanuit die Behaviorisme benader. Kinders se verbale kommentaar is dus geïgnoreer: *No questions need ever be asked and comments... can be restricted to such constructive ones as "very*

interesting", *"nice colours"*, *"I like that"*, *good work*", *"pretty"*. *No extended comment is usually required* (Kellogg,1969:156). Sy spreek die hoop uit dat haar studie die kognitiewe ontwikkeling van kinders, terwyl hul werk, beskryf en dat dit die leemte tussen die kind in wording tot volwassenheid sal oorbrug (Kellogg, 1969:3,11).

7.2.1.4 OM UNIVERSELE VERSKYNSELS AAN TE TOON - GOODNOW (1977)

Ook Goodnow se werk is analities van aard en die navorsing poog om tekeninge intellektueel en objektief te verklaar. Sy is veral begaan oor die wyse waarop kinders teken, die volgorde waarin hul liggaamsdele maak (bv, die vertikale lyn eerste - kop en bene - en daarna die horisontale lyn – arms) en hoe eenhede georganiseer word (Goodnow,1977:59-60). Sy glo dat kindertekeninge, net soos taal, volgens vaste reëls geskied, 'n soeke na orde is en tekens van intellektuele ontwikkeling weerspieël. Kinders boots nie na nie, maar hul tekeninge is natuurlik, inherent en 'n aanduiding van ontwikkeling van vaardighede wat die aard van hul denke en probleemoplossing weergee. Sy beklemtoon dat hul grafiese werk *truly visible thinking* is en toon hierdeur dat kinders kommunikeer deur te teken (Goodnow,1977:154).

Goodnow (1977:50) se hipotese, nl. dat *young children will avoid overlapping spaces* en **to each its own space** (Goodnow, 1977:20), word onderskryf deur die gebruik van 'n enkele lyn om die hele mensfiguur te voltooi: **an all-embracing line**. So 'n enkele lyn kan tot 'n praktiese probleem lei, omdat dit moeilik kontroleerbaar is en die eindresultaat soms bisar en buite verhouding voorkom. **Omvattende lyne** verg volgens haar 'n groot intellektuele en artistieke skuif: Die kind moet nie alleen 'n lys van dele kognitief konstrueer nie, maar ook motories 'n aantal interaktiewe verhoudings tussen dele saamvoeg. Hierdie teorie stem ooreen met Kellogg (1969:11) en Piaget en Inhelder (1956:418) se Gestalt-teorie wat die organisering van patrone as geheelbeelde beklemtoon. Dit wat eerste geteken word, kry net eenvoudig die meeste plek en die dele wat dan volg, moet ingepas word in die oorblywende ruimte. 'n Kind sal gewoonlik nie die ruimte wat alreeds aan 'n getekende deel behoort, weer vir 'n ander element gebruik nie (Goodnow,1977:40-48).

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat navorsers op die tekenprodukt en objektiewe fenomene gefokus het. Volgens Monteith, J.L. de K (2001:33) kan ontwikkeling vanuit die behaviorisme, beskryf word in terme van die verhoudinge tussen waarneembare gebeure (bv. die evolusieproses van kindertekeninge.) Interne denke, geloof en houdings kan nie waargeneem

word nie en kan gevolglik nie wetenskaplik bestudeer word nie. Psigologiese inligting moet dus fokus op waarneembare, objektiewe feite soos die fisiese eindproduk van die tekening.

7.2.1.5 IMPLIKASIE

Vir bykans 'n 100 jaar is kindertekeninge aangewend om kinders se kognitiewe- of konseptuele ontwikkeling te verklaar. Hierdie tekeninge wat deur Piaget en Inhelder (1956:51-52) as **nie-logies, onbekwaam, ontoereikend, onsinnige en selfs as onvanpas** bestempel is, is waarskynlik aan volwasse realisme gemeet en sodanige navorsing ontken die aspek van **onderwyserverwagtings**. (Dit behels volgens Pintrich & Schunk (2002,408) dít wat elke onderwyser behoort te glo van die kind waarmee hy werk in terme van prestasie, kennis, motivering en sy potensiaal om te kan leer.) Hierdie navorsing is boonop uitgevoer sonder om die kind in die saak te ken. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat kinders - in 'n tydperk toe behaviorisme oorheers het - *gesien*, maar nie *gehoor* is nie en moontlik omdat onderwys veral **onderwyser-**, i.p.v. **kindgesentreerd** was.

Daar is geen twyfel dat elke *normale* 5 jarige kind wéét dat 'n mens 5 vingers aan elke hand het nie; nogtans sal hy *bizarre* kopbeenfigure met 3, 7 of selfs geen vingers aan 'n hand teken. Dieselfde kind sal tydens die maak van hierdie *onbekwame tekening* byvoorbeeld in detail die werking van die menslike hart kan verduidelik. Hy sal selfs in dieselfde asem alle soorte motors wat in Suid-Afrika beskikbaar is op 'n plakkaat herken en hul fabrikate kan lees sonder 'n visuele prent! **Onbekwame of gebrekkige detail aan 'n tekening kan dus nie 'n weerspieëling van 'n kind se intellek of konsep wees nie.** Kellogg het in haar uitgebreide studie van meer as 20 jaar getoon dat kinders volgens inherente, biologiese reëls teken (Kellogg,1969:2) en Goodnow het universele verskynsels van kindertekeninge breedvoerig verduidelik (Goodnow, 1977:20,50,59-60). Alle persone wat gevolglik met kindertekeninge werk, behoort dus hierdie progressiewe evolusionêre proses en universele verskynsels te erken om sodoende vas te stel wat *normale* tekenontwikkeling is. **Sonder die kind se eie verbale verduideliking, bly die tekening egter 'n misterie en sogenaamde objektiewe meting slegs 'n gissing.**

7.3 DIE BEHAVIORISTIESE, PRODUKGESENTEERDE BENADERING – KRITIES BESKOU

Die behavioristiese, produkgesentreerde en analitiese benadering het tekenontwikkeling meer as 'n eeu lank oorheers. Die wyse waarop 'n kind teken - die hoeveelheid detail in sy tekening, die spesifieke kleurgebruik, die ruimtelike posisies, die grootte van die voorwerpe in verhouding tot mekaar en die tipe lyn (bv. skerppuntige krabbels) - sou dan 'n sogenaamde kykie bied op sy psige: *a window through which the development of perception, thought and emotion can all be observed* (Lee & Das Gupta, 1995: 232).

7.3.1 MAATSTAF VIR KOGNITIEWE MYLPALE:

Tekenontwikkeling is gebruik om 'n kind se intelligensie en kognitiewe mylpale te bepaal (Harris, 1963: 239-329; Goodenough, 1926: 85-161). Dit word trouens vandag nog steeds gedoen. (Vinter, 1999:33-49; Toomela, 2003:164-170; Lee & Das Gupta, 1995:236, 239; SAOU, Mei, 2006:2; Le Roux, 2007:2,3).

Kellogg betoog dat beide Goodenough en Harris die natuurlike evolusieproses van kindertekeninge ignoreer en sy voer aan dat tekeninge nie 'n akkurate weergawe van 'n kind se konsep of persepsie van voorwerpe, insluitend die mensfiguur, is nie. Sy voer aan dat kinders nie-werklikheidsgetrou teken nie en dat hul tekeninge nie hul waarneming of begrip van lewende mense weerspieël nie (Kellogg, 1969:181). *These statistics are, in fact, the most scientific thing about the test, such small amounts of art material cannot possibly give precise and valid information either about what the child knows about human beings, or why he draws his Humans as he does. The concept of the test is faulty* (Kellogg, 1969:180). Sy voeg verder by dat Harris onbewus is van die natuurlike Gestalt-sisteem waarby kinders hulself leer teken en maak beswaar dat die kinders wat getoets is, nie vooraf baie geleentheid in teken gehad het nie. *Many intelligent adults could not draw a man that would rate very high on the test, and only one request drawing can be used* (Kellogg, 1969:181). Malchiodi (1998:9) voeg verder by: *Using drawing tasks to measure children's intelligence is probably more a measure of how well the child meets the standards of Western culture rather than general intelligence*. Matthews (1999:16) teken beswaar aan omdat begintekeninge soms as *bekoorlik, snaaks, vol foute* en *raaiselagtig* gesien word en dat daar aan die hand van 'n kontrolelys vasgestel word hoe dit gemeet kan word aan akkurate weergawes.

7.3.2 'N DRUKSTUK VAN KOGNITIEWE STATUS

Kindertekeninge is bestudeer vanuit 'n perspektief wat die kind se nie-volwasse konsepte van sy wêreld as 'n *drukstuk* van sy beperkte kognitiewe vermoë en spesifiek sy kognitiewe posisie of rang voorstel. Dit word gesien as 'n simptoom van 'n tekort wat oorkom word deur ontwikkeling. *No purpose or aim can be discerned in the drawing. They are simply scribbles which show no variation whatever the model* (Piaget & Inhelder, 1956:55).

Golomb (1992:1) beskryf hierdie siening as 'n *cognitive deficit view of child art* en Malchiodi (1998:19) en Cox (2005:117) beskou dit as 'n negatiewe perspektief. Die teorie dat kindertekeninge deur ontwikkeling 'n ideale standaard van intelligensie en akkuraatheid nastreef, word uitgedaag. Golomb (1992:3,8) voel dat kindertekeninge 'n proses van visuele denke is – 'n simboolvormende funksie van die brein wat beelde (*images*) in plaas van woorde, produseer. Krabbelaksies verander eendelik in simboliese aksies wat betekenisvolle figure inhou, mits die kind se verbale verduideliking aangehoor word. Alhoewel Mathews (1999:21) die natuurlike en universele ontwikkelingsproses wat inherent in kinders ontvou, erken, glo hy dat mense 'n spesiale rol speel in die voorsiening van ervarings wat kinders se ontwikkeling kan promoveer en aanmoedig: Ontwikkeling het te doen met interaksie tussen dit wat in die kind self ontvou asook dit wat in die omgewing beskikbaar is.

7.3.3 BEWYS VAN DIE ONVERMOË OM OBJEKTE TE ANALISEER EN SINTETISEER

So vroeg as 1926 het Goodenough die siening van *the child draws what he knows, rather than what he sees* gehuldig. Sy onderskryf die opvatting, omdat daar 'n verwantskap is tussen konseptonwikkeling in tekeninge en intelligensie: die kind se vroeë tekeninge openbaar nie alleen sy onvermoë om 'n objek te analiseer nie, maar ook sy onvermoë om die individuele dele tot 'n samehangende geheel te sintetiseer (Goodenough, 1926:12,13).

Rhoda Kellogg en Piaget koppel hierdie verskynsel aan 'n kind se kognitiewe ontwikkeling en glo - anders as Goodenough en Harris - dit is omdat die menslike oog en brein toenemend ontvanklik is vir die waarneming van geheelbeelde of vorms (*the Gestalts*). Volgens die Gestalt-teorie beteken dit dat indien 'n kind na sy eie krabbel kyk, die retinas van sy oë miljoene kolletjies sien wat vanaf die strepe op die papier gereflekteer word. Die kind se brein moet hierdie kolletjies organiseer en sintetiseer in sinvolle *Gestalts*, d.w.s. vorms wat vir hom sin

maak. Die Gestalt-teorie beklemtoon die fisiologiese basis van persepsie en hierdie neiging tree in werking wanneer die kind begin krabbel, daarna vorms skep met 'n toenemende doel en duidelikheid en omdat hy 'n voorkeur het vir vorms wat gebalanseerd is (Kellogg, 1969:11, 248; Piaget & Inhelder, 1956:418).

7.3.4 VERBALE KOMMENTAAR WORD GEÏGNOREER

Interaktiewe kommunikasie tussen volwassene en kind en veral kinders se verbale kommentaar, wat gepaard gaan met die tekenproses, is geïgnoreer: Kellogg glo dat kinders wat geleentheid het om gereeld te teken, sonder volwasse inmenging, vinniger leer en dat dit lei tot 'n toename in kognitiewe ontwikkeling. *No questions need ever be asked and comments... can be restricted to such constructive ones as "very interesting", "nice colours", "I like that", "good work", "pretty". No extended comment is usually required* (Kellogg, 1969:156).

7.3.5 DIE PROSES WORD MISGEKYK

Kontemporêre kenners (Vinter, 1999:33-49; Toomela, 2003:164-170 en Lee & Das Gupta, 1995:236, 239) wat die veld steeds oorheers met hul siening van 'n liniêre proses tot visuele en intellektuele realisme, word gekritiseer, omdat dit objekgesentreerd is, die produk analiseer en die proses ignoreer.

Cox (2005:120) is van mening dat die eindproduk van kinders se tekeninge nie noodwendig herkenbaar is nie, maar die tekenaktiwiteit self word beskou as 'n proses van weergewende, visuele denke wat ontluik en beelde, in plaas van woorde, produseer. Matthews (1999:16) glo dat krabbel nie lukraak is nie, maar uit die staanspoor gelaai is met weergewende, ekspressiewe betekenis en begrip. Hy vergelyk tekenontwikkeling met taalverwerwing en beskou dit as 'n *geïntegreerde linguistiese en intellektuele proses*.

Golomb (1992: 24-26) betoog dat Kellogg kinders se tekeninge bloot analiseer in eenhede en vanuit 'n volwasse perspektief, d.w.s. die voltooië produk en dat dit die betekenis wat kinders self aan hul krabbels en ontwerpe heg, asook die interpreterende, verbale kommentaar tydens die tekenproses, elimineer. Weergewende tekeninge word beskou as 'n unieke menslike aktiwiteit waarvan die komplekse sintaktiese en semantiese ontwikkeling sistematies bestudeer kan word. Terwyl kinders teken – verbale kommentaar lewer en reageer op mekaar se

tekeninge - transformeer en varieer die tekening en bied 'n grafiese verslag van hul idees en besorgdhede namate dit van moment na moment verander. Sy noem hierdie verbalisering **romancing** - 'n middel om **onvoldoende voorstellings te voltooi en betekenis te gee**. Cox (2005:120) beskou hierdie notasies as 'n wyse waarop dit die kind help om sy weergewende doelstellings te bereik. *Ekonomiese strepe, weglating en karige detail*, beteken nie noodwendig dat die kind oor 'n gebrekkige waarnemingsvermoë beskik en juis hierdie gebrek noteer nie. *Onakkurate tekeninge* veronderstel ook nie dat persepsie verdraaid is a.g.v. nie-volwasse voorstellings nie, want 'n menstekening, met net een been, kan straks 'n storie voorstel van 'n kind wat huppel!

7.3.6 IMPLIKASIE

Ondanks navorsers se beswaar teen die analisering van die tekenprodukt vir prestasiemeting, is die ontwikkeling van kindertekeninge as 'n liniêre proses tot akkuraatheid, steeds aan die orde van die dag. Die SAOU (May, 2006:2) gebruik die Onderwydepartement se assesseringstandaarde vir graad R, maar voeg hul eie kriteria vir skryfontwikkeling by: *Draws a human figure in detail*. Die analitiese metode vir skryfontwikkeling oorheers trouens steeds in die grondslagfase indien leerders doodstil in rye moet sit en die interaktiewe proses - waarby leerders hul eie skryfwerk verbaal verduidelik, *redigeer* deur metakognitiewe denke, *hersien* en *publiseer* - ter wille van *dissipline*, geïgnoreer word.

Wanneer leerders in die grondslagfase verbeeldingstekste vir 'n wye verskeidenheid doeleindes skryf, is leerkragte soms onbewus van kinders se natuurlike **gestaltsisteem** waar hulle in **geheelbeelde sintetiseer, dink en funksioneer, aangesien analitiese prosesse eers later ontwikkel en hoogs abstrak is vir die klein kind**. 'n **Gestaltbenadering beklemtoon gedagte-eenhede en skryf het van die begin af - d.w.s. wanneer hy begin krabbel - betekenis** (Davin & Van Staden, 2005:123; Greyling & Joubert, 1988:69). Leerkragte analiseer egter die kind se produk (skryfkonvensies soos handskrif, korrekte spelling en sinskonstruksie) in so 'n mate dat positiewe motivering verlore gaan en daarmee saam ook die opwindende, kreatiewe proses van skryfontwikkeling. In die skryfsisteem lê betekenis immers nie in die analisering van afsonderlike letters of simbole nie, maar wel in die **globale denke** van die skrywer. Grondslagfase-onderwysers moet dus saam met die leerder eerder aan die proses – **wat moontlik tekeninge tot aan die einde van graad 3 kan insluit** - deelneem en saam met die leerder hierdie **globale denke ontsluit**, voordat **skryfkonvensies oorbeklemtoon** word.

Daar word dus vanaf die geheel na die dele gewerk en tekeninge, geskrewe pogings, tesame met verbale insette, voltooi gevolglik 'n kind se gedagtebeelde om hierdie geheel te vorm en geleidelik te verfyn.

Die navorser pleit dus vir 'n wegbeweeg van analitiese, psigologiese oordele oor *foutiewe* kinderteninge en die blatante ignorering van die kind se eie verbale insette. Om *gebrekkige* tekenvermoë aan 'n kind se verborge, innerlike psigologiese denke, emosies en persoonlikheid te koppel, **sonder sy eie verduideliking**, is myns insiens onakurate gissings, aangesien navorsing toon dat voorskoolse kinders **volgens godgegewe biologiese reëls teken**. **Die tekenproses en die kind se storie moet dus as 'n simbiotiese eenheid beskou word**. Die ryke verbeeldingswêreld van 'n graad R-leerder, wat alleenlik deur vertellings blootgelê word, kan gevolglik nooit gepeil word uit hierdie foutiewe, *gebrekkige* tekeninge (en gebrekkige afleidings!) nie en die ongelooflike verkenningproses tot skryfontwikkeling raak vir beide kind en onderwyser onherroepelik verlore.

7.4 TOEPASSING VAN BEHAVIORISME IN UGO OM TEKENONTWIKKELING TE VERSNEL

Gunter (1999:78,79) verwys na behavioriste wat 'n toestand vir leerders skep om in beheer van hul eie omgewing te wees deur die nodige stappe daar te stel om 'n verlangde vaardigheid aan te leer en om korrekte gedrag te kondisioneer. Leerders verwerf kennis en leer vaardighede doeltreffend aan deur die gedrag van ander dop te hou en na te boots.

Frisch (2006:77-78) en Toomela (2002:235) gebruik die volgende Behavioristiese strategieë:

7.4.1 MODELLERING.

Dit is die inherente strategie wat kinders natuurlik gebruik, sonder dat hul deur iemand anders geleer word: hulle kopieer of boots die teken- en/of skryfgedrag van ander na.

7.4.2 INSTRUKSIE.

Dit behels taal en dialoog waar 'n algemene sisteem van terme die kind kan lei tot 'n bewustheid van visuele vorm en posisie, bv. die benoeming en beskrywing van liggaamsdele. Toomela (2002:235) se navorsing onder voorskoolse kinders toon dat hoe meer eksplisiet die opdrag is, hoe meer beeldspesifiek is die tekening.

7.4.3 KOGNITIEWE STRUKTUUR.

- Deur te **verduidelik**, bv. doelbewuste **bewusmaking** van 'n **voorwerp** deur **woordeskatuitbreiding**. (Kinders gebruik bv. dieselfde kop-beenfiguur vir beide koei of skaap, maar woordeskat soos *spene*, *horings* of *wol* onderskei die tekeninge van mekaar.)
- Die leerproses self waar die onderwyseres 'n holistiese benadering vir die opdrag gebruik. Hierdie strategie word dikwels in die grondslagfase gebruik waar kinders, op hul eie inisiatief, 'n **tekening maak nadat 'n storie voorgelees is** of waar kinders met 'n tema werk wat deur 'n volwassene geïnisieer is, maar waar ruimte gelaat word vir die kind om sy **eie tekenoplossings** te gebruik. Die belangrikste aspek is egter dat daar wedersydse **gesprekvoering** plaasvind.

7.4.4 ONDERHANDELINGSTEKENINGE

Die leerders en onderwyseres *onderhandel* oor die wyse waarop 'n voorwerp geteken moet word. Dit behels 'n holistiese, resiproke benadering waar die tekenproses gekontekstualiseer en geïntegreer word met ander leerareas. Dit dra veral by tot taalontwikkeling, omdat kinders aangemoedig word om fisiese, verbale en visuele wyses te vind om vorms, en ruimtelike verhoudings te beskryf en te interpreteer. Deur middel van weldeurdragte vrae en taal aan die kant van die onderwyseres, word kinders telkens progressief op 'n hoër kognitiewe vlak uitgedaag. 'n Vaardige onderwyseres kan die hele klas aktief betrek. Dit is ontwerp om beide onderwyser en kind saam in die proses van teken aan 'n prettige, genotvolle aktiwiteit te laat deelneem en om die idee van *ek-kan-nie-teken-nie*, te elimineer. ***Negotiated drawing centres on the teacher's ability to engage with young children, and use the questioning skills which are at the heart of good pedagogy, rather than on his or her own personal drawing skills*** (Cooke et al., 1998:15). Pintrich en Schunk (2002:159) glo dat resiproke onderrig lei tot beter begrip en die behoud van vaardighede en strategieë oor 'n langer tydperk. Cooke et al. (1998:15) se navorsing toon dat kinders wat blootgestel is aan die tegniek van *onderhandelings-tekeninge* se tekenprestasie verbeter het. **Die studie is nie daarop gemik om aan kinders 'n bepaalde tekentegniek te leer nie, maar deur bespreking word hulle aangemoedig om na voorwerpe te kyk en te dink oor die vorms en proporsies.** Die wyse waarop hulle teken word aan hul eie verbeelding oorgelaat, maar die tekenaktiwiteit sluit uiteindelik **die kind se eie storie** en gevolglik die **ordening van denke** en **taalontwikkeling** in. Behaviorisme het dus wel 'n plek in UGO en dra by tot teken- en skryfontwikkeling.

Metode:

Die idee is dat die gewone klaskamerrolle omgekeer word, sodat die kinders die verantwoordelikheid ervaar om vir die onderwyseres te vertel hoe sy moet teken en háár *foute* korrigeer. Die kinders sit so dat almal dieselfde gesigspunt het van 'n voorwerp – gekies vir die spesifieke les – en die bord waarop die onderwyseres gaan teken.

- Die voorwerp word bespreek – sy funksie, vorm, kenmerke, bekend of onbekend, ens.
- Die onderwyseres vra die kinders om haar te help om hierdie wedersydse waargenome voorwerp te teken deur haar van duidelike, verbale instruksies te voorsien.
- Die onderwyseres begin teken, maar maak doelbewuste foute met betrekking tot vorm, skaal, plasing en ruimtelike oriëntasie.
- Die kinders word aangemoedig om foute in die onderwyseres se tekening uit te wys en deur verbale instruksies te wysig.
- Die onderwyseres se tekening word 'n fokus vir taalontwikkeling namate die kinders oordeel en worstel met ordening van denke, wat volgende geteken moet word, die beskrywing van die vorm, skaal, rigting en oriëntasie.
- Die tekening op die bord word nie voltooi nie en duur net lank genoeg om die aktiwiteit sy doel te laat dien.
- Voordat die kinders hul eie tekeninge maak, word die voorwerp wat as model gedien het, gekontekstualiseer in 'n storie of verbeeldingryke drama.
- Die onderwyseres se tekening op die bord word uitgewis, sodat die kinders dit nie kan kopieer nie.
- Die voorwerp word egter gelaat, sodat die kinders daarna kan verwys wanneer hul eie tekeninge gemaak word (Cooke *et al.*, 1998:17-18).

7.4.5 PRODUKVERWANTE VRAE (cf. Groenewald, 2010:18)

Malchiodi (1998:55) gebruik 'n reeks vrae om haarself te help om te dink oor kindertekeninge, **as produk**, om haarself te help met die organisering van data wanneer die kind waargeneem word en om die kind se reaksies, sonder vooroordeel, te beoordeel.

- Is die kind **trots op die voltooië produk** of devalueer hy sy eie tekening?
- Kom daar unieke, ekspressiewe **verbeeldingseienskappe** voor of is dit stereotiep?
- Hoe reageer die kind op vrae oor die tekening? Is hy **entoesiasties, senuweeagtig**, ens?

- **Identifiseer** die kind homself met beelde in die tekening of is hy geneig om homself te distansieer?
- Kan die leerder die tekening **spontaan bespreek**, hetsy metafores of met betrekking tot homself, of is bespreking of beskrywing van die tekening moeilik?
- Is die tekening se **ontwikkelingsvlak** in ooreenstemming met die kind se ouderdom?

7.4.6 IMPLIKASIE

Om 'n behavioristiese instruksiemodel in 'n klaskamer toe te pas is vir die meeste onderwysers relatief *maklik*, omdat hulle bekend is met die sogenaamde *ou metode* wat 'n resep of metode verskaf, bv. die stappe van *Onderhandelings-tekeninge*. Omdat **die eindresultaat of sukses daarvan statisties waarneembaar is deur gedragsverandering**, bv. verbetering in toetsresultate (Monteith, 2001:34), word beide onderwyser en kind daardeur bemagtig, beide voel in beheer van die situasie en dit verseker selfvertroue. Die leerder en leerinhoud – in hierdie geval die tekeninge – word egter nie altyd as dinamiese, interaktiewe elemente van 'n onderrigsituasie gesien nie en is dan onafhanklik van die situasie in konteks, d.w.s. die leeromgewing aan die eenkant en die situasie, in die werklike lewe, aan die ander kant. Die leerder se tekenvaardigheid moet dus sinvol toegepas kan word vir 'n spesifieke doel. 'n Meer dinamiese, interaktiewe benadering **wat die kind in totaliteit betrek**, word dus voorgestel, sodat die **fisiese** vaardigheid sowel as die kind se **denke en gevoel** betrek word. Die behavioristiese benadering het dus wel 'n plek, maar moet verkieslik gekombineer word met 'n konstruktivistiese benadering wat leerdergesentreerd is. Donald, *et al.* (2000:107-114) beklemtoon 'n aktiewe leer/leerdergesentreerde omgewing waar leerders koöperatief en aktief besig is om te **debatteer, kommunikeer en probleme op te los**, waar **taalontwikkeling** verfyn word deur **lees, skryf, besprekings** en 'n verskeidenheid leerinhoude. Dit fokus dus nie op wat die leerder weet en kan doen aan die einde van leer, d.w.s. die eindbestemming nie – in dié geval 'n gedetailleerde tekenproduk - maar eerder op **dit wat tydens die roete gebeur**.

7.5 VOORDELE VAN 'N BEHAVIORISTIESE BENADERING

7.5.1 VERSNELLING VAN TEKENONTWIKKELING

Toomela (2002:234, 235) toon dat kennis – deur taal gesteun – 'n effek op tekenprestasie het en 'n verbaal-kommunikatiewe konteks lei tot beter gedifferensieerde tekeninge.

Kindertekeninge van die mens kom ooreen met hul verbale beskrywing van die mens. Die **benoeming van liggaamsdele** waarborg egter nie die insluiting van liggaamsdele in die tekening nie. Tekenprestasie word ook beïnvloed deur die tipe verbale instruksie wat vir kinders gegee word: **Hoe meer eksplisiet die instruksie, hoe meer beeld-spesifiek die tekening.** Dit verhoog die aandag op die model en lei tot 'n meer gedetailleerde produk. **Woordeskatuitbreiding** ten opsigte van voorwerpe en hul kenmerke is dus belangrik.

7.5.2 BEVORDERING VAN PERSEPSIE EN TAALONTWIKKELING

Toomela (2002:234-236) toon ook dat doelbewuste stimulering in motoriek, beelding, geheue en persepsie tekenprestasie verbeter. Die **analise** en **benoeming** van voorwerpe, asook 'n bespreking van die **ruimtelike posisie** van 'n voorwerp, lei tot beter tekenprestasie, aangesien dit tot beter **beplanning** lei. Woordeskat wat ruimtelike verhoudings van voorwerpe beskryf kan dus bydra tot tekenprestasie.

Die navorsier se eie ervaring het gevind dat taal en persepsie nie alleen tekenprestasie beïnvloed nie, maar dat **doelbewuste tekenontwikkeling ook taal- en perseptuele ontwikkeling kan versnel**, mits leerders se interaktiewe, verbale kommentaar in ag geneem word.

7.5.3 BYDRA TOT SKRYFONTWIKKELING

Indien 'n kind deur gereelde teken die vaardigheid aangeleer het van goeie lynbeheer sal hy eindelik ook duidelik en gemaklik kan skryf teen 'n redelike spoed. Die uiteindelijke doel van hierdie vaardigheid is die funksionele gebruik van skryf wat betekenis dra en **nie geïsoleerde tekeninge of lettervorming nie**. Deurdat 'n kind sy eie tekening op sy eie natuurlike wyse teken en daarby sy eie betekenis aan die tekening koppel met verbale verduidelikings en 'n stelselmatige byvoeging van letters en woorde, word teken en skryf waardevolle instrumente vir aktiewe denke en leer. Lettervorming – hetsy met liggaamsdele, springtoue, in sand of werklike skryfpogings – behoort in graad R op informele wyse onderrig te word en **werklike kommunikasie en betekenis** moet eerder beklemtoon word. In die heeltaalbenadering word kinders uit die staanspoor aan skrif en skryf blootgestel en word hulle dus aangemoedig om op enige wyse te krabbel, teken of na te skryf. Wanneer 'n kind in die pre-skematiese stadium leer

om herkenbare vorms en voorwerpe te teken, bemeester hy ook die nodige perseptuele en motoriese vaardighede wat nodig is vir lettervorming. Sodra hy op skematiese vlak begin teken en sy **kleinspiervaardighede** en **oog-hand-koördinasie** stelselmatig ontwikkel, word letters toenemend deel van sy tekening. Deur Behavioristiese tegnieke (soos onderhandelings-tekeninge) leer hy om **ooreenkomste en verskille** ten opsigte van **vorm, grootte** en die **rigting** van voorwerpe waar te neem. Lettervorming en vaardighede vir skryf word dus op 'n indirekte, informele wyse baasgeraak en teken en skryf het van meet af aan betekenis (Joubert, *et al*, 2006:167,168; Davin & Van Staden, 2004:114).

7.5.4 IMPLIKASIE

Die voordele van 'n behavioristiese benadering in tekenontwikkeling is dat prestasie statisties waarneembaar is. Die eindresultaat is voorspelbaar en die onderwyser is in beheer van dit wat in die leerder aan die hand van kriteria gemeet en waargeneem kan word. Indien die stappe noukeurig gevolg word, bekom die leerder ook kontrole of beheer oor sy omgewing en vaardighede. **Hierdie model is dus noodsaaklik, maar nie voldoende nie.** Gunter *et.al* (1999:65,66,68) stel dit so: *To use this model exclusively, however, is deadening.* Die skrywers beklemtoon dit dat **'n direkte instruksie- of behavioristiese benadering die basis vir alle ander modelle is.** Dit moet egter interessant, hoogs gestruktureerd en goed georganiseer aangebied word met oudiovisuele apparaat, vrae, demonstrasies en leerderdeelname. Die klasklimaat moet sodanig gestruktureer wees dat dit aanvaarbare leerdergedrag sal uitlok. Davin & Van Staden (2005:6) waarsku egter dat **leer en onderrig in 'n graad R-klaskamer informeel, indirek en spelenderwys plaasvind.** *A reception year programme that limits the time learners spend in play is one that limits the learner's opportunities to learn.*

8. NAVORSINGSMETODOLOGIE

8.1 LITERATUURSTUDIE

'n Literatuurstudie van relevante primêre en sekondêre bronne sal onderneem word om die behavioristiese, produkgesentreerde analise van die ontwikkeling van kindertekeninge na te vors. 'n Internetsoektog sal onderneem word aan die hand van die volgende trefwoorde ten einde toepaslike bronne te identifiseer: *Behaviorism, Piaget, preschool -, kindergarten -, young children and drawings, development in drawing, analyzing children's art, art as mental test, drawing stages, interpreting child art.*

8.2 EMPIRIESE NAVORSING

8.2.1 KWANTITATIEWE NAVORSING

In teenstelling met **kwalitatiewe** navorsing wat data interpreteer en poog om dit te verstaan (Maree, 2007:56-57) verklaar en bevestig **kwantitatiewe** navorsing verskynsels objektief deur middel van syfers in plaas van woorde (Van Rensburg, Landman & Bodenstein, 1994:121; Leedy & Ormrod, 2001:101,102). Kwantitatiewe navorsing word in hierdie studie gebruik om leerders se teken- en skryfontwikkeling statisties te verklaar deur die onderstaande meetinstrumente. Versamelde data van beide die graad R leerders se teken- en skryfontwikkeling sal m.b.v. 'n t-toets deur statistici van die Universiteit van die Vrystaat verwerk word.

8.2.2 MEETINSTRUMENT

- Ten einde die leerders se **tekenontwikkeling** te assesseer, sal hulle tekeninge aan die begin van die jaar, sowel as aan die einde van die jaar volgens '**n self-gestruktureerde 20-puntskaal** gekontroleer word om die werklike individuele verskille wat dit reflekteer aan te toon. Hierdie selfopgestelde skaal is gebaseer op die studie van navorsers soos Goodenough (1926:90-109), Harris (1963:239-329) en Le Roux (2007:6,13). Leerders word gevra om 'n mens (hulself) te teken en die tekening behaal punte vir die detail waaruit dit bestaan in ooreenstemming met 'n kontrolelys van 20 eienskappe.
- Die **assesseringstandaarde van die Onderwysdepartement**, waarvan die kriteria duidelik aangedui word in die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Departement van Onderwys, 2002:20) sal ook as 'n meetinstrument gebruik word om die hele graad R-klas se **skryfontwikkeling** oor 'n tydperk van een jaar te assesseer. Hierdie assesseringstandaarde is met kundiges in die veld getoets (DvO, 2002:iii) en word vanaf 2002 reeds in alle skole van Suid-Afrika toegepas. Dit sal dan op kwantitatiewe wyse ontleed word om die klas se skryfontwikkeling te assesseer.

8.2.3 BETROUBAARHEID EN GELDIGHED.

Betroubaarheid is die kwaliteit van konsekwentheid wat 'n instrument of prosedure demonstreer met verloop van tyd - die mate waartoe metinge werklike individuele verskille reflekteer. Wat die instrument ook al bepaal, word met konsekwentheid gedoen. Dit beteken dat indien dieselfde instrument op verskillende geleenthede en deur verskillende toetsafnemers vir dieselfde populasie aangewend word, die bevindings dieselfde resultaat sal gee. Betroubaarheid is dus die mate waartoe 'n meetinstrument herhaalbaar en konsekwent toegepas kan word (Van Rensburg, *et.al.*, 1994:25; Maree, 2007:215). 'n **Kontrolelys** vir tekenontwikkeling is deur die navorser opgestel volgens kriteria wat duidelik uiteengesit is (cf. 5.2.2). Die leerders se menstekeninge is gedurende Januarie en November noukeurig volgens hierdie kontrolelys gemerk en deur 'n onafhanklike merker geverifieer. Ook die leeruitkomste, soos bepaal deur die **assesseringstandaarde van die Onderwysdepartement**, se kriteria is deur die Dvo (DoE,2007:20) duidelik bespreek, uiteengesit en leerders se skryfontwikkeling is daarvolgens deur twee toetsafnemers gedurende Januarie en November geassesseer. Die toetsresultate kan dus as betroubaar bestempel word, omdat beide die navorser en die studieleier dieselfde punte toegeken het.

Geldigheid verwys volgens Van Rensburg, *et.al.* (1994:76) na die mate waarin 'n toets korreleer met 'n kriterium wat voldoen aan die doel waarvoor dit ontwerp is. In hierdie studie meet die kontrolelys **tekenontwikkeling**. Die assesseringstandaarde van die Onderwysdepartement word gebruik om leerders se **skryfontwikkeling** aan te toon. Dit is deur kenners in die veld ontwerp en kan – volgens Maree (2007:217) as **gesigsgeldig beskou word**, omdat dit geldig vertoon. Dit is ook **inhoudsgeldig**, aangesien dit die volledige spektrum en inhoud van skryfontwikkeling vir graad R-leerders oor 'n tydperk van 1 skooljaar demonstreer.

8.2.4 STEEKPROEFNEMING EN AFBAKENING VAN STUDIETERREIN

'n Doelgerigte Steekproeftrekking (purposive/theoretical sampling) sal uitgevoer word in die graad R-klas van 'n gekombineerde skool in die Naledi-distrik van die Vrystaat, omdat die navorser verbonde is aan die spesifieke skool. Die leerders is multikultureel, maar hoofsaaklik Sothosprekend en word in Engels onderrig. Volgens Kratwohl (1998:172) word 'n doelgerigte steekproeftrekking gebruik om begrip, verduideliking en uitbreiding van 'n studie en teorie te

ontwikkel. Dit word as volg geïllustreer: *Purposive sampling is used to find cases that extend and densify understanding, test an explanation, to find the limits of its generality, and to ensure the validity of information* (Kratwohl, 1998:263). Leedy & Ormrod (2001:219) verduidelik dat 'n doelgerigte steekproef beteken dat mense gekies word – soos die naam aandui – vir 'n spesifieke doel en dat hierdie groep gekies word, omdat hulle *tipies* van 'n spesifieke groep is. In hierdie geval is die navorser van mening dat tekenontwikkeling by alle graad R-leerders min of meer op dieselfde wyse geskied en dat die navorsing in enige graad R-klas – ongeag die ras, geslag of sosio-ekonomiese omstandighede van die leerders - toegepas kan word.

8.2.5 NAVORSINGSRESULTATE, GEVOLGTREKKINGS EN BESPREKING

Om die statistiese verwerkings te doen is die *Statistical Package for the Social Science (SPSS)* by die Universiteit van die Vrystaat as sagteware gebruik. Vir hierdie navorsing is die Pearson Chi-kwadraat-toets gebruik om volgens Maree (2007:234) te bepaal of die verband tussen twee kwantitatiewe veranderlikes statisties beduidend verskil. Die 5% beduidendheidspeil ($p \leq 0.05$) of 1% beduidendheidspeil ($p \leq 0.01$) sal gevolglik deurgaans geld. Volledige navorsingsresultate en gevolgtrekkings word in Bylaag 3 voorgestel en bespreek.

8.3 LEEMTES EN VERDERE NAVORSINGSMOONTLIKHEDE

- 8.3.1** Die navorsingsteekproef was klein (een graad R-klaskamer van een skool in die Naledi-distrik) en die bevindings kan gevolglik nie veralgemeen word nie.
- 8.3.2** Die assesseringstandaarde in UGO is - anders as wat die behaviorisme voorstel - nie 'n duidelike, stap-vir stap metode nie. Alhoewel sommige assesseringstandaarde spesifiek d.m.v. behavioristiese strategieë bereik word, is die meeste assesseringstandaarde prosesgeoriënteerd. Die resultate is gevolglik statisties moeilik kwantifiseerbaar: Dit tel slegs uit 4 en die laagste punt wat 'n kind kan behaal is 1, d.w.s. 25%.
- 8.3.3** Omdat UGO prosesgeoriënteerd is en subjektiwiteit nie uitgesluit kan word nie, kan daar aanvaar word dat die punttoekenning vir skryfontwikkeling nie tipies op behavioristiese, objektiewe wyse kan geskied nie. Dit is gevolglik moeilik kwantifiseerbaar en die moontlikheid van subjektiwiteit word dus erken. Om hierdie rede is daar in hierdie navorsingstudie van 'n onafhanklike merker gebruik gemaak om subjektiwiteit so ver as moontlik uit te skakel.

8.3.4 Die verband tussen eksplisiete tekenontwikkeling, woordeskatuitbreiding en perseptueel-motoriese konsepte vir nie-moedertaalsprekers skep die moontlikheid vir verdere navorsing.

8.4 INTERPRETASIE EN BEVINDINGS

8.4.1 HOE KAN TEKENONTWIKKELING IN GRAAD R OP BEHAVIORISTIESE WYSE VERSTERK WORD IN UGO?

Behavioristiese strategieë vir tekenontwikkeling (Modellering, instruksie, kognitiewe struktuur en onderhandelings-tekeninge) het 'n hoogs beduidende invloed op tekenprestasie (*cf* Tabel 5). Dit kan egter slegs as suksesvol beskou word indien dit saam met 'n meer dinamiese model (konstruktivisme) toegepas word en indien 'n kind betekenis aan sy produk kan koppel (*cf* 7.4.6). Die tekenproduk word dus vir 'n doel aangewend, nl. om die assesseringstandaarde vir Skryf moeiteloos te bereik. Behaviorisme en Konstruktivisme word geïntegreer en is gevolglik interafhanklik van mekaar in UGO.

8.4.2 KAN TEKENONTWIKKELING BY GRAAD R-LEERDERS NATUURLIK ONTLUIK EN BYDRA TOT SKRYFONTWIKKELING? (*cf* 7.5.3)

Indien 'n kind beheer oor sy tekenvermoë bekom deur eksplisiete stimulering, sonder dat sy tekening gemanipuleer word (*cf* 7.4) lei dit tot 'n beter gedetailleerde produk met goeie lynbeheer en potloodgreep. Die kind fokus derhalwe makliker op betekenis (sy storie) en denke kan dus makliker ge-orden word om konstruktivistiese strategieë in te span soos selfregulering en metakognisie wat nodig is in die skryfproses (Groenewald, 2010:12).

8.5 AANBEVELINGS

8.5.1 Behaviorisme het steeds 'n plek in moderne graad R-klaskamers, maar moet opwindend, dinamies en interessant aangebied word deur leerders op holistiese, aktiewe wyse te betrek en moet pertinent gekombineer word met 'n meer dinamiese, interaktiewe konstruktivistiese benadering wat 'n kind se denke betrek.

8.5.2 Tekeninge - as produk - behoort vir tekenontwikkeling ontleed te word (bv. of dit ooreenstem met sy ouderdom) en nie vir iets anders nie; dit moet dus nie ontleed word om kognitiewe mylpale of skoolgereedheid vas te stel nie. Tekenontwikkeling kan versnel en uitgebrei word as 'n **vaardigheid** - net soos fisiese koördinasie - en behoort nie aangewend te word om 'n kognitiewe ontwikkelingsvlak aan te dui nie.

8.5.3 Teken moet vir 'n doel aangewend word. Gee eksplisiete opdragte:

- Teken jouself in jou beste klere / droomrok / waar jy na 'n sokkerwedstryd gaan kyk / in slaapklere / as akteur in die konsert / met 'n vreesaanjaende masker, ens.
- Teken 'n mier / 'n spinnekop / 2 motors en 'n fiets / 3 hoenders en 'n kat, ens. en tel pote, vlerke, wiele, ens.
- Teken 'n gebeurtenis / storie / 'n kruidenierslys
- Lok interaksie uit deur oop-einde-vrae en moedig kopiëring van geskrewe druk aan. Die tekenproduk moet dus nie in isolasie geskied nie, maar verkieslik as deel van 'n holistiese heeltaalbenadering en/of gesyferdheid beskou word, sodat 'n kind se kognitiewe prosesse (metakognisie en selfregulering) daardeur gestimuleer word.

8.5.4 Kinders teken volgens inherente, biologiese reëls. Hierdie fenomeen kan versnel word, maar behoort **natuurlik te ontwikkel sonder volwasse inmenging of manipulerings**. Die meeste volwassenes glo immers dat hulle nie kan teken nie, terwyl Graad R-leerders gewoonlik aandui dat hulle wel kan teken (Lee & Das Gupta, 1995: 265)!

8.6 SLOTWOORD

Kindertekeninge vanuit die Behaviorisme en Kognitiewe teorie is deur navorsers krities, objektief en analities betrag. Kinders se *snaakse*, maar *bekoorlike* tekeninge het emosie uitgelok, navorsers geamuseer en dekades lank hul aandag geprikkel. Navorsing het veral probeer vasstel hoekom kinders se voorspelbare, inherente tekenreëls spesifieke krabbels, *foute* en bisarre figure insluit. Wat sommige navorsers as normale tekenontwikkeling beskou het, is deur ander as abnormaal getipeer en is dit gewyt aan kognitiewe-, emosionele- en persoonlikheidsgebreke. Statistiese data het die betroubaarheid van die navorsing objektief en analities bevestig, maar die geldigheid is telkens bevraagteken. Omdat die Behaviorisme fokus op waarneembare fenomene en onlangs eers denke, geloof en houding by gedrag begin insluit het (Monteith, 2001:33), fokus resente navorsing in verband met kindertekening meer op die proses, die kind se gesprek en storie tydens die maak van die tekening. 'n Prosesbenadering

vanuit die Konstruktivisme geniet tans ook in UGO baie aandag, omdat dit deur die DvO voorgestel word. Hierdie navorsing beskou historiese produkgesentreerde navorsing krities, maar toon dan dat Behaviorisme steeds relevant in UGO, graad R-klaskamers toegepas kan word. Daar word egter gepleit vir 'n wegbeweeg van kritiese, analitiese beskouings van tekenprodukte om kognitiewe en emosionele gebreke te bewys en eerder hierdie natuurlike tekenontwikkeling te versnel en te benut vir 'n doel in konteks, soos skryfontwikkeling.

BIBLIOGRAFIE

BRITAIN, W.L. 1979. Creativity, Art and the Young Child. New York : Macmillan Publishing Co., Inc.

COATES, E. 2002. 'I Forgot the Sky!' Children's Stories Contained Within Their Drawings. *International Journal of Early Years Education*. Carfax Publishing Taylor & Francis Group. 10(1):21-35.

COOKE, G., GRIFFIN, D. & COX, M. 1998. Teaching Young Children to Draw. Imaginative Approaches to Representational Drawing. London: The Farmer Press.

COX, X. 2005. Intention and Meaning in Young Children's Drawings. *The International Journal of Art & Design Education*. Oxford Blackwell. 2(24):15-125, May.

DAVIN, R. & VAN STADEN, C. 2005. The Reception Year, Learning through Play. second. Johannesburg: Heinemann Publishers.

DE JAGER, M. 2006. Mind Moves. Weg met Leerblokkasies. Linden : The BG ConneXion. (Edms.) (Bpk.)

DE WITT, M.W. & BOOYSEN, M.I. 2007. Die klein kind in fokus. 'n Sielkundig-opvoedkundige perspektief. Nasionale Boekdrukkery. Pretoria.

DoE, DEPARTMENT OF EDUCATION. 2002. http://education.pwv.gov.za/DoE_Sites/Quality_assurance_Folder/Duc_for_All_Assess. (Datum van toegang: 12 Oktober, 2004).

DONALD, D, LAZARUS, S. & LOLWANA, P. 2002. Educational Psychology in Social Context. Cape Town : Oxford University Press Southern Africa,

DvO, (DEPARTEMENT VAN ONDERWYS). 2002. Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole) Beleid. TALE Afrikaans Huistaal. Pretoria,

DvO, (DEPARTEMENT VAN ONDERWYS). 2003. Nasionale Kurrikulumverklaring Graad 10-12 (Algemeen). TALE Afrikaans Huistaal. Pretoria.

ENG, H. 1970. (Eerste druk: 1931) The Psychology of Children's Drawings. From the First Stroke to the Coloured Drawing. Routledge & Kegan Paul LTD. London.

FRISCH, N. S. 2006. Drawing in Preschools: A Didactic Experience. *The Author. Journal compilation. 2006 NSEAD*. Blackwell Publishing Ltd. 25(1):74-85.

GOLOMB, C. 1992. The Child's Creation of a Pictorial World. University of California Press. Oxford, England.

GOODENOUGH, F. 1926. Measurement of Intelligence by Drawings. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.,

GOODNOW, J. 1977. Children drawing. Cambridge, Mass.: Harvard University Press,

GREYLING, P.J. & JOUBERT, J.J. 1983. Vakdidaktiek van Leesonderrig in die Junior Primêre Fase. Pretoria. De Jager - HAUM.

GROENEWALD, A.E. 2010. Die Konstruktivistiese, prosesgesentreerde benadering van teken in skryfontwikkeling. (*In Die rol van teken in die skryfontwikkeling van graad R-leerders.*) Ongepubliseerde M.ed.-verhandeling. Universiteit van die Vrystaat. Bloemfontein.

GUNTER, M.A., ESTES, T.H & SCHWAB. J. 1999. Instruction. A Models Approach. Boston : Allyn and Bacon,

HARRIS, D.B. 1963. Children's Drawings as Measures of Intellectual Maturity: A Revision and Extension of the Goodenough Draw-a-Man Test. New York : Harcourt, Brace and World,

HENNING, E. 2004. Finding your way in Qualitative research. Pretoria : Van Schaick.

KELLOGG, R. 1969. Analyzing children's art. Palo Alto : National Press Books.

KELLOGG, R. 1979. Children's drawings / Children's minds. New York : Avon Publishers.

KOPPITZ, EM. 1968. Psychological evaluation of children's human figure draws. London: Grune and Stratton.

KRATHWOHL, L. 1998. Methods of Educational & Social Sience Research. *An Integrated Approach. Second Edition.* New York : Longman,

LEE, V. & DAS GUPTA,P. 1995. Children's Cognitive and Language Development. Blackwell Publishers Ltd. Massachusetts : Cambridge.

LEEDY, P.D. & ORMROD, J.E. 2001. Practical Research. Planning and Design. Sevent Edition. Upper Saddle River : NJ : Prentice-Hall,

LERNER, J. 2000. Learning Disabilities, Theories, Diagnosis and Teaching Strategies. Boston: Houghton Mifflin Co.

LE ROUX, S. 2007? School Readiness. Group Test for School Readiness. Kursus aangebied deur Uiversiteit van die Vrystaat. 2007.

MALCHIODI, CATHY, A. 1998. Understanding Childrens Drawings. New York London : The Guilford Press,
MAREE, K. 2007. First Steps in Research. Pretoria : Van schaick Publishers.

MATTHEWS, J. 1999. Helping Children to Draw and Paint in Early Childhood. Children and Visual Representation. London : Hodder & Stoughton.

MONTEITH, J.L. DE K. 2001. *Learning Perspectives. Study Guide For LEON 611. HONS B ED Degree.* Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys,

NEUMAN, S. B. 2004. Adventures in Writing. *Scholastic Parent & Child*:37-44,February/March.

PIAGET, J., & INHELDER, B. 1956. The child's conception of space. London : Routledge & Kegan Paul.

PINTRICH, P.R. & SCHUNK, D.H. 2002. Motivation in Education. Theory, Research and Applications. 2nd ed. New Jersey : Upper Saddle River.

SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSERSUNIE (SAOU). MAY 2006. Curriculum Services Assessment and Reporting In the Pre-Primary Phase

TOOMELA, A. 2003. Drawing as a verbally mediated activity: A Study of relationships between verbal, motor, and visuospatial skills and drawing in children. *International Journal of Behavioral Development* Acadamy of the Defence Forces. 26(3):234-247.

VAN DER MERWE, S.E, & JACOBS, S.E. 1992. Die Interpretasie van Kindertekeninge. Pretoria : Van Schaik (Edms) Bpk.

VAN NIEKERK, P.A. 1986. Ortopedagogiese Diagnostiek. Universiteits-Uitgewers en -Boekhandelaars (EDMS.) BPK. Stellenbosch/Grahamstad.

VAN RENSBURG, C.J.J, LANDMAN, W.A .& BODENSTEIN, H.C.A. 1994. *Basiese begrippe in die Opvoedkunde.* Pretoria: Perskor Boekdrukkers.

VINTER, A. 1999. How Meaning Modifies Drawing Behaviour in children. *Child Development* (Society for Research in Child Development,Inc) 70(1):33-49,January/February.

LYS VAN BYLAE: ARTIKEL 1

Bylaag 1: Puntetoekenning vir mensfiguur

**Bylaag 2: Biografiese inligting,
puntetoekenning vir produk en
assesseringstandaarde**

**Bylaag 3: Navorsingsresultate,
gevolgtrekkings en besprekings**

Bylaag 1

Puntetoekenning vir mensfiguur

ARTIKEL 1

PUNTETOEKENNING VIR MENSFIGUUR

Elke eienskap verdien 1 punt (Goodenough, 1926:90-109; Harris, 1963: 239-329; Le Roux, 2007:6,13).

Naam van kind:

Leerders word gevra om 'n mens (hulself) te teken en die tekening behaal punte vir die detail waaruit dit bestaan in ooreenstemming met die kontrolelys van 20 eienskappe.

	Januarie	November
1. Kop		
2. Bene		
3. Arms		
4. Oë		
5. Mond		
6. Neus		
7. Ore		
8. Hare		
9. Lyf		
10. Klere		
11. Skouers		
12. Nek		
13. Vingers / 5 vingers		
14. Wimpers / pupil / wenkbrou		
15. Lippe / neusgate / tande		
16. Proporsie		
17. Lynstruktuur / koördinasie		
18. Kleurgebruik / versiering		
19. Grootte op blaaie / selfvertroue		
20. Skoene / hoed / detail		

Bylaag 2

**Biografiese inligting,
puntetoekenning vir produk en
assesseringstandaarde**

ARTIKEL 1

Biografiese inligting. Punttoekenning: Produk asook Assesseringstandaarde van Leeruitkoms 4

Persoonlike Inligting	Geboortedatum	Onderdom tydens 1ste toetsing Jan.		Onderdom tydens 2de toetsing Nov		Geslag: M/V	Sosio-ekon. omstandighede: 3. goed 2. gem. 1. swak.	Huisstaat: A /Afrikaans, S/Sotho, I/Gujarati/P/Alestyns, X/Xosa.E/Engels	PRODUK: teken volledige mensfiguur. *Punt uit 20		LEERUITKOMS 4: SKRYF (HUISTAAL) Leerder is in staat om verskillende soorte fetteilike en verbeeldingstekse vir 'n verskeidenheid doeleindes te skryf Eksperimenteer met skryf:		1. Skep en gebruik hy tekeninge om 'n boodskap oor te dra as vertrekpunt om te skryf?		2. Kan hy letters op verskeie maniere vorm, bv. met liggaam, springlou, in sand?		3. Verstaan hy dat skryf en teken verskil?		4. "Skryf" en vra hy ander om betekenis te gee?		5. Gesels hy oor sy eie tekeninge en skryfwerk?		6. Rolspeel hy "skryf" vir 'n doel, bv. tel.boodskap?		7. Gebruik hy letters en syfers (aan hom bekend) om skryftaal voor te stel, bv. lysie, boodskappe, ens?		8. Kan hy sy eie vormende "skryfwerk" lees?		9. Is hy bewus van skryftrigting (L na R, bo na onder?)		10. Boots hy geskrewe teks uit die omgewing na, bv. etikette, handelsname?		11. Hanteer hy skryfinstrumente (kryt, potlode)?				
		Onderdom tydens 1ste toetsing Jan.		Onderdom tydens 2de toetsing Nov		Geslag: M/V	Sosio-ekon. omstandighede: 3. goed 2. gem. 1. swak.	Huisstaat: A /Afrikaans, S/Sotho, I/Gujarati/P/Alestyns, X/Xosa.E/Engels	PRODUK: teken volledige mensfiguur. *Punt uit 20		LEERUITKOMS 4: SKRYF (HUISTAAL) Leerder is in staat om verskillende soorte fetteilike en verbeeldingstekse vir 'n verskeidenheid doeleindes te skryf Eksperimenteer met skryf:		1. Skep en gebruik hy tekeninge om 'n boodskap oor te dra as vertrekpunt om te skryf?		2. Kan hy letters op verskeie maniere vorm, bv. met liggaam, springlou, in sand?		3. Verstaan hy dat skryf en teken verskil?		4. "Skryf" en vra hy ander om betekenis te gee?		5. Gesels hy oor sy eie tekeninge en skryfwerk?		6. Rolspeel hy "skryf" vir 'n doel, bv. tel.boodskap?		7. Gebruik hy letters en syfers (aan hom bekend) om skryftaal voor te stel, bv. lysie, boodskappe, ens?		8. Kan hy sy eie vormende "skryfwerk" lees?		9. Is hy bewus van skryftrigting (L na R, bo na onder?)		10. Boots hy geskrewe teks uit die omgewing na, bv. etikette, handelsname?		11. Hanteer hy skryfinstrumente (kryt, potlode)?				
		4/10	5/8	5/8	6/7	V	1	S/A	10	20	J	N	J	N	J	N	J	N	J	N	J	N	J	N	J	N	J	N	J	N	J	N	J	N	J	N	
Kind 1	2003-03-14																																				
Kind 2	2002-04-09																																				
Kind 3	2002-09-15																																				
Kind 4	2003-06-08																																				
Kind 5	2002-11-17																																				
Kind 6	2002-04-14																																				
Kind 7	2002-08-26																																				
Kind 8	2002-12-27																																				
Kind 9	2002-07-19																																				
Kind 10	2002-12-12																																				
Kind 11	2002-06-11																																				
Kind 12	2002-04-05																																				
Kind 13	2002-11-23																																				
Kind 14	2002-05-14																																				
Kind 15	2003-04-23																																				
Kind 16	2003-02-13																																				
Kind 17	2003-04-14																																				
Kind 18	2002-10-16																																				
Kind 19	2003-06-10																																				
Kind 20	2003-03-27																																				
Kind 21	2002-10-01																																				
Kind 22	2002-09-15																																				
Kind 23	2003-02-03																																				
Kind 24	2002-09-28																																				

4. Oorskry verwr 3. Voldoen aan verwagtings 2. Kort aanmoediging 1. Kort baie oefening J. Januarie N. November

4. Oorskry verw. 3. Voldoen aan verwagtings

2. Kort aanmoediging

1. Kort baie oefening

J. Januarie

N. November

Bylaag 3

**Navorsingsresultate,
gevolgtrekkings
en besprekings**

ARTIKEL 1

1. NAVORSINGSRESULTATE, GEVOLGTREKKINGS EN BESPREKING

		bladsy
1.1	GEMIDDELDE OUDERDOM IN MAANDE	
Tabel 1	Gemiddelde ouderdom in maande	1
1.2	GESLAG	
Tabel 2	Geslag	1
1.3	SOSIO-EKONOMIESE OMSTANDIGHEDE	
Tabel 3	Sosio-ekonomiese omstandighede	2
1.4	HUISTAAL	
Tabel 4	Huistaal	2
1.5	LEERDERS SE ONTWIKKELING VAN DIE TEKENPRODUK	
Tabel 5	Leerders se ontwikkeling van die tekenproduk	2
1.6	SKRYF 1: Skep en gebruik tekeninge om 'n boodskap oor te dra as vertrekpunt vir skryf	
Tabel 6	Skryf 1	3
1.7	SKRYF 2: Vorm letters op verskillende maniere, bv. met sy liggaam, springtou, in sand	
Tabel 7	Skryf 2	3
1.8	SKRYF 3: Verstaan dat skryf en teken verskil	
Tabel 8	Skryf 3	4
1.9	SKRYF 4: <i>Skryf</i> en vra ander om die betekenis van dit wat " <i>geskryf</i> " is te gee	
Tabel 9	Skryf 4	4
1.10	SKRYF 5: Gesels oor eie tekeninge en <i>skryfwerk</i>	
Tabel 10	Skryf 5	5
1.11	SKRYF 6: Rolspeel skryf vir 'n doel, bv. telefoonboodskap, inkopielys	
Tabel 11	Skryf 6	5
1.12	SKRYF 7: Gebruik bekende letters en syfers (of benaderings daarvan) om skryftaal voor te stel, veral dié in eie naam en ouderdom	
Tabel 12	Skryf 12	6
1.13	SKRYF 8: <i>Lees</i> sy eie vormende skryfwerk wanneer gevra word om dit te doen.	
Tabel 13	Skryf 8	6

1.14	SKRYF 9: Is bewus van skryfrigting (links na regs, bo na onder)	
Tabel 14	Skryf 9	7
1.15	SKRYF 10: Boots geskrewe teks uit die omgewing na, bv. etikette, handelsname	
Tabel 15	Skryf 10	7
1.16	SKRYF: 11 Hanteer skryfinstrumente soos kryt en potlode	
Tabel 16	Skryf 11	8
1.17	SAMEVATTING EN GROEPERING VAN ASSESSRINGSTANDAARDE	
Tabel 17	Samevatting en groepering van assessringstandaarde	8
Grafiek 1	SAMEVATTING EN GROEPERING VAN ASSESSRINGSTANDAARDE	9
2.	SAMEVATTING	10

1. NAVORSINGSRESULTATE, GEVOLGTREKKINGS EN BESPREKING

Om die statistiese verwerkings te doen is die *Statistical Package for the Social Science (SPSS)* by die Universiteit van die Vrystaat as sagteware gebruik. Vir hierdie navorsing is die Pearson Chi-kwadraat-toets gebruik om volgens Maree (2007:234) te bepaal of die verband tussen twee kwantitatiewe veranderlikes statisties beduidend verskil. Die 5% beduidendheidspeil ($p \leq 0.05$) of 1% beduidendheidspeil ($p \leq 0.01$) sal gevolglik deurgaans geld. Volledige biografiese resultate, asook resultate van die tekenproduk en assesseringstandaarde word deur 'n frekwensietabel in Bylaag 2 voorgestel.

1.1 GEMIDDELDE OUDERDOM IN MAANDE

Tabel 1: Gemiddelde ouderdom in maande

Gemiddelde ouderdom in maande	
	frekwensie
Januarie	62
November	72

N = 24

Uit bogenoemde tabel kan afgelei word dat die leerders se gemiddelde ouderdomme 5.2 jaar gedurende Januarie was en 6 jaar gedurende November.

1.2 GESLAG

Tabel 2: Geslag

Geslag		
	frekwensie	persentasie
Manlik	10	41.7
Vroulik	14	58.3
Totaal	24	100

N = 24

Die getal manlike en vroulike leerders varieer minder as 10% van die gemiddeld en behoort gevolglik nie 'n beduidende invloed op die resultate te hê nie.

1.3 SOSIO-EKONOMIESE OMSTANDIGHED E

Table 3: Sosio-ekonomiese omstandighede

Sosio-ekonomiese omstandighede		
	frekwensie	persentasie
Swak	14	58.3
Gemiddeld	5	20.8
Goed	5	20.8
Totaal	24	100.0

N = 24

Uit bg. tabel is dit duidelik dat die grootste persentasie van die leerders (58.3%) se sosio-ekonomiese omstandighede swak vertoon.

1.4 HUISTAAL

Tabel 4: Huistaal

Huistaal			
	Frekwensie	Persentasie	Kumulatiewe persentasie
Sotho	16	66.7	66.7
Sotho/Afrikaans	2	8.3	75.0
Sotho / Engels	1	4.2	79.2
Sotho/Xhosa	2	8.3	87.5
Indies	2	8.3	95.8
Palestyns/Engels	1	4.2	100.0
Totaal	24	100.0	

N = 24

Bogenoemde tabel dui aan dat die oorgrootte meerderheid (87.5%) van die leerders se huistaal Sotho is.

1.5 LEERDERS SE ONTWIKKELING VAN DIE TEKENPRODUK

Tabel 5: Leerders se ontwikkeling van die tekenproduk

Produk: Leerders se ontwikkeling van die tekenproduk							Gepaarde Monster Korrelasie J & N		Gepaarde Monster T-Toets J & N	
Produk	Gem. punt uit 20 vir Januarie	Gem. punt uit 20 vir November	Verskil (Mean)	% Gem. J	% Gem. N	Verskil (%) (Mean)	Pearson Korrelasie (r)	(p) Beduidend (Significance)	T (Toets)	(p) Beduidend (Significance)
	7	19.04	12.04	35.00	95.20	60.20	0.641	0.001	-23.026	0,000 **

N = 24

** $p \leq 0,01$ = hoogs beduidend

Bg. tabel toon dat Behavioristiese strategieë (cf. 7.4) 'n beduidende verskil in tekenprestasie oor 'n tydperk van een skooljaar tot gevolg het: Die gemiddelde persentasie vir Januarie is 35%, terwyl dit in November 95.20% is.

1.6 SKRYF 1: Skep en gebruik tekeninge om 'n boodskap oor te dra as vertrekpunt om te skryf

Tabel 6: Skryf 1

a. Skep en gebruik tekeninge om 'n boodskap oor te dra as vertrekpunt om te skryf							Gepaarde Monster Korrelasie J & N		Gepaarde Monster T-Toets J & N	
Skryf 1	Gem. punt uit 4 vir Januarie	Gem. punt uit 4 vir November	Verskil (Mean)	% Gem. J	% Gem. N	Verskil (%) (Mean)	Korrelasie (r)	(p) Beduidend (Significance)	T (Toets)	(p) Beduidend (Significance)
	1.42	3.83	2.41	35.50%	95.75%	60.25%	0.378	0.069	-23.509	0,000 **

N = 24

** $p \leq 0,01$ = hoogs beduidend

Tabel 6 toon dat die gemiddelde verskil (60,25%) vir **Skryf 1** hoogs beduidend is: 35.5% in Januarie en (95.75%) in November.

1.7 SKRYF 2: Vorm letters op verskillende maniere, bv. met sy liggaam, springtou, in sand.

Tabel 7: Skryf 2

b. Vorm letters op verskillende maniere, bv. met sy liggaam, springtou, in sand.							Gepaarde Monster Korrelasie J & N		Gepaarde Monster T-Toets J & N	
Skryf 2	Gem. punt uit 4 vir Januarie	Gem. punt uit 4 vir November	Verskil (Mean)	% Gem. J	% Gem. N	Verskil (%) (Mean)	Korrelasie	(p) Beduidend (Significance)	T (Toets)	(p) Beduidend (Significance)
	1.42	3.67	2.25	35.50%	91.75%	56.25%	0.308	0.143	-16.314	.000 **

N = 24

** $p \leq 0,01$ = hoogs beduidend

Tabel 7 toon dat die gemiddelde verskil (56.25%) vir **Skryf 2** hoogs beduidend is: 35.5% in Januarie en 91.75 % in November (cf. 7.5.3).

1.8 SKRYF 3: Verstaan dat skryf en teken verskil

Tabel 8: Skryf 3

c. Verstaan dat skryf en teken verskil							Gepaarde Monster Korrelasie J & N		Gepaarde Monster T-Toets J & N	
Skryf 3	Gem. punt uit 4 vir Januarie	Gem. punt uit 4 vir November	Verskil (Mean)	% Gem. J	% Gem. N	Verskil (%) (Mean)	Korrelasie	(p) Beduidend (Significance)	T (Toets)	(p) Beduidend (Significance)
	2.42	3.88	1.46	60.50%	97.00%	36.50%	0.496	0.014 *	-14.037	.000 **

N = 24

** $p \leq 0,01$ = hoogs beduidend

Tabel 8 toon dat die korrelasie tussen Januarie en November vir **Skryf 3** beduidend is. Die gemiddelde verskil (36.50%) is ook hoogs beduidend: 60.5% vir Januarie en 97% vir November.

1.9 SKRYF 4: Skryf en vra ander om die betekenis van dit wat "geskryf" is te gee.

Tabel 9: Skryf 4

d. Skryf en vra ander om die betekenis van dit wat "geskryf" is te gee.							Gepaarde Monster Korrelasie J & N		Gepaarde Monster T-Toets J & N	
Skryf 4	Gem. punt uit 4 vir Januarie	Gem. punt uit 4 vir November	Verskil (Mean)	% Gem. J	% Gem. N	Verskil (%) (Mean)	Korrelasie	(p) Beduidend (Significance)	T (Toets)	(p) Beduidend (Significance)
	1.29	3.25	1.96	32.25%	81.25%	49.00%	0.540	0.006 **	-15.372	.000 **

N = 24

** $p \leq 0,01$ = hoogs beduidend

Tabel 9 toon dat die korrelasie van **Skryf 4** vir Januarie en November hoogs beduidend is. Die gemiddelde verskil (49%) is ook hoogs beduidend: 32,25% in Januarie en 81.25% November.

1.10 SKRYF 5: Gesels oor eie tekeninge en skryfwerk.

Tabel 10: Skryf 5

e. Gesels oor eie tekeninge en skryfwerk.							Gepaarde Monster Korrelasie J & N		Gepaarde Monster T-Toets J & N	
Skryf 5	Gem. punt uit 4 vir Januarie	Gem. punt uit 4 vir November	Verskil (Mean)	% Gem. J	% Gem. N	Verskil (%) (Mean)	Korrelasie	(p) Beduidend (Significance)	T (Toets)	(p) Beduidend (Significance)
	1.88	3.71	1.83	47.00%	92.75%	45.75%	0.367	0.078	-11.796	.000 **

N = 24

** $p \leq 0,01$ = hoogs beduidend

Tabel 10 dui aan dat die gemiddelde verskil (45.75%) vir **Skryf 5** hoogs beduidend is: 47% in Januarie en 92.75% in November.

1.11 SKRYF 6: Rolspeel skryf vir 'n doel, bv. 'n telefoonboodskap, inkopielys.

Tabel 11: Skryf 6

Rolspeel skryf vir 'n doel, bv. 'n telefoonboodskap, ink							Gepaarde Monster Korrelasie J & N		Gepaarde Monster T-Toets J & N	
1.12 SKRYF 5: Gesels oor eie tekeninge en skryfwerk.										
Tabel 10: Skryf 5										
f. opielys.										
Skryf 6	Gem. punt uit 4 vir Januarie	Gem. punt uit 4 vir November	Verskil (Mean)	% Gem. J	% Gem. N	Verskil (%) (Mean)	Korrelasie	(p) Beduidend (Significance)	T (Toets)	(p) Beduidend (Significance)
	1.67	3.38	1.71	41.75%	84.50%	42.75%	0.601	0.002 **	-12.125	.000 **

N = 24

** $p \leq 0,01$ = hoogs beduidend

Tabel 11 toon dat die korrelasie van **Skryf 6** vir Januarie en November hoogs beduidend is. Die gemiddelde verskil (42.75%) vir **Skryf 6** is ook hoogs beduidend: 41.75% in Januarie en 84.50% in November.

1.12 SKRYF 7: Gebruik bekende letters en syfers (of benaderings daarvan) om skryftaal voor te stel, veral dié in eie naam en ouderdom.

Tabel 12: Skryf 7

g. Gebruik bekende letters en syfers (of benaderings daarvan) om skryftaal voor te stel, veral dié in eie naam en ouderdom.							Gepaarde Monster Korrelasie J & N		Gepaarde Monster T-Toets J & N	
Skryf 7	Gem. punt uit 4 vir Januarie	Gem. punt uit 4 vir November	Verskil (Mean)	% Gem. J	% Gem. N	Verskil (%) (Mean)	Korrelasie	(p) Beduidend (Significance)	T (Toets)	(p) Beduidend (Significance)
	1.33	3.67	2.34	33.25%	91.75%	58.50%	0.322	0.125	-16.284	.000 **

N = 24

** $p \leq 0,01$ = hoogs beduidend

Tabel 12 toon dat die gemiddelde verskil (58.5%) vir **Skryf 7** hoogs beduidend is: 33.25% in Januarie en 91.75% in November.

1.13 SKRYF 8: Lees sy eie vormende skryfwerk wanneer gevra word om dit te doen.

Tabel 13: Skryf 8

h. Lees sy eie vormende skryfwerk wanneer gevra word om dit te doen.							Gepaarde Monster Korrelasie J & N		Gepaarde Monster T-Toets J & N	
Skryf 8	Gem. punt uit 4 vir Januarie	Gem. punt uit 4 vir November	Verskil (Mean)	% Gem. J	% Gem. N	Verskil (%) (Mean)	Korrelasie	(p) Beduidend (Significance)	T (Toets)	(p) Beduidend (Significance)
	1.46	3.71	2.25	36.50%	92.75%	56.25%	0.188	0.38	-16.314	.000 **

N = 24

** $p \leq 0,01$ = hoogs beduidend

Tabel 13 toon dat die gemiddelde verskil (56.26%) vir **Skryf 8** hoogs beduidend is: 36.5% in Januarie en 92.75% in November.

1.14 SKRYF 9: Is bewus van skryfrigting (links na regs, bo na onder.)

Tabel 14: Skryf 9

i. Is bewus van skryfrigting (links na regs, bo na onder.)							Gepaarde Monster Korrelasie J & N		Gepaarde Monster T-Toets J & N	
Skryf 9	Gem. punt uit 4 vir Januarie	Gem. punt uit 4 vir November	Verskil (Mean)	% Gem. J	% Gem. N	Verskil (%) (Mean)	Korrelasie	(p) Beduidend (Significance)	T (Toets)	(p) Beduidend (Significance)
	1.75	3.79	2.04	43.75%	94.75%	51.00%	0.271	0.199	-14.49	.000 **

N = 24

** $p \leq 0,01$ = hoogs beduidend

Tabel 14 toon dat die gemiddelde verskil (51%) vir **Skryf 9** hoogs beduidend is: 43.75% in Januarie en 94.75% in November.

1.15 SKRYF 10: Boots geskrewe teks uit die omgewing na, bv. etikette, handelsname

Tabel 15: Skryf 10

j. Boots geskrewe teks uit die omgewing na, bv. etikette, handelsname							Gepaarde Monster Korrelasie J & N		Gepaarde Monster T-Toets J & N	
Skryf 10	Gem. punt uit 4 vir Januarie	Gem. punt uit 4 vir November	Verskil (Mean)	% Gem. J	% Gem. N	Verskil (%) (Mean)	Korrelasie	(p) Beduidend (Significance)	T (Toets)	(p) Beduidend (Significance)
	1.25	3.79	2.54	31.25%	94.75%	63.50%	0.241	0.256	-21.168	.000 **

N = 24

** $p \leq 0,01$ = hoogs beduidend

Tabel 15 toon dat die gemiddelde verskil (63.5%) vir **Skryf 10** hoogs beduidend is: 31.25% in Januarie en 94.75% in November.

1.16 SKRYF 11: Hanteer skryfinstrumente soos kryt en potlode

Tabel 16: Skryf 11

k. Hanteer skryfinstrumente soos kryt en potlode							Gepaarde Monster Korrelasie J & N		Gepaarde Monster T-Toets J & N	
Skryf 11	Gem. punt uit 4 vir Januarie	Gem. punt uit 4 vir November	Verskil (Mean)	% Gem. J	% Gem. N	Verskil (%) (Mean)	Korrelasie	(p) Beduidend (Significance)	T (Toets)	(p) Beduidend (Significance)
	2.38	3.96	1.58	59.50%	99.00%	39.50%	-0.231	0.277	-11.863	.000 **

N = 24

** $p \leq 0,01$ = hoogs beduidend

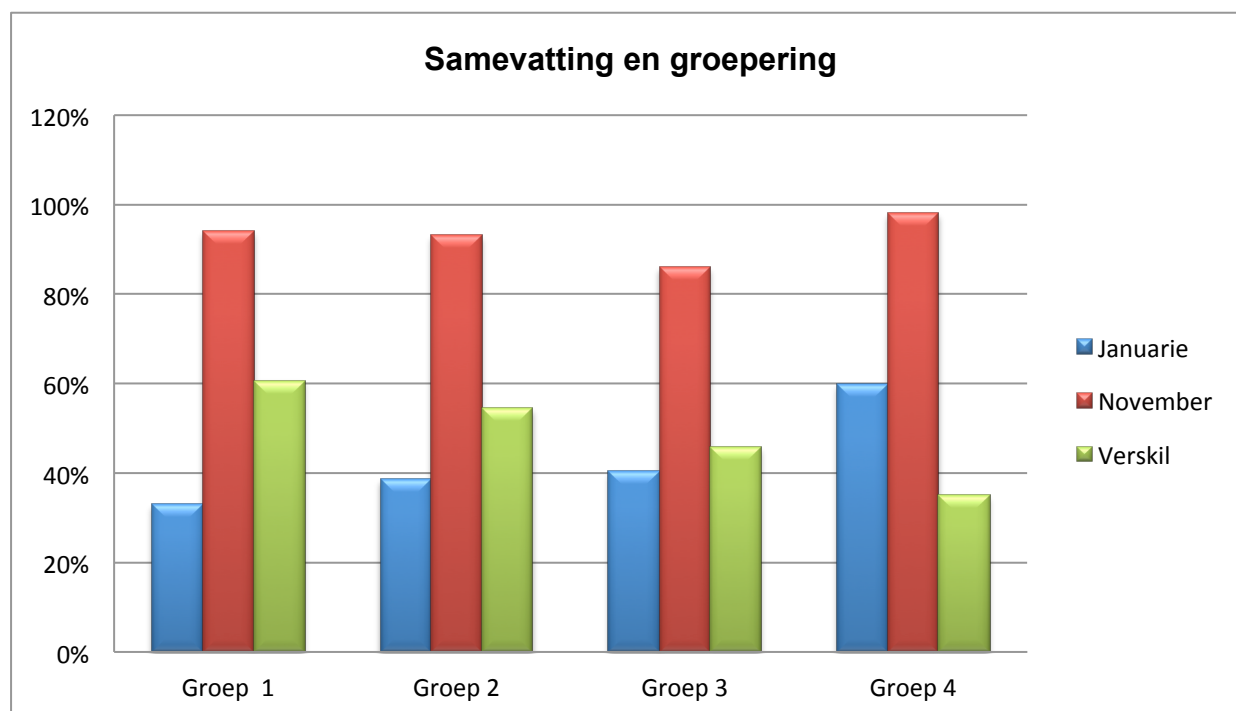
Tabel 16 toon dat die gemiddelde verskil (39.50%) vir **Skryf 11** hoogs beduidend is: 59.50% in Januarie en 99.00% in November.

1.17 SAMEVATTING EN GROEPERING VAN ASSESSERINGSTANDAARDE

Tabel 17: samevatting en groepering van assesseringstandaarde

Assesseringstandaarde		Gem. % Jan.	Gem. % Nov.	Gem. verskil in %	Strategieë
Groep 1	Skryf 1,7,10	33%	94%	60.7%	Onderwyserverwagtings dat teken/skryfwerk 'n boodskap sal oordra d.m.v. Behavioristiese , eksplisiete opdragte
Groep 2	Skryf 2,8,9	38.6%	93.1%	54.5%	Behavioristiese strategieë: bewusmaking van letters en skryfrigting.
Groep 3	Skryf 4,5,6	40.3%	86%	45.8%	Interaktiewe, Konstruktivistiese strategieë soos metakognisie en /of selfregulering
Groep 4	Skryf 3,11	60%	98%	35%	Hanteer skryfinstrumente en ken die verskil tussen teken en skryf, sonder enige spesifieke strategie

Grafiek 1: SAMEVATTING EN GROEPERING VAN ASSESSERINGSTANDAARDE



GROEP 1

Skryf 1, 7 en 10 dui **die hoogste gemiddelde verskil** (60.74%) aan: van 33.3% in Januarie tot 94% in November. Die afleiding kan gemaak word dat leerders nie vooraf blootgestel was aan 'n taalryke graad R-omgewing met die alombekende roetine waar hulle **verwag om uitgevra te word na die inhoud van 'n tekening** en waar die onderwyser verwagtings skep dat leerders betekenis en/of 'n boodskap in hul teken- en *skryfwerk* sal kommunikeer nie (cf. Artikel 2: 6.4.1; 6.2.1.1). Doelbewuste, maar informele blootstelling aan geskrewe teks, letters en syfers in die omgewing en eksplisiete, **behavioristiese** opdragte en be-oefening van basiese vaardighede (cf 9.2) het tot gevolg dat teken vir 'n doel aangewend word om 'n boodskap oor te dra as vertrekpunt vir skryf.

GROEP 2

Skryf 2, 8 en 9 toon 'n hoë gemiddelde **verskil** van 54.5% aan: 38.6% in Januarie tot 93.1% in November. Graad R-leerders word toenemend bewus van letters in hul omgewing, vorm dit op verskillende maniere en raak bewus van die skryfrigting – van links na regs of van bo na onder. Dit behels egter doelbewuste, **behavioristiese onderrigstrategieë deur modellering en oefening van basiese vaardighede**. Graad R-leerders kamma-/ees ook graag op spontane wyse hul eie vormende teken- en *skryfpogings* aan ander voor in die informele, interaktiewe konstruktivistiese konteks van 'n heeltaalbenadering.

GROEP 3

Skryf 4,5 en 6 toon 'n gemiddelde verskil van 45,8% aan: 40.3% in Januarie en 86% in November. Die interaktiewe teken- en skryfproses in die heeltaalbenadering (gesels oor eie tekeninge, rolspeel skryf en vra ander om betekenis te gee) is vaardighede wat leerders van meet af aan spontaan toepas in 'n **konstruktivistiese** graad R-klaskamer waar 'n **bemiddelaar** 'n ekspert speelman gesel word (Groenewald, 2010:19).

GROEP 4

Skryf 3 en 11 toon die laagste gemiddelde verskil aan (38%). Die gemiddelde persentasie vir November is die hoogste (98%), terwyl die gemiddelde persentasie vir Januarie ook die hoogste toon, nl. 60%. Die data bevestig dat kinders wat nog in 'n krabbelstadium van hul tekenontwikkeling verkeer, reeds weet dat teken en skryf verskil (Groenewald, 2010:26) en dat hul in graad-R uit die staanspoor teken- en skryfinstrumente hanteer (Groenewald, 2010:29). Die assesseringstandaard (Skryf 3) vereis nie dat hulle dit **korrek** moet hanteer nie.

2. SAMEVATTING

Die hoofdoel van hierdie navorsing was om vas te stel of graad R-leerders se natuurlike tekenontwikkeling op 'n behavioristiese wyse versnel kan word en of dit 'n bydrae kan lewer tot skryfontwikkeling in UGO. Bogenoemde resultate bevestig dat al die bevindinge **hoogs beduidend** is. Informele behavioristiese strategieë het nie alleen 'n meer gedetailleerde tekenprodukt tot gevolg nie, maar lei ook daartoe dat leerders op 'n meer analitiese wyse letters en syfers doeltreffend in hul tekeninge aanwend om betekenis uit te beeld in 'n konstruktivistiese, UGO-benadering.

Sommige assesseringstandaarde (Skryf 1,2,7,8,9 en 10 – groep 1 en 2) is hoofsaaklik d.m.v. behavioristiese strategieë bereik, terwyl ander (Skryf 3,4,5,6 en 11 – groep 3 en 4) deur konstruktivistiese strategieë, of geen spesifieke strategie, bereik is. Assesseringstandaarde wat oor 'n tydperk van een skooljaar hoofsaaklik deur behavioristiese strategieë onderrig is toon die grootste verskil. Die Behaviorisme voer juis aan dat **die eindresultaat** of sukses van toetsresultate **statisties waarneembaar is** (cf. 8.4.6). Die assesseringstandaarde wat daarenteen hoofsaaklik deur konstruktivistiese of geen spesifieke strategieë onderrig is nie, maar deur 'n geïntegreerde progressiewe proses bereik is (Groenewald, 2010:1,2), toon die kleinste verskil. Dit word in grafiek 1 geïllustreer. Om op te som kan die gevolgtrekking gemaak word dat albei modelle suksesvol in UGO toegepas kan word. Vaardighede en basiese kennis behoort dus eksplisiet onderrig te word, maar leerders moet ook toegelaat word om self te ontdek, en probleme op hul eie manier op te los. Moet dus nie inmeng met die kind se tekenoplossing nie, maar motiveer hom tot eie onafhanklike denke wat kan bydra tot skryfontwikkeling.

DIE ROL VAN TEKEN
IN DIE SKRYFONTWIKKELING
VAN GRAAD R-LEERDERS

ARTIKEL 2

DIE KONSTRUKTIVISTIESE,
PROSESGESENTREERDE
BENADERING VAN TEKEN
IN SKRYFONTWIKKELING

ANNEMARIE GROENEWALD

ARTIKEL 2

DIE KONSTRUKTIVITIESE, PROSESGESENTREERDE BENADERING VAN TEKEN IN SKRYFONTWIKKELING

Abstrak Artikel 2

Volgens statistiek was 2010 se graad 12-leerders se gemiddelde geletterdheidspunt 30% in graad 3. Toe hierdie klasgroep in graad 9 was, het slegs 15% beide die geletterdheid- en gesyferdheidstoetse geslaag (SAOU Nr. 14 / 2010:1). Aangesien 'n groot persentasie van ons leerders probleme ondervind met die formulering van denke, sukkel met beplanning van skryfstukke en die meganika en proses van skryf, (DoE, 2002:11-12) fokus hierdie studie op die rol van teken in skryfontwikkeling deur middel van 'n **konstruktivistiese, prosesgesentreerde** benadering in graad R. Die doel is dus om aan te toon hoe 'n **bemiddelaar** op **intersubjektiewe** wyse 'n **ekspertspeelmetgesel** word en saam met die leerders betekenis konstrueer deur middel van taal, ervarings en aktiwiteite. Strategieë soos **metakognisie, selfregulering en emosionele beheer** asook vaardighede soos **bekwaamheidsperspeksie** en pro-sosiale gedrag word eksplisiet aangeleer en in die tekenproses gedemonstreer. In die **heeltaalbenadering**, wat **begripsgedrewe** is en fokus op inhoud, leer kinders op geïntegreerde wyse om te praat, luister, orden, *skryf* en terug te *lees* terwyl hulle teken. Leeruitkoms 4 wat bepaal dat leerders aan die einde van graad 3 hul eie en mekaar se werk hersien, redigeer en publiseer word reeds in graad R suksesvol toegepas. Terwyl die leerders teken en verskillende kunsapparaat vrylik hanteer, word **ontluikende skryf** 'n interaktiewe spel met oop-einde vrae. Die inhoud, verbale verduideliking en reaksies van die leerders word dan op die agterkant van die tekening genoteer en later vir assesseringsdoeleindes aangewend. Hierdie teken- en skryfpogings is sistematies oor 'n tydperk van een skooljaar versamel, gedateer en in portfolios geliasseer. Alhoewel die **kwalitatiewe studie** van toepassing is op die hele klas, as deel van die gewone kurrikulum, word die kragtigheid van die studie getoets deur een respondent se skryfontwikkeling - tekeninge, verbale uitlatings en skryfpogings - vanaf Januarie tot November op anekdotiese wyse te dokumenteer en te transkribeer. Dit toon dan hoe sy in totaliteit ontwikkel as volwaardige *skrywer* wat gereed is vir die formele skool.

Sleutelwoorde: *Constructivism, Vygotski, Emergent writing, drawing process, mediation, Whole Language Approach, Metacognition, self-regulation, self-efficacy.*

ARTICLE 2

THE CONSTRUCTIVISTIC PROCESS CENTERED APPROACH OF DRAWING IN WRITING DEVELOPMENT

Abstract

According to statistics 2010's grade 12 learners' average literacy mark was 30% in grade 3. When this group was in grade 9, only 15% passed both the literacy and numeracy tests (SATU Nr. 14 / 2010:1). Since a large percentage of our learners experience problems with the formulation of thoughts, struggle with planning of essays and the mechanics and process of writing, (DoE, 2002:11-12), this study focuses on the role of drawing in writing development by means of a **constructivistic, process centered** approach in grade R. The purpose is thus to show how a **mediator** becomes an expert play partner in an **inter-subjective manner** and helps the learners construct meaning by means of language, experiences and activities. Strategies like **metacognition, self-regulation and emotion control** as well as skills like **self-efficacy** and pro-social behavior are learned explicitly and are demonstrated in the drawing process. In the **whole language approach**, which is comprehension driven and focuses on content, children learn in an integrated manner to talk, listen, arrange, *write* and *read* back while they are drawing. Learning outcome 4 that states that learners in the end of grade 3 review, edit and publish their own work as well as each others work is already successfully applied in grade R. While the learners draw and handle different art instruments freely, **emergent writing** becomes an interactive game with open ended questions. The content, verbal explanation and reactions of the learners were noted down on the back of the drawing and later used for assessment purposes. These drawing- and writing attempts were systematically gathered, dated and filed in portfolios over a period of one school year. Even though the **qualitative study** is applicable to the whole class, as part of the usual curriculum, the strength of the study is tested by documenting and transcribing one respondent's writing development - drawings, verbal utterances and writing attempts – from January to November. It shows how she develops in totality as fully-fledged *writer* who is ready for formal school.

Key words: *Constructivism, Vygotski, Emergent writing, drawing process, mediation, Whole Language Approach, Metacognition, self-regulation, self-efficacy.*

ARTIKEL 2

DIE KONSTRUKTIVISTIESE, PROSESGESENTREERDE BENADERING VAN TEKEN IN SKRYFONTWIKKELING



To draw means describe, not represent.

*He draws something because
he wants to say something about it*

(Viola,1948:13).

INHOUDSOPGAWE

	BLADSY
1. INLEIDING	1
2. PROBLEEMSTELLING EN NAVORSINGSVRAE	1
3. DOEL MET DIE NAVORSING	3
4. NOODSAAKLIKHEID VAN DIE NAVORSING	3
5. ETIEK	3
6. FUNDERING VAN DIE STUDIETERREIN: KONSTRUKTIVISME	4
6.1. DIE ROL VAN TAAL IN DIE TEKENPROSES	5
6.1.1. HORIZONTAL	6
6.1.2. VERTIKAAL	6
6.1.3. SELFREGULERING DEUR OVERTEN EN KOVERTEN BEMIDDELING	7
6.1.4. IMPLIKASIE	8
6.2. DIE ROL VAN BEMIDDELING (MLE) IN DIE TEKENPROSES	9
6.2.1. FAKTORE WAT MLE BEVORDER	10
6.2.1.1. RESIPROSITEIT (WEDERKERIGHEID)	10
6.2.1.2. BETEKENISGEWING	10
6.2.1.3. VOORTREFLIKHEID EN TRANSENDENSIE	11
6.2.1.4. BEKWAAMHEIDSPERSEPSIE (SELF-EFFICACY)	12
6.2.1.5. REGULERING VAN GEDRAG	12
6.2.2. ZPD DEUR INTERSUBJEKTIVITEIT	13
6.2.3. IMPLIKASIE	15
6.3. BEMIDDELING IN SKRYFONTWIKKELING	16
6.3.1. KLASKAMERORGANISASIE EN -KLIMAAT	17
6.3.2. PROSESGERIGTE INTERAKSIE	17
6.3.3. 'N EKSPERTSPEELMETGESEL	19
6.3.3.1. 'N DERDEPERSOONBENADERING	19
6.3.3.2. EMOSIONELE BEHEER	20
6.3.3.3. TRANSENDENSIE	20
6.3.4. <i>"LEES ASSEMBLIEF JOU STORIE"</i>	21
6.3.5. METAKOGNISIE IN DIE TEKENPROSES	21

6.3.6	IMPLIKASIE	23
6.4	DIE VERBAND TUSSEN TEKEN EN SKRYF IN UGO	24
6.4.1	DIE PROSES VAN TEKEN TOT SKRYF	26
6.4.2	DIE ROL VAN TEKEN IN DIE SKRYFONTWIKKELING VAN GRAAD R-LEERDERS IN UGO	28
6.4.3	ASSESSERINGSTANDAARDE VAN SKRYF: GRAAD R-LEERDERDS EKSPERIMENTEER MET SKRYF	28
6.4.4	IMPLIKASIE	30
6.5	SAMEVATTING	31
7	NAVORSINGSMETODOLOGIE	33
7.1	LITERATUURSTUDIE	33
7.2	EMPIRIESE NAVORSING	33
7.2.1	KWALITATIEWE NAVORSING	35
7.2.2	STEEKPROEFNEMING EN POPULASIE	34
7.2.3	KWALITATIEWE DATA-ANALISE	35
7.2.3.1	GESPREKANALISE EN WAARNEMING	35
7.2.3.2	DOKUMENTASIE	36
7.2.3.3	BETROUBAARHEID EN GELDIGHEID	36
7.2.3.4	KODERING: PRIORI KODERING	37
7.2.3.5	DATA-ANALISE EN GEVOLGTREKKINGS: JANUARIE TOT NOVEMBER	38
7.2.3.6	ALGEHELE GEVOLGTREKKING	38
7.3	LEEMTES EN VERDERE NAVORSINGSMOONTLIKHEDE	39
7.4	INTERPRETASIE EN BEVINDINGS	39
7.4.1	KAN DIE TEKENPROSES GRAAD R-LEERDERS SE DENKE ORDEN?	39
7.4.2	IS DAAR 'N VERBAND TUSSEN TEKEN EN SKRYF?	39
7.4.3	KAN SKRYFONTWIKKELING DEUR TEKENINGE VERSTERK WORD?	40
7.4.4	KAN DIE TEKENPROSES BYDRA TOT EMOSIONELE- EN SOSIALE ONTWIKKELING?	40
7.5	AANBEVELINGS	41
8	SLOTWOORD	43
	BIBLIOGRAFIE	44

LYS VAN FIGURE

Bladsy

Figuur 1: FUNDERING VAN DIE STUDIETERREIN: KONSTRUKTIVISME	6
Figuur 2: 'n DIAGRAMATIESE VOORSTELLING VAN ZPD DEUR INTERSUBJEKTIVITEIT.	14
1. BYLAAG 1: DATA-ANALISE EN GEVOLGTREKKINGS: JANUARIE TOT NOVEMBER	
2. BYLAAG 2 TOESTEMMINGSBRIEWE VAN OUERS	

DIE KONSTRUKTIVISTIESE, PROSESGESENTREERDE BENADERING VAN TEKEN IN SKRYFONTWIKKELING

1. INLEIDING

Teken, vanuit die konstruktivisme, word op subjektiewe wyse beskou, omdat die betekenis wat 'n kind deur taal, ervarings, aktiwiteite en besprekings op sý eie individuele wyse konstrueer, daartoe lei dat hy deur subjektiewe bemiddeling sy denke herhaaldelik vorm, orden en uitbrei. Deurdat 'n kind tydens die tekenproses speel, is hy telkemale aktief besig om sy eie betekenis van die werklikheid geleidelik, maar konstruktief, op hoër vlakke te verfyn. Tekenaktiwiteite word gevolglik verlig deur 'n ontwikkelingsproses in elke kind se eie konteks. Hierdie sosiale interaktiewe, kommunikatiewe proses geskied, volgens Vygotsky, *from the outside in*. In plaas van realistiese skilder of 'n objek-gesentreerde tekenproduk – soos die behaviorisme voorstel – skuif die fokus na die wyse waarop die tekenaktiwiteit geskied. Leerders konstrueer self kennis en begrip, omdat hulle illustreer, verduidelik, onderskei, opsom en toepas. Die onderwyser fasiliteer hierdie proses op so 'n wyse dat inligting betekenisvol, geordend en relevant deur die leerder weergegee kan word. Die klem skuif dus na 'n veel wyer, maar boeiende tekenproses wat die kind in totaliteit betrek en uiteindelik lei tot skryfontwikkeling, i.p.v. 'n passiewe, gedetailleerde tekenproduk. Die onderwyser bied volgens Monteith (2001:125) *lere wat kan lei tot hoër vlakke van begrip, maar die leerder moet self die lere klim* (Cox, 2005:115; Frisch, 2006:76-77; Donald, Lazarus & Lolwana, 2002:70; Monteith, 2001:125).

2. PROBLEEMSTELLING EN NAVORSINGSVRAE

Uitkomsgebaseerde onderwys vorm die grondslag vir die kurrikulum in Suid-Afrika en strewe daarna om alle leerders in staat te stel om tot hul maksimumvermoë te presteer deur uitkomste wat aan die einde van 'n **proses** bereik moet word (Departement van Onderwys, 2003:1). Die beginsel wat deur die onderrig en leer van geletterdheid in hierdie kurrikulum onderlê word, is dat taalontwikkeling 'n geleidelike proses van verbetering behels. 'n Gebalanseerde benadering tot geletterdheidsontwikkeling word in die grondslagfase gevolg, omdat dit met leerders se ontluikende geletterdheid begin. Dit behels 'n wegbeweeg van 'n leesgereedheids-benadering waarvolgens kinders nie gereed vir lees en skryf is voordat sekere subvaardighede op 'n sekere

vlak bereik is nie. Volgens die gebalanseerde benadering hoef hierdie vaardighede nie in plek te wees voordat 'n leerder kan begin lees en skryf nie, maar behoort vanaf 'n kind se vroeë leerervarings ontwikkel te word. Ontluikende Letterkunde verwys na die proses waar kinders leer lees en skryf op 'n natuurlike wyse sonder formele onderrig (DvO, 2002:11; Davin & Van Staden, 2005:111,112).

As ons die DvO (2002:7) se Leeruitkoms 4, nl. skryf, en die betrokke assesseringstandaarde onder die loep neem, is dit duidelik dat dit 'n progressiewe proses is: vanaf betekenisdraende krabbels in graad R tot die gebruik van die alfabet en kreatiewe, grammatikale skryfkonvensies om hul eie en mekaar se werk te hersien, redigeer en publiseer aan die einde van graad 3. Learner (2000:444- 446) verwys na vroeë ontluikende letterkunde as 'n proses wat tekeninge insluit – skryf, vóór lees, word aangemoedig, aangesien skryf makliker as lees is. Sy beweer egter: *Too often, the result of the product type of writing instruction is that people learn to dislike writing.*

Joubert, Bester & Meyer (2006:143) beweer dat alle kinders skrywers is en verwys na die krabbels van voorskoolse kleuters wat gaandeweg oorgaan in 'n sinvolle weergee van idees en gedagtes. Die skrywers beweer verder dat hierdie oorgang pynloos en glad kan verloop indien die leerders die vryheid gegun word om te skryf en nie aan bande gelê word deur korrekte spelling en lettervorming, voordat die skryfproses begin nie. Skryf is van meet af aan 'n geïntegreerde progressiewe proses waar maats in 'n sosiale skryfomgewing en die stimuli wat daaruit groei, toegelaat moet word om die opinies en insette van ander individue te vra. Dit lei tot denke, nadenke en metakognisie. Indien hulle dan blootgestel word aan hierdie ontluikende, progressiewe proses – soos deur die Departement van Onderwys daargestel – behoort skryf inderdaad pynloos te wees. Die teendeel is egter waar: Na aanleiding van statistiek wat deur die South Africa MLA Survey in 2002 bekend gemaak is, blyk dit dat Grondslagfase-leerders in Suid-Afrika oor die algemeen literêr swak vaar. Graad 4 leerders behaal gemiddeld 47% vir Geletterdheid en 30% vir Wiskunde en die meeste van ons leerders is aan die einde van Graad 3 nog nie in staat om 'n duidelike, georganiseerde en ontwikkelde teks, met die minimum foute, saam te stel nie (DoE, 2002:11-12). Die SAOU (SAOU Nr. 14 / 2010:1) stel in 'n nuusbriëf op 20/04/2010 dit duidelik dat die verwagtinge vir hierdie selfde groep se graad 12-uitslae in 2010 nie te hoog moet wees nie: *Toe hierdie klasgroep in Gr. 3 was gedurende 2001, was die gemiddelde geletterdheidspunt 30%. Toe hierdie klasgroep in Gr. 9 was, het slegs 15% beide die geletterdheid- en gesyferdstoetse geslaag.* Oor Leeruitkoms 4 en die betrokke assesseringstandaarde vir graad R, behoort dus ernstig besin te word.

NAVORSINGSVRAE

1. Kan die tekenproses graad R-leerders se denke orden?
2. Wat is die verband tussen teken en skryf?
3. Kan skryfontwikkeling deur tekeninge versterk word?
4. Kan die tekenproses bydra tot emosionele-en sosiale ontwikkeling?

3. DOEL MET DIE NAVORSING

- Om aan te toon dat die tekenproses denke kan orden.
- Om die verband tussen teken en skryf aan te toon.
- Om aan te toon hoe skryfontwikkeling deur tekeninge versterk kan word.
- Om aan te toon hoe die tekenproses bydra tot emosionele- en sosiale ontwikkeling.

4. NOODSAAKLIKHEID VAN DIE NAVORSING

Baie van die literatuur oor kunsopvoeding en kindertekeninge fokus steeds op ontwikkelingsaspekte (Lee & Das Gupta, 1995:232; Toomela, 2003:164-180) terwyl kinders se uitsprake en die parallelle, aktiewe fantasiespel tydens die tekenproses, misgekyk word (Coates, 2002:23; Cox, 2005:115; Church, 2005:2). Dit blyk dus dat daar 'n navorsingsleemte bestaan oor die waarde van teken in pre-geletterdheid en skryfontwikkeling. Selfs skryfaktiwiteite in die formele skool fokus steeds op foute in handskrif en spelling i.p.v. inhoud. 'n Groot persentasie van ons kinders ondervind probleme met die formulering van denke, sukkel met beplanning van skryfstukke en die meganika en proses van skryf (DoE, 2002:11-12). Navorsing het getoon dat ingryping reeds voorskools moet plaasvind (American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) 2001:17; Graham, Harris & Larsen, 2001:79; Troia, 2002:249; Learner, 2000:444). Hierdie studie kan dus van nut wees, omdat dit, vanuit die konstruktivisme, teken op subjektiewe wyse beskou. Die rol van 'n bemiddelaar - om saam met die kind betekenis te konstrueer deur middel van taal, ervarings en aktiwiteite, sodat die kind leer om te praat, luister, teken, orden, *skryf* en *teruglees* terwyl hy teken - word ondersoek.

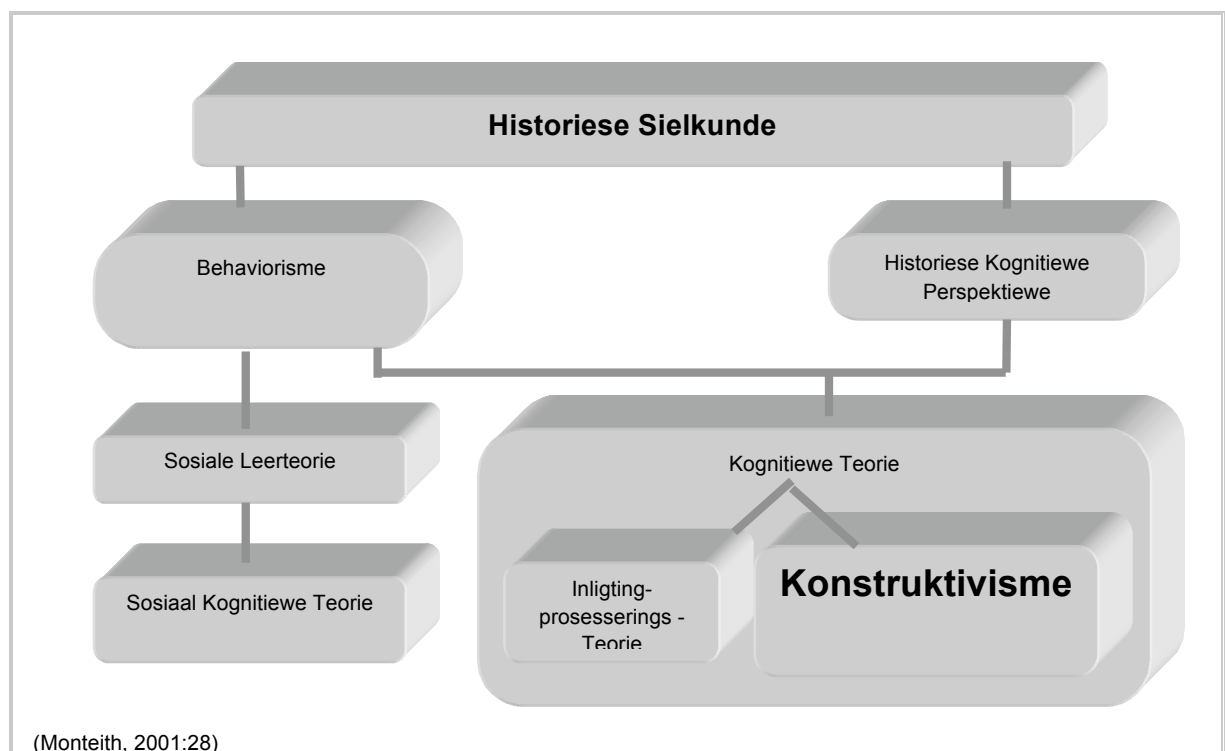
5. ETIEK

In hierdie navorsing is die individu wat geselekteer is aanvanklik baie huiwerig om te teken, selfbewus, dring daarop aan dat iemand anders vir haar moet teken, omdat sy glo dat sy nie kan nie en is volgens haar moeder baie skaam. Haar tekeninge en gesprekke toon hoofsaaklik

normale ontwikkelingseienskappe, maar soms ook sensitiewe gesinservarings en inligting wat beskerm moet word. In die lig van Malchiodi (1998:219-234) en Leedy & Ormrod (2001:107) se kwessies t.o.v. etiek onderneem die navorser om die volgende beginsels in ag te neem:

- Die kind se reg van keuse en eienaarskap moet gerespekteer word: Bekom haar toestemming - asook dié van haar ouers - om haar skeppings en naam te mag gebruik vir moontlike publikasie. Die studie toon onder andere hoe sy leer om haar naam te skryf. Haar ouers moet dus eerlik ingelig word ten opsigte van die inhoud van die navorsing.
- Haar privaatheid moet gerespekteer en beskerm word en soms baie vertroulik hanteer word. Onnodige spanning, leed, verleentheid en aantasting van haar selfrespek moet vermy word.
- Die navorser streef daarna om haar kennis met sorg en verantwoordelikheid aan te wend, sodat sy in die beste belang van die kind sal optree.
- In terme van moontlike publikasiedoeleindes sal elke skepping en alle verbale uitlatings van die kind gevolglik in hierdie navorsing eties ernstig oorweeg word.

6. FUNDERING VAN DIE STUDIETERREIN: KONSTRUKTIVISME



Figuur 1: FUNDERING VAN DIE STUDIETERREIN: KONSTRUKTIVISME

Die Konstruktivisme aanvaar - anders as die Behaviorisme wat op objektiewe, waarneembare reaksies van leerders fokus - dat subjektiwiteit krities is, aangesien 'n leerder inligting kognitief prosesseer op 'n wyse wat sy behoeftes, geaardheid, houding, geloof en gevoel reflekteer. Dit veronderstel dat betekenis gegee word deur belewing, aktiwiteite en besprekings. Dit beklemtoon die interaksie tussen leerder en omgewing. Dit behels die aktiewe betrokkenheid van die leerder om te leer van die superieure, maar die vryheid om kennis anders volgens eie behoeftes, geaardheid, houding, geloof en gevoel te konstrueer. Konstruktivisme beklemtoon ook die sosiale konteks van leer deur koöperatiewe groepe, waar begrip van die kind se wêreld telkens op 'n hoër vlak geskied. Leerders is dus aktiewe werktuie van hul eie ontwikkeling (Monteith, 2001:13; Donald et al., 2002:100; Pintrich & Schunk, 2002:348).

6.1. DIE ROL VAN TAAL IN DIE TEKENPROSES

Van geboorte af is 'n kind voortdurend besig om sy taalvermoë te verbeter. Alles wat hy leer hang af van sy kennis en beheer van taal (De Witt & Booysen, 2007:94). Wanneer kinders teken, is die tekenproses in 'n groot mate ook afhanklik van hulle taal- en begripsvermoë. Terwyl kinders teken, hang die sukses van die aktiwiteit nie van die eindproduk af nie, maar van die mate waarin 'n onderwyser die aktiwiteit so lei dat die kind blootgestel word aan sinvolle taalervarings. De Witt & Booysen (2007:96) sonder die volgende taalaspekte uit: kommunikasie, betekenis, sosiale vaardighede, estetiese waarde en persoonlike bevrediging, emosie, spel, ordening van denke en inligting.

Vygotsky se belangrikste bydrae tot die konstruktivisme was om aan te toon hoe **taal** – geskrewe en gesproke – bydra tot kognitiewe ontwikkeling. Taal is 'n kragtige *voertuig* vir waardes, inligting en begrip. Dit is die belangrikste wyse waarop mense kommunikeer en sosiale interaksie is die basis vir kognitiewe ontwikkeling (Donald *et al.*, 2002:70). **Die proses geskied horisontaal sowel as vertikaal:**

- **horisontaal** (uiterlike taal) deur middel van mense in groepe, gemeenskappe en kulture.
- **vertikaal** (innerlike taal) deur 'n proses van individuele kognitiewe ontwikkeling, waar die kind toegelaat word om hardop te praat en te fantaseer, maar ook deur selfspraak en selfinstruksie (Donald *et al.*, 2002:71).

In die navorser se eie studie word teken as 'n integrale deel van taalontwikkeling beskou en Vygotsky se voorgenoemde horisontale en vertikale prosesse is dus ook in die tekenproses waarneembaar.

6.1.1. HORIZONTAAL

Teken is vir die voorskoolse kind 'n speelaktiwiteit wat **overt** (hoorbare), **verbale** taal insluit. Kinders leer van mekaar, deel en interpreteer begrippe deur sosiale interaksie, waar hulle na mekaar se stories luister en kommentaar lewer oor mekaar se tekeninge, die instrumente en teken- of verftegnieke.

Zaid sê aan Hamza: *Jy het te veel vingers gemaak.*

Hamza: *Ek weet.*

Hy gaan onversteurd voort en teken nog vingers, terwyl hy skynbaar met die karakter in die tekening 'n gesprek voer en skietgeluide maak.

Kognitiewe ontwikkeling is 'n aaneenlopende proses van ondersoek, ontdekking en aktiewe aanpassing. Dit behels dus 'n aktiewe betrokkenheid tussen individuele kinders, maar ook ander (bv. 'n bemiddelaar of maats) wat oor die vermoë beskik om hulle potensiaal te ontwikkel. Vygotsky se mees omstrede bewering was dat alle hoër kognitiewe funksies - waarvan taal die grootste invloed uitoefen - hulle ontstaan in 'n sosiale konteks vind. In die **horisontale prosesse** word dit as volg verduidelik: Taal is 'n middel tot sosiale kommunikasie, 'n denkmiddel en 'n wyse waarop inhoud aan 'n kind op eksterne wyse oorgedra en nuwe wêreld vir hom oopgemaak word. Die bemeestering van hierdie eksterne prosesse beïnvloed eie denke, begrip en gedrag en lei tot selfregulering. Selfregulering beskik oor die eienskap van selfspraak en selfgerigte spraak. Selfgerigte spraak rig en moniteer denke en lei tot probleemoplossing (De Witt & Booysen, 2007: 94, 95; Monteith, 2001:138; Donald *et al.*, 2002:71).

6.1.2 VERTIKAAL

In die **vertikale prosesse** toon Vygotsky hoe die ontwikkeling van **overt selfspraak** (ook egosentriese spraak of selfgerigte spraak) 'n sleutelrol speel in kognitiewe ontwikkeling. Selfspraak is volgens Pintrich & Schunk (2002:407) selfgerig en het 'n selfregulerende funksie wat nie sosiaal mededeelsaam (kommunikatief) is nie. Wanneer peuters begin praat, is hulle lief om hardop met hulleself te praat en te verduidelik wat hulle doen terwyl hulle dit doen in 'n

poging om hul aksies, persepsies en ervarings te orden. Dit word **overt gedrag** genoem wanneer dit openlik waarneembaar is. Hierdie wyse van praat word geleidelik stiller en verander na innerlike, **kovert selfspraak**, alhoewel dit telkens weer overt kan voorkom. Kovert selfspraak is die oorsprong van denke. Hierdie mylpaal baan die weg vir kognitiewe ontwikkeling en eindelik is die kind in staat om te dink deur middel van taal (Donald *et al.*, 2002:71; De Witt & Booyesen, 2007:99). De Witt & Booyesen (2007:118) skryf dat selfregulering reeds op driejarige ouderdom kan voorkom, aangesien 'n kind se gedrag dan toenemend gerig word deur denke eerder as spraak. Vygotsky glo dat selfspraak deur overt, behaviorisme sodanig ontwikkel kan word dat dit kan lei tot selfregulering en dit bevestig sy teorie dat gedrag en denke 'n eenheid vorm deur sosiale aktiwiteite (Pintrich & Schunk, 2002:160; Monteith, 2001:137,138). Vertikale taalontwikkeling is dus afhanklik van horisontale taalontwikkeling en andersom.

Ook in die tekenproses lei selfspraak en selfgerigte spraak tot metakognisie, probleemoplossing en eindelik selfregulering.

Hamza voltooi sy tekening nadat Zaid hom daarop gewys het dat hy te veel vingers geteken het. Hy tel daarna, hardop in 'n *monoloog*, die vingers, voeg nog vingers by en gaan voort om albei arms ook vol vingers te teken. Hy tel die vingers weer hardop (op onakkurate wyse!) en maak skietgeluide: *Ek teken 'n robot met baie ... baie vingers. Hulle skiet!*

6.1.3 SELFREGULERING DEUR OVERT EN KOVERT BEMIDDELING

Overt regulering kan lei tot selfregulering deur die volgende stappe: **kognitiewe modellering, overt bemiddeling, overt selfinstruksie, verdowwing van overt selfinstruksie** en eindelik **kovert selfinstruksie** (Pintrich & Schunk, 2002:160). In 'n graad R-klas behels dit die volgende stappe:

- 1 **Kognitiewe modellering:** Die onderwyser demonstreer 'n diagonale kruis met verbale instruksies met die doel dat leerders hulle middellyn sal kruis:
Bo links, skuins af. Bo regs, skuins af.
- 2 **Overt bemiddeling:** Die onderwyser staan agter die kind, neem sy hand en beide die kind en onderwyser praat hardop terwyl die kruis gemaak word.

- 3 **Overte selfinstruksie:** Die kind reageer met overte selfinstruksie, d.w.s. die stappe word hardop gesê terwyl die kruis gemaak word.
- 4 **Verdowwing van overte selfinstruksie:** Die kind fluister die instruksies terwyl die taak verrig word.
- 5 **Kovert selfinstruksie:** Die kind verrig die taak terwyl hy gerig word deur interne selfinstruksie.

Overte selfinstruksie lei dus tot **kovert selfinstruksie** en word dan eindelijk **selfregulerende spraak**. Aanvanklik kom selfregulerende spraak tot stand nadat denke en gedrag ontwikkel het, maar ontluik uiteindelijk in so 'n mate dat dit denke en gedrag voorafgaan (Pintrich & Schunk, 2002:160,407, 408). Kinders struktureer gaandeweg hul tekenproses op dieselfde wyse:

Ek gaan nou 'n sterretjie teken. Ek kan! My boetie het my geleer. So af en so op. Tjsshh! Da ontplof hy!

Die aksie word volgehou, doelgerig uitgevoer deur 'n paar sterretjies op dieselfde wyse te teken en te laat *ontplof*.

Ek kan Reebok teken.

Hy skryf die handelsnaam op die getekende karakter se T-hemp en teken dan 'n paar sterre daarby sonder 'n woord.

Kennis kan gevolglik nie bloot oorgedra word nie, maar is 'n geleidelike sosialiseringproses van aanpassing en konstruksie **terwyl** die kind teken. Hy *beskryf* of *kommunikeer* op papier 'n gebeurtenis en verbaliseer aan sy maats wat hy teken. Hoe groter sy ervaringsveld m.b.t. taalervarings, hoe ryker die gebeurtenis wat op papier vasgevang word. Matthews (1999:135) stel dit so: *Language organises drawing, and it might be that all representation owes much to the syntax of language*. Frisch (2006:76) glo: *Language guides the drawing activity*.

6.1.4 IMPLIKASIE

Taalverwerwing is noodsaaklik in die tekenproses en help om denke te orden en die tekening te organiseer, mits daar op 'n intelligente, doelgerigte wyse met die kind gekommunikeer word oor sy tekening, in plaas van die gewone *dis-mooi-reaksie*. Op sy beurt kan die tekening ook die kind se taal uitbrei. 'n Ondersteunende, sosiale konteks en 'n entoesiastiese, ingeligte bemiddelaar help die kind om beelde te skep wat staan vir voorwerpe en gebeure in sy wêreld. Die **kwaliteit interaksie** tussen onderwyser en kind is belangrik. Wat verlang word, is

belangstelling in sy tekenkuns en begrip vir sy ontwikkeling. Dit is belangriker om te weet hoe die tekenproses taalontwikkeling in 'n kind kan ondersteun as om self oor kunsvaardighede te beskik. Wanneer kinders teken, teken hulle die vorm of beweging van 'n voorwerp. Hulle teken die klank of spraak van mense, raak bewus van letters, syfers en klanke, simbole, handelsname en kentekens van advertensies en sluit dit by hul tekeninge in. Hulle ken die verskil tussen tekeninge en woorde, maar het 'n **bemiddelaar** nodig om hulle taal, denke, vermoëns en beelde te verryk, te organiseer en te formuleer: 'n Beskrywende term, byvoeglike- of selfstandige naamwoord, wat kan lei tot konsep- of taalontwikkeling sonder om die tekening te manipuleer, in te meng, die korrekte antwoord of oplossing te verskaf en voorskriftelik te wees (Matthews, 1999:87; Frisch, 2006:76, 77; Malchiodi, 1998:49). Toomela (2002:236) beskou dit as semantiese bemiddeling, terwyl Matthews (1999:87) praat van verbale bemiddeling: Die volwassene moet nie net leer wat om te sê nie, maar om subjektief te *sien* sonder vooroordeel. Die idee is om die kind deur subtiele woordeskatuitbreiding te help om begrip te kry vir sy eie denke en om wedersydse begrip en vertroue tussen kind en onderwyser te ontwikkel. *Teachers are children's companions on an intellectual adventure* (Matthews, 1999:87).

6.2 DIE ROL VAN BEMIDDELING (MLE) IN DIE TEKENPROSES

Feuerstein, Klein & Tannenbaum (1991:4-7) beweer dat bemiddeling niks anders as goeie onderrig is nie: **a Mediated Learning Experience (MLE)**. Die kwaliteit word bepaal deur die wyse waarop 'n bemiddelaar die kind touwys maak wanneer hy blootgestel word aan stimuli in sy omgewing. MLE is derhalwe wanneer 'n kind se denke deur formele en informele onderrig deur 'n bemiddelaar bevorder word tot hoër vlakke van ontwikkeling, funksionering en aanpassing. Dit behels kwaliteit interaksie tussen die kind en sy omgewing deur MLE en impliseer verandering deur ervarings en stimuli in die omgewing. Daarteenoor sal 'n gebrek aan MLE daartoe lei dat die kind min baat by stimulasie sal vind (Feuerstein *et al.*, 1991:13).

Die proses van MLE vind dus plaas as die omgewing verander of georganiseer word vir die kind deur 'n aktiewe, ouer persoon wat **begrip toon, aandag aan sy behoeftes, belangstelling, vermoëns en psigologiese stemming gee**. Die bemiddelaar sal gevolglik die **maksimum uit die situasie put**, sodat dit leerervarings uit die verlede, hede en toekoms insluit op 'n wyse wat pas by die kind en wat sal lei tot **hoër vlakke van kognitiewe ontwikkeling** (Feuerstein *et al.*, 1991: 214).

Dit is in teenstelling met Piaget se teorie van direkte stimulerings waar die kind se vlak van ryphed en stadium van ontwikkeling 'n belangrike rol speel in die verwerking van die stimuli. Feuerstein *et al.* (1991:11) is van mening dat Piaget die rol van 'n bemiddelaar onderskat en betwyfel dit dat direkte stimulerings 'n waarborg is dat die individu sal verander. Hy glo dat MLE 'n alternatiewe wyse van interaksie met die stimuli is om kognitiewe ontwikkeling te verklaar.

6.2.1 FAKTORE WAT MLE BEVORDER

6.2.1.1 RESIPROSITEIT (WEDERKERIGHEID)

Volgens die HAT (2005:932) beteken resiprositeit 'n wederkerige gee en neem of gelyke behandeling. Resiproke onderrig impliseer derhalwe interaktiewe dialoog tussen onderwyser en leerder, waar die onderwyser aanvanklik aktiwiteite modelleer om verwagtings te skep en waarna die leerder en onderwyser dan beurtelings neem om die onderwyser te wys. Dit behels enige interaktiewe aksie deur die volwassene in 'n poging om die kind bloot te stel aan stimuli (bv. selektering, oordrywing, beklemtoning, groepering) en wat gerig is op 'n verandering in die kind se gedrag, bv. fisiese vaardighede, persepsie of kognitiewe prosessering. Dit is resiprok indien die kind op waarneembare wyse reageer, hetsy verbaal, nie-verbaal, deur gedrag of deur sigbare konsentrasie (Feuerstein *et al.*, 1991: 215; Pintrich & Schunk, 2002:147, 148, 407).

Doop net die punt van die kwas in die verf en vee die oortollige verf aan die kant van die houer af. Gebruik die dun, plat kwassie om die buitelyne te verf en die dik, rondpunt kwas om mee in te kleur. Daarna kan jy die droë prent met die kleurkokis op enige denkbare wyse versier.

Die kind reageer dan deur dit te doen en dan self die rol van 'n bemiddelaar in te neem en aan sy maatjie te verduidelik hoe hý dit moet doen:

Jy moet eers... dan sal ek jou wys hoe om 'n sterretjie te maak. Ek het vir Juffrou geleer.

6.2.1.2 BETEKENISGEWING

Dit is wanneer die volwassene gedrag toon soos verbale of nie-verbale goedkeuring, gevoelsinhoud jeens voorwerpe, diere, konsepte of waardes, bv. oordrewe gesigsuitdrukkings, uitinge soos gil, verbasing, fluistering, verbale uitdrukking van gevoel, etikettering en

identifisering van waardes in ooreenstemming met die kind of volwassene se ervarings. 'n Bemiddelaar moet doelstellings, bekwaamheidspersepsie, persoonlike werking/geloof (*personal agency beliefs*) en strategieë vir konatiewe- en emosionele beheer in ag neem om 'n kind te motiveer. Konatiewe prosesse behels die wil en spesifiek die aksies om jou doelstellings te bereik. Doelbewuste pogings om verwagtings en betekenis te skep moet aangewend word. Gebruik verbale of nie-verbale aanduiders van geesdrif oor 'n kind se sukses (Feuerstein *et al.*, 1991:215, 235; Pintrich & Schunk, 2002: 182-183, 208):

Mmm, dit het 'n heerlike, pikante geur.

Die onderwyser ruik aan die tekening.

Wat het jy in die pot gegooi? Kan ek probeer?

Gee voor om te eet en die dis te geniet.

Wow, kyk net hoe pragtig het jy hierdie asemrowende, veelkleurige towerrok geteken. Dit gaan 'n erfstuk word! Waarvan is haar skoene gemaak?

6.2.1.3 VOORTREFLIKHEID EN TRANSENDENSIE

Uitbreiding en eksplorering van nuwe woordeskat tydens die skep van 'n tekening is **nie noodsaaklik vir die spesifieke situasie nie** en kan derhalwe as **voortreflikheid** beskou word. Hierdie vorm van woordeskatuitbreiding kan uitgedruk word deur deduktiewe en induktiewe redenering, spontane vergelykings, verduidelikings, ruimtelike verhoudings, strategieë vir kort- en langtermyngeheue, visuele beelding en herroeping. Wanneer die volwassene se gedrag dus gerig is op die uitbreiding van die kind se kognitiewe ontwikkeling op so 'n wyse dat dit **meer is as wat nodig is vir die spesifieke situasie** en die grense van die ervaring oorskry, vind **transendensie** plaas. Kognitiewe modellering deur die bemiddelaar behels gevolglik **verbalisering van die model se denke**, d.w.s. verduidelikings en redes vir aksies en klink soos 'n verslaggewer wat die situasie beskryf (Feuerstein *et al.*, 1991:216, 235; Pintrich & Schunk, 2002:151).

'n Kind teken 'n brug met 'n berg wat skynbaar bo-op die brug is.

Ek sien jy werk baie hard om die konstruksie van jou brug stewig te kry. Hoeveel pilare gaan jy nog benodig om so 'n soliede brug te bou? Nog baie of net 'n paar? Gebruik jy boogstawe om die brug te versterk of omdat dit vir jou mooi is? Wie gaan oor hierdie brug ry? Ek kan nie wag om die voltooide brug te sien nie. Ek sien jy het 'n berg agter die brug geteken. Wat dink jy is agter die berg? Ek wonder wat sê die mense wat oor die berg loop. Kan hulle die brug sien?

6.2.1.4 BEKWAAMHEIDSPERSEPSIE (SELF-EFFICACY)

Enige reaksie deur 'n volwassene wat op 'n verbale of nie-verbale wyse goedkeuring van 'n kind se gedrag uitdruk, veral dit wat sy **sukses** voorstel, bevorder sy gevoel van bekwaamheid. Bekwaamheidsperspeksie is gebiedspesifiek en nie gelykstaande met selfbeeld nie. Dit is meer produktief om 'n kind te help om sy bekwaamheidsperspeksie te ontwikkel deur akkurate, maar hoë **verwagtings** van bekwaamheid te skep i.p.v. sy algemene selfbeeldontwikkeling. Gee min, maar uitdagende take met 'n redelike moeilikheidsgraad en maak seker dat die kind daarop fokus. **Modelleer korrekte gedrag** en versterk enige pogings van soortgelyke, korrekte gedrag deur dit te prys (Feuerstein *et al.*, 1991:216, 235; Pintrich & Schunk, 2002:86):

Jy het jou kleure baie slim gemeng. Kan jy vir ons vertel hoe jy die perskekleur gekry het?

6.2.1.5 REGULERING VAN GEDRAG

Dit is wanneer die volwassene regulering van gedrag modelleer en demonstreer deur verbale voorstelle aan die kind te maak om 'n bepaalde doel te bereik. Omdat die mens taal kan gebruik as instrument vir selfinstruksie kan leerders ook hul eie tekengedrag reguleer. Vygotsky noem dit **selfregulering**. Selfregulering verwys na die selfgerigte proses waardeur leerders hul kognitiewe vermoëns in taakgerigte vaardighede omskep. Dit is 'n aktiwiteit wat 'n leerder vir homself doen op 'n dinamiese wyse en behels eie inisiatief, volharding en die vaardigheid om dit na te streef. 'n Voorvereiste vir selfregulering is **doelstellings** en die **motivering** (die konatiewe wil) om dit te bereik. Selfregulering word bereik indien leerders byvoorbeeld blootgestel word aan keuses, omgewingstrukturering, strategieë en die vrymoedigheid om hulp te soek. Dit kan voorstelle of strategieë insluit wat die kind se sukses ten doel het. Hierdie voorstelle geskied deur prosesse waar die taakvereistes, organisering van en volgorde van strategieë vir sukses, ooreenstem met die kind se vermoë en belangstelling. Dit kan bv. strategieë insluit soos **emosionele beheer**.

EMOSIONELE BEHEER:

- negatiewe emosies van 'n ervaring word **herken** en **verwoord**.
- Dit word **beheers** deur voorstelle van gerusstelling.
- **Vaardighede** en **beskikbare hulpbronne** word dienooreenkomstig aangewend.

'n Kind teken 'n voorval waar sy ouers hom gestuur het om 'n brood te gaan koop. Hy is deur boelies oorval, sy geld is gesteel en terug by die huis het hy boonop pak gekry.

Onderwyser: *Hoe het jy gevoel toe hulle jou geld gesteel het?*

Leerder haal net sy skouers op.

Onderwyser : *Was jy bang of kwaad?*

Leerder: (Haal skouers op en begin huil.)

Onderwyser: *Kan jy nog ons storie onthou van "Touch" ? Wat gaan jy volgende keer doen as dit weer met jou gebeur?*

Leerder: (Hy huiwer en vroetel ongemaklik) ...*Baie hard skree! "Nee!" ... Ek sal vinnig hardloop... vir iemand vertel.*

Onderwyser: *Ja, want jy is mos slim genoeg om 'n plan uit te dink en jy kan mos baie vinnig hardloop. Ons gebruik mos ons...*

Leerder: *Monde en ons koppe!*

Onderwyser: *Nie ons...*

Leerder: *Vuiste nie! Want ons is slim!*

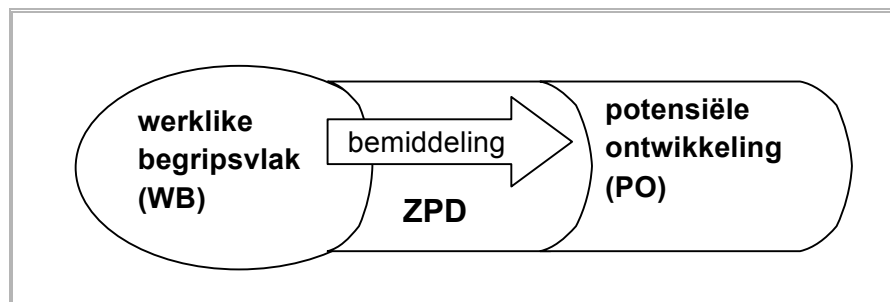
Dit kan ook strategieë insluit soos metakognisie, visuele beelding, doelbewuste perseptuele prosesse, middellynkrusing en ruimtelike verhoudings wat sistematies op informele wyse aangeleer word (Monteith, J.L. de K, 2001:138; Feuerstein *et al.*,1991:216, 235; Pintrich & Schunk, 2002:177, 180, 182-183, 408).

Skryf eers jou naam links, bo-aan die bladsy. Maak dan jou oë toe en sien-dink jou storie. Onthou die stappe. Vertel dan vir jou maatjie die storie en dan teken jy dit.

6.2.2 ZPD DEUR INTERSUBJEKTIVITEIT

Die **ZPD-sone (Zone of Proximal Development)** is die **onmiddellike sone** (fase) tussen 'n kind se **werklike begripvlak (WB)** (waar hy geen ondersteuning nodig het nie) en sy **potensiële ontwikkeling (PO)**. ZPD behels, volgens Vygotsky, die maksimum leer wat moontlik is vir 'n leerder indien hy aan die regte onderrig blootgestel word. Dit is ook die fase waar hy nie alleen nie, maar deur interaksie en bemiddeling gehelp kan word om 'n nuwe vlak

van begrip te konstrueer. Ondersteuning in hierdie fase impliseer dat onderrig **net buite 'n kind se bereik of vlak van ontwikkeling** moet wees - nie te moeilik nie, beslis ook nie te maklik nie - sodat hy nie belangstelling verloor nie en nuwe, uitdagende werk kan bemeester, maar nie sonder 'n bemiddelaar nie. Die omgewing bied dus uitdagings, maar terselfdertyd ondersteuning deur middel van aktiwiteite sodat dit dan eindelijk wel binne die kind se bereik en vermoë is, d.w.s. sy potensiele ontwikkeling. Laasgenoemde word dan weer die nuwe **WB**, ensovoorts. Die proses moet deurgaans 'n doelbewuste poging wees om die leerder te help om inligting op 'n progressiewe, meer effektiewe wyse te organiseer en te begryp (Donald *et al.*, 2002:71,72; Pintrich & Schunk, 2002:409).



Figuur 2 'n Diagramatiese voorstelling van ZPD deur intersubjektiviteit.

Die bemiddelaar bied in hierdie fase tydelike ondersteuning (**steiers of stellasies**) wanneer 'n leerder iets nuut verken en ondersteuning benodig totdat hy bekwaam genoeg is om sonder hierdie ondersteuning te funksioneer en daarna self die rol van 'n bemiddelaar kan inneem. So kan die benoeming van liggaamsdele bv. as steiers dien wanneer kinders hulself leer teken (Toomela, 2002:235). Frisch (2006:77-78) maan egter dat kinders hul eie tekenoplossing moet vind; hulle teken immers volgens biologiese reëls, toepaslik vir hul spesifieke ouderdomme! Om hierdie proses dus glad te laat verloop is **intersubjektiviteit** onontbeerlik: Dit behels wedersydse **begrip** en 'n emosionele klimaat met 'n gevoel van **vertroue** tussen leerder en bemiddelaar vir die situasie ten einde 'n probleem telkens op 'n hoër vlak op te los.

In die **tekenproses** beteken **ZPD, deur intersubjektiviteit**, dat die bemiddelaar moet leer om te praat en te dink soos 'n kind en 'n **ekspert speelmetgesel** word. Faktore wat MLE bevorder (cf. 6.2.1) is onontbeerlik vir hierdie fase en behoort spelenderwys toegepas te word. Intersubjektiviteit kan bereik word indien die bemiddelaar bv. bewus is van die leerder se leerproses in teken-, taal- en skryfontwikkeling en die kind op sy vlak **ontmoet**. Hierdie ontmoeting of binding, dien dan as 'n **steier (scaffold)** in die ZPD-sone en vorm deel van die leerstrategie. Jong kinders se visuele taal is beperk: Dieselfde kop-beenfiguur kan immers 'n vrou wat staan, 'n man wat hardloop of selfs 'n skaap wat wei voorstel. Slegs indien die kind se

tekening vanuit sy bestaanswêreld geïnterpreteer word, deur gesprekvoering, kan emosionele en/of kognitiewe betekenis - vir beide kind en bemiddelaar - uit die tekening bekom word. Kinders behoort gevolglik ondersteun te word deur hulle aan te moedig om hul verbeelding en uitdrukkingsvermoë vrye teuels te gee, maar onderwysers (en ouers) moet **subjektief** saam met die kind deelneem aan hierdie verbeeldingstog. 'n Stemming word geskep waarin dink, praat, luister, vrae, en besprekings deel is van resiproke onderrig om die ZPD-sone, d.w.s. maksimum leer, telkens uit te brei en moontlik te maak (Pintrich & Schunk, 2002:409,58,160, 209, 348-350; Frisch, 2006:77, 81; Donald *et al.*, 2002:72). Hierdie subjektiewe interaksie en ondersteuning binne 'n sosiale konteks is nie net noodsaaklik om die tekenproses te laat gedryf word, maar bemagtig ook die kind in totaliteit: Emosionele, sosiale, kognitiewe, asook verbale vaardighede in visuele denke en probleemoplossing word ontwikkel. **Teken word dan 'n kwalitatiewe wyse van kommunikasie** waar die verbeeldingryke skep van prente en stories die grondslag vorm vir skryfontwikkeling.

6.2.3 IMPLIKASIE

Die mees verreikende implikasie van Vygotsky se teorie is geleë in sy siening van die **sosiale konstruksie** van kennis: Kennis word gebou en oorgedra deur konstante prosesse van sosiale interaksie (Donald *et al.*, 2002:72). Die interaktiewe atmosfeer van 'n graad R-klas moet dus benut word om hierdie wyse van leer te laat afskop. Skryf is 'n interaktiewe poging om betekenis verbaal aan 'n gehoor oor te dra. Dit verg dat grondslagfase-leerders goeie stories met mekaar sal deel, dat hulle mekaar se werk op positiewe wyse sal kritiseer, redigeer en eindelik *publiseer* in 'n interaktiewe, sosiale atmosfeer.

Taal speel 'n pertinente rol in die interaktiewe tekenproses, trouens, dit vorm 'n integrale deel van 'n kind se **totale ontwikkeling**; taalverwerwing hou verband met konsepvorming, emosionele beheer, sosialisering en kognitiewe ontwikkeling (De Witt & Booyen, 2007: 99,100,119; Donald *et al.*, 2002:73). Die intersubjektiewe rol van 'n bemiddelaar is dus van kritiese belang om die interaktiewe ontwikkeling van taal in die tekenproses te laat plaasvind. Sy sal noodwendig leerders se spesiale behoeftes soos omgewingsgeremdhede, armoede en die struikelblokke van tweede -taal-onderrig moet hanteer.

Vygotsky se konsep van **ZPD en bemiddeling** het direkte implikasies op die tekenproses, aangesien onderwysers moet *bind* met elke leerder se individuele begripvlak om hulle telkens

te kan fasiliteer tot 'n nuwe vlak van begrip. 'n Bemiddelaar sal noodwendig elke kind deeglik moet leer ken en faktore wat MLE bevorder (cf. 6.2.1) in elke gesprek in ag moet neem. Die getal leerders in 'n klaskamer sal dus 'n rol speel en daar word voorgestel dat daar met kleiner groepe (6 – 12 leerders) beurtelings gewerk word.

6.3 BEMIDDELING IN SKRYFONTWIKKELING

Omdat kindertekeninge idees, stories en konsepte weergee en kinders voorberei vir skryfontwikkeling, is dit duidelik dat dit deur **bemiddeling** moontlik is om relevante **strategieë** te definieer wat beide taal- en tekenontwikkeling kan uitbrei. 'n Sistematiese, maar informele benadering tot **ordening van denke en metakognisie** kan gevolg word sonder om die essensiële, informele voorskoolse opvoedkundige aktiwiteit en spel te benadeel. 'n Graad R-leerder beskik nie noodwendig oor voldoende taalgebruik om vrees, woede, vreugde of nuuskierigheid te verwoord nie. 'n Bemiddelaar kan hom help om sy **emosies te herken** en terwyl hy dit in storieverband teken, te **verwoord**. Dit lei tot **interaksie, emosionele beheer, taalontwikkeling** en eindelik **skryfontwikkeling**. Kinders kan dus in hul ZPD-sone uitgedaag word om hul **kognitiewe-, perseptuele-, emosionele-, sosiale en motoriese vaardighede** te ontwikkel en aan te wend in die proses tot skryfontwikkeling, terwyl hulle terselfdertyd die aktiwiteit kan geniet.

In die ZPD-sone beteken skryfontwikkeling dat die bemiddelaar 'n rolmodel is wat die pad met empatie aanwys, leergeleenthede bied sodat die kind al sy leermoontlikhede kan ontsluit en omstandighede skep waarin die kind **veilig** en **geborg** kan voel wanneer hy blootgestel word aan taal- en skryfervarings. Die kind moet **voel** dat dit waardevol en waar is voordat hy dit sal glo en hy sodanig positief beïnvloed sal word om nuwe kognitiewe vlakke te **wil** bereik. Maklike en effektiewe kognitiewe leer hang eerstens af van 'n goed toegeruste sintuiglike stelsel, die brein en die motoriese stelsel. Ontwikkeling in **fisiese beweging** (ervaring en oefening in kernspiere, liggaamsbeeld, liggaamsbewustheid, balans, ruimtelike bewustheid, rigtingoriëntasie, lateraliteit en persepsie) beïnvloed kognitiewe ontwikkeling en is belangrik vir lees en skryf. Om te kan **eksploreer** en **waar te neem** moet 'n kind met selfvertroue en bekwaamheid kan beweeg om sy emosies te stimuleer. Interaksie en sosiale belewenisse ontwikkel emosies. Emosie ontwikkel emosionele ervarings, selfkonsep en die motivering om te

wil speel en leer. Dit bepaal waaraan 'n kind **aandag skenk**, waarop hy **konsentreer**, wat hy **onthou** en lei tot vaardigheid- en kennisvaslegging in die langtermyngeheue.

Emosie en kennis is onafskeidbaar en laasgenoemde word verbeter of verhoed deur emosie: 'n Stabiele affektiewe belewing is gevolglik 'n voorwaarde vir alle kognitiewe leerwyses soos eksplorasië, gewaarwording, aandaggewing, waarneming, dink, voorstelling en fantasering en uiteindelik memorisering. Hierdie leerwyses is afhanklik van mekaar, beïnvloed 'n volgende en betrek die kind in totaliteit. **Voorstelling en fantasering** is bv. van groot betekenis vir leer. Dit oorskry alle grense van die werklikheid en is onwerklik. Dit is representatief en kreatief, word beïnvloed deur ervaringsbesit en speel 'n belangrike rol in leer, maar is onlosmaaklik afhanklik van 'n **stabiele affektiewe belewing**, omdat **'n onveilige kind dit nie sal waag om te fantasieer** nie. Alle leermodaliteite moet gevolglik deur bemiddeling as 'n geïntegreerde geheel in ag geneem word voordat kognitiewe bemiddeling en eindelik **skryfontwikkeling** ter sprake is (De Jager, 2006:11, 21, 23; De Wit & Booysen, 2007:21, 47-67, 129; Frisch, 2006:75, 77; Pintrich & Schunk, 2002:182).

6.3.1 KLASKAMERORGANISASIE EN –KLIMAAT

Effektiewe bemiddelaars skep nie alleen 'n geborge emosionele klimaat nie, maar ook 'n klaskameromgewing waar verwagtings van bekwaamheidpersepsie en samewerking geskep word, korrekte gedrag verduidelik en gemodelleer word, waar leerders geleentheid kry om hierdie vaardighede te beoefen en waar korrekte terugvoer leerders toenemend motiveer om aktief deel te neem aan en in beheer te wees van 'n leersituasië. Dit word verkry deur leerders toe te laat om **keuses** te maak t.o.v. aktiwiteite, tyd, plek en die wyse waarop hulle dit wil doen. Geleentheid moet geskep word vir onderlinge respek, refleksie, metakognisie en selfregulering deur leerders toe te laat om te praat, luister en vrae te stel in 'n sosiale konteks deur resiproke aktiwiteite (Pintrich & Schunk, 2002: 344-350). Skryfontwikkeling is dus 'n komplekse en voortdurende proses wat die kind in totaliteit betrek.

6.3.2 PROSESGERIGTE INTERAKSIE

Die grootste uitdaging vir die bemiddelaar is om die kind aan die praat te kry! Malchiodi, 'n kunsteraapeut, (1998:47-58) ontwikkel strategieë om die bemiddelaar te help om

prosesverwante vrae aan haarself te stel sodat sy proses-, i.p.v. produkgerig kan wees en om haarself te help om tekeninge en kinderreaksies te begryp (Groenewald, 2010:25). Daar word dus glad nie gefokus op die **hoe** en **waarom** van die eindproduk nie. Wanneer daar in 'n proses-gesentreerde omgewing geteken word, val die klem op die **verhouding** tussen kind en bemiddelaar. Die bemiddelaar sal byvoorbeeld ingestel wees op faktore soos

- impulsiewe gedrag,
- of die kind gefokus is,
- opdragte uitvoer of aandagafleibaar is.
- Kan hy materiaal met sy maats deel?
- Kom hy teruggetrokke, kalm en interaktief voor terwyl hy teken of
- is hy senuweeagtig en begaan oor *foute*?
- Is hy opgewonde oor sy eindproduk en die storie wat daarmee gepaard gaan?

Die bemiddelaar moet eerstens self entoesiasies wees en 'n ondersteunende en **geborgte omgewing** skep deur die aktiwiteit **aantreklik** en interessant aan te bied. As die atmosfeer ontspanne is en die kind verdiep raak in die aangename en kreatiewe proses word 'n **vertrouensverhouding** geskep tussen leerder en bemiddelaar. Om beter begrip vir leerders se tekeninge te bekom verg 'n subjektiewe oor wat eers sal **luister** na hul stories en dan **vrae sal stel!** Dit lei dan tot die uitruil van gedagtes, sodat die kind eindelijk sy begrip, denke, gevoel, emosies, konflik, *wêreldbeskouing* en storie kan verbaliseer: *...wanting to share information that they might not otherwise disclose, especially if they feel comfortable with the creative activity or directive provided* (Malchiodi, 1998:48).

Die kind kan egter ook terughoudend wees en die aktiwiteit oorweldigend vind as gevolg van depressie, wantroue, kommer, kulturele agtergrond, traumatisering deur misbruike of geweld. Hy kan moontlik selfs taalprobleme ondervind as gevolg van nie-moedertaalonderrig. 'n Bemiddelaar moet dus elke kind op sy vlak *ontmoet*, faktore wat MLE bevorder (cf. 6.2.1) in ag neem en op subtiële wyse resiproke gedrag, betekenisgewing, voortreflikheid, bekwaamheidspersepsie, selfregulering en emosionele beheer uitlok en dit hanteer.

Hoekom-vrae is onproduktief en soms moeilik vir die kind om te antwoord. Dit is beter om te beskryf wat jy sien, bv. *Ek sien 'n mens in die huis en 'n hond in die erf, 'n groot geel sirkel met 'n kruis...* en te wag op reaksie. Die kind lewer dan gewoonlik kommentaar, veral as die onderwyseres belangrike detail uitlaat. Sy kan dan voortgaan met *Ek wonder wat dink die man*

wat by die venster uitkyk? Wag vir reaksie. Ek wonder wat sien hy? Hoe voel die mense / diere in die prentjie? Watter titel sou jy jou storie gee? Vrae is dus oop-einde-vrae.

6.3.3 'N EKSPERT SPEELMETGESEL

'n Bemiddelaar moet 'n **ekspert speelmetsel** in skryfontwikkeling wees: Sy moet haar knieë buig, haarself stroop van alle volwasse vooroordele, oogkontak maak met die klein kind en intersubjektief betrokke raak by sy lewêreld en spelaktiwiteite. Skryfontwikkeling is afhanklik van **kwaliteit spel**. Spel betrek 'n kind in totaliteit. Dit bevorder kreatiewe denke en geheue. Dit skep geleentheid vir probleemoplossing, ontwikkel perseptuele-, kommunikasie-, luister- en verbale vaardighede. Spel is 'n wyse waarop 'n kind sy wêreld eksploreer. Dit is 'n ontdekkingsmiddel en 'n skeppingsmiddel. Dit bevorder konsentrasie, lei tot redenering, konstruktiewe sosialisering en ontwikkel empatie. Terwyl kinders speel lei dit tot **emosionele katarsis** en bemeestering van angs, konflik, stres en traumatiese ervarings. **Dieselfde geld vir die tekenproses**. Omdat dit spelenderwys in 'n sosiale konteks plaasvind, sal die bemiddelaar poog om saam met die kind deel te neem aan sy **fantasiespel**. Fantasering oorskry alle grense van die werklikheid, kan as die bron van alle kreatiewe denke beskou word en speel 'n belangrike rol in leer. Kwaliteit fantasering is afhanklik van 'n kind se ervaringsbesit, aangesien dit nie moontlik vir die klein kind is om voorstellings te maak van dit wat vir hom totaal onbekend is nie. Sommige kinders kan dit gevolglik moeilik vind om iets uit hul eie verbeeldingswêreld op te diep en het aanmoediging nodig. Schirmacher (2006:108-110) beweer dat kinders teken wat hul onthou, wat in hul verbeelding bestaan en wat hul werklik sien. 'n Bemiddelaar sal gevolglik poog om alle beskikbare bronne en strategieë tot haar beskikking aan te wend om die kind se ervaringsbesit en fantasiespel uit te brei en 'n geborge atmosfeer te skep waarin die kind dit sal wil waag om te fantaseer. 'n Bemiddelaar moet egter saam met die kind deelneem aan sy fantasiespel (De Witt, 2007:53,122-125; Frisch, 2006:76-77; Malchiodi,1998:20).

6.3.3.1 'N DERDEPERSOONBENADERING

Dit ontlok storievertellings in plaas van 'n vraag-en-antwoord-situasie. Sommige kinders vind dit makliker om 'n storie deur 'n handskoenpop of 'n denkbeeldige karakter uit te leef. Laasgenoemde bied spasie, skep geborgenheid, selfvertroue en die kind voel veiliger as 'n stem geskep word waardeur hy veilig kan praat. Die Onderwyser kan 'n klein, koddige figuurtjie in die kind se tekening maak (as die kind wil). Of die kind kan byvoorbeeld self 'n duimdruk op

'n kaartjie maak, detail byvoeg vir arms en bene en so 'n spesiale maatjie skep vir wie vrae gevra kan word of wat *self* die storie vertel en/of vrae stel (Malchiodi, 1998:53,59).

6.3.3.2 EMOSIONELE BEHEER

'n Derdepersoonbenadering kan ook aangewend word om emosionele beheer te ontwikkel wanneer bekende stories soos Gouelokkies, Rooikappie of die Rooi Hennetjie vertel en/of geteken word.

Bababeer, hoe het jy gevoel toe jy jou stukkende stoeljie sien? Was jy kwaad, hartseer of teleurgesteld? Watter plan het julle uitgedink?

Rooikappie, was jy bang of kwaad toe jy vir Wolf in Ouma se bed kry? Watter raad sal jy vir maats gee wat van die pad wil afdwaal en blomme wil gaan pluk? Wat gaan jy volgende keer doen as...?

Rooi Hennetjie, is dit regverdig as jy die brood alleen opeet?

Die handskoenpop (derdepersoon) vra die leerders om namens die karakters te antwoord, stel vrae aan die karakters in tekeninge of antwoord namens hulle.

6.3.3.3 TRANSENDENSIE:

'n Multisensoriese benadering kan bydra tot kreatiewe denke, transendensie en voortreflikheid wanneer die bemiddelaar ruik aan blomme, kos of die nare heks in die tekening. Oordrewe uitinge beskryf die geure, sensasies en klanke. Die bemiddelaar gee bv. voor om voorwerpe, elemente en karakters te voel, te ruik en te hoor. Oop-einde-vrae - in 'n **fluisterstem** - bevorder 'n kind se nuuskierigheid en kreatiewe denke:

Sjuut! Voel die reën! Hoe klink dit? Hoor gou wat sê die padda. Wat sê hy? Mmm! Ruik bietjie die blaar waarop hy sit. Soos wat ruik dit vir jou? Ek ruik peperment! Dink jy die padda sal 'n prins word as ons hom soen? Wil jy gou iets vir hom fluister? Het hy hulp nodig? Wat kan ons doen om hom te help?

6.3.4 “LEES ASSEBLIEF JOU STORIE”

Lawsen (2005:1) glo dat kinders van jongs af blootgestel moet word aan 'n *simboliese wyse van kommunikasie*. Hulle moet voorskools genoeg ervaring met verskillende skryf- en verfmateriaal

opdoen, sodat hulle kan begryp hoe dit werk en watter moontlikhede hierdie materiaal bied om eindelijk hulle gevoel en denke te kan kommunikeer. Sy glo dat direkte instruksie – soos die onderrig van fonemiese bewustheid - wel 'n plek het, maar dat 'n kind se geletterdheid natuurlik ontwikkel in 'n konteks van spel, waar hy vrylik simbole, stories en boodskappe kan skep met kunsapparaat en materiaal soos boublokke, klei, verf, pastelle, collage, handskoenpoppe, ens. Elke kind beskik oor 'n portefeulje of skryfjoernaal waarin hulle tweedimensionele werk geliasseer word. Kinders word gemotiveer om enige strategie te gebruik om betekenis op papier vas te pen, hetsy deur vertellings, krabbel-skrif, kopieëring van etikette in die klaskamer, prentjies of ontlukende spelling. Daarna word die kind genooi om ‘*asseblief sy storie voor te lees*’. Hul idees en woorde, asook die datum word genoteer en dit dien as 'n kronologiese rekord van hul skryfwerk. Marshall (2004:13) voeg verder by dat terwyl kinders besig is met 'n rollespel die onderwyser kinders sal voorsien van taalgeleenthede, ervarings en beelde van kwaliteit rollespel-scenarios.

6.3.5 METAKOGNISIE IN DIE TEKEN- EN SKRYFPROSES

Metakognisie is die grondslag van geletterdheid. Dit is die kennis van jou eie denkprosesse, die vermoë om hierdie kennis in te span deur strategieë om probleme op te los, dit te beheer en te reguleer, sodat denke en leer verfyn kan word. **Skryf** is 'n instrument vir metakognisie, omdat dit prosesse soos **beplanning, selfmonitering van die stappe, selfevaluering van die sukses en remediëring van foute** insluit, d.w.s. nadenke. Metakognisie is 'n belangrike element in die lees- en skryfproses, omdat dit 'n kind bewus maak van dit waaroor hy dink en woordeskat ontwikkel om sy denke te beskryf, bv. *dink, weet, onthou* (De Witt, 2007:13,51; Pintrich & Schunk, 2002:405; Joubert, *et al*, 2006:303; Jacobs, 2004:18).

Jacobs (2004:17) het hierdie proses bestudeer deur leerders (of voornemende skrywers) **hardop te laat dink**. Aanvanklik begin die skryfproses met tekeninge waar kinders aangemoedig word om hardop te dink en só te **reflekteer op hul eie denke**: *teaching the language of thinking in order for children to develop vocabulary to describe thinking... to equip one for sophisticated metacognition*. Hulle teken eers, *skryf* daarna en word dan aangemoedig om die skryfstuk hardop te lees.

Deur te luister na kinders raak onderwysers bewus van die wyse waarop hulle dink en leer, hoe hul die skryfstuk benader het en hoe hul probleme kan oplos. Wanneer kinders hul skryfwerk hardop lees, kry hulle insae in hul eie denke en kognitiewe vaardighede en leer hul om te beplan. Gaandeweg sal die kind dan strategieë ontwikkel om hierdie proses te verfyn en eindelik van die *tydelike steiers* ontslae te raak namate die skryfproses sodanig ontwikkel dat hy groter begrip daarvoor toon. Waar die klem in die verlede die geskrewe produk van leerders oorbeklemtoon het, **val die klem in UGO op die wyse waarop leerders skryf en die kognitiewe prosesse en strategieë om hul denke op papier vas te pen.** Wanneer onderwysers, of selfs maats, na leerders luister help die bemiddelaar (onderwyser sowel as leerder) om die interne meganisme van 'n kind se leerproses te **sien**: Deurdat 'n kind praat (of hardop dink) word sy/haar benadering en probleemoplossing onthul. Onderwysers behoort dus kinders aan te moedig om te praat deur **oop-einde vrae** te stel, **sodat die kind sy eie denkprosesse kan monitor**: *Thinking aloud allows students to gain a greater understanding of their thinking during the writing process. Teaching children to think aloud will help them be more aware of their cognitive processes* (Jacobs, 2004:18)

Wanneer kinders **teken**, kan hul deur metakognitiewe vrae aangemoedig word om te reflekteer oor die wyse waarop hulle dink, **deurdat hul storie hardop vertel word voordat, terwyl hul teken of nadat die tekening voltooi is.** Denke word dus geverbaliseer en **kinders leer om na hulself te luister.** Jacobs (2004:19) stel 'n vraelys op om **metakognitiewe denke** in jong kinders se skryfwerk aan te moedig. Dieselfde tipe vrae kan vir tekengedrag aangepas word:

Metakognitiewe vrae:

- **Vooraf-denke en beplanning:** *Wie is die karakters in jou storie? Waar het die storie gebeur? Wat is elke karakter se werk?* (Die doel van elke karakter).
- **Die storie:** *Wat het gebeur? Wat het jy gedink toe jy jou tekening gemaak het? Wat was die verrassing? Wat het jou bang / bly gemaak?* (Selfmonitering en evaluering).
- **Metakognisie:** *Kom ons som op. Wat het eerste gebeur? En toe...? En toe...? Hou jy van jou tekening en is daar iets wat jy wil verander of byvoeg?* (Nadenke: hersien, redigeer en remediëer). Die hele groep word hierby betrek en besluit saam wat die kernidees is.
- **Skryf:** *Wil jy 'n byskrif maak? Wat wil jy skryf? Wat is jou storie se naam / titel?* Dit word dan 'n regte *skryfpoging* wanneer die leerder sê wat hy wil skryf. Die

onderwyseres skryf dit op die bord en die kind kopieer dit. Die kind wend ook eie onafhanklike pogings aan deur woorde of sinne in die klaskamer te kopieer.

Kinders word geleentheid gebied om in die *outeurstoel* te sit en hul tekening en storie, asook byskrif met die klas te deel. Wanneer maats met die *outeur* oor sy tekening gesels, (die onderwyseres sit hand by en lei die maats) **kan die gesprek hom help om sy denke en storie te orden** deurdat hy gevra word om te vertel wat **eerste** of **agterna** gebeur het. Woordeskat kan ook konsepte soos **posisie, hoeveelheid, tyd, redenering of geheue** bevorder:

Watter plan het Pappa gemaak om die ambulans te laat kom? Is die hond langs/agter Tsepo? Is die mense binne of voor die huis? Kan jy onthou hoeveel mense het kom kuier? Dink jy dis regverdig as ... Wat het Mamma alles gekoop? Wat het ouma vertel toe sy met die trein gekom het? Die onderwyseres kan ook die storie vir die kind opsom: *Verstaan ek jou reg: Jy sê dat ...*

Skryf word deur Learner (2000:442-447) as volg opgesom: *Writing is the most sophisticated and complex achievement of the language system ... the early literacy approach encourages children to write even before they learn to read ... writers perform actions of recording their thoughts... the process requires rethinking and reconstruction ... the process approach to writing emphasizes the thinking processes that are involved in writing ... writing requires both backward and forward thinking ... talking through some thoughts and ideas ...*

6.3.6 IMPLIKASIE

Skryfontwikkeling is 'n geleidelike proses wat deel is van 'n kind se totale taalervaring in 'n interaktiewe, taalryke klaskamer met 'n geborge atmosfeer waar kinders taal as genotvol en sinvol kan ervaar en begryp. Dit is moontlik om strategieë soos metakognitiewe denke aan graad R-leerders te onderrig. 'n Bemiddelaar se grootste uitdaging is egter nie om leerders as kognitiewe en skolastiese entiteite te beskou nie, maar as totaliteitswesens met diversiteit en individuele, spesiale behoeftes soos nie-moedertaalonderrig, kognitiewe-, perseptuele- en emosionele leemtes asook omgewingsgeremdhede. Elke kind moet dus op sy spesifieke behoeftevlak hanteer word:

Any subject can be taught effectively in some intellectually honest form to any child at any stage of development (Bruner, aangehaal deur Donald *et al.*, 2002:104).

'n Bemiddelaar moet daarom voortdurend op haar voete dink en metakognitiewe tegnieke op haar eie denkpatrone toepas in die interaktiewe situasie van 'n konstruktivistiese klasopset. Sy sal doelbewus ingryp, sonder om direk voorskriftelik te wees:

- Op kognitiewe gebied sal sy saam met die leerder nuwe vlakke van begrip konstrueer.
- Op sosiale gebied sal leerders bv. gehelp word d.m.v. voorstelle en vrae wat hul sal lei om self planne te beraam om 'n skikking te bereik wat vir albei partye aanvaarbaar is – *fokus op die saak en nie die mens nie! The problem is the problem* (Malchiodi, 1998:44).
- Indien kinders op kognitiewe en sosiale gebied bemagtig word, word hul selfkonsep positief gevorm en tegnieke soos emosionele beheer kan dan sinvol toegepas word (Davin & Van Staden, 2005:82 – 86; Donald *et al.*, 2002:79, 80, 266).

Wanneer kinders teken, teken hulle voorvalle wat emosionele, sosiale en morele kwessies insluit. Deur intersubjektiewe bemiddeling word hulle bemagtig en gehelp om hierdie kwessies te verwoord en leer hulle om eendelik beheer oor hul eie emosies en die skryfproses te bekom (Malchiodi, 1998:48,112; Frisch, 2006:77).

6.4 DIE VERBAND TUSSEN TEKEN EN SKRYF IN UGO

Coates (2002:23); Church (2005:2); Davin & Van Staden (2005:110); Joubert *et al.* (2006:175,304); Neuman (2004:38-40); Pintrich & Schunk (2002:329) is dit eens dat **teken 'n eerste taal van die beginnerleser en –skrywer is en dat skryf by krabbel begin**. Dit is soos woorde in 'n eerste stap op die pad na geletterdheid. Ontluikende skrywers gebruik krabbels, lyne en merke om dít wat hul sien, weer te gee en op wonderbaarlike wyse terug te lees – selfs spieëlsskrif! Davin & Van Staden (2005:119) praat van **skynskrif** (pseudo writing). Deur ervaring leer kinders om dít wat hul ervaar met vorms en tekeninge voor te stel. Dit lei tot die besef dat simbole vir iets anders staan. Beide teken en skryf behels die weergee van simbole as 'n ekspressiewe vaardigheid. Inligting word gekommunikeer, idees word geskep en met 'n gehoor gedeel. Deur 'n kind toe te laat om vryelik te eksperimenteer met skryf- en kunsapparaat en sy storie te vertel, bemagtig jy hom in die **psigolinguistiese** siening van geletterdheid, waar lees en skryf gesien word as 'n proses wat **van die geheel na die**

onderdele beweeg. Dit stem ooreen met die kind se natuurlike gestaltsisteem wat dan ook verklaar hoekom beginnerskrywers byvoorbeeld **spasies tussen woorde uitlaat**: *...possibly because inserting spaces is a highly abstract procedure for young learners to manage ... young learners tend to use positive space (space that you fill in) rather than negative space (space that you leave out)*. Wanneer kinders, in die skematiese stadium, op 'n **basislyn** begin teken, begin hulle ook **spasies op papier aanwend vir beplanning**. Hulle het egter baie tekenervaring nodig voordat hierdie spasies vir beplanning en eindelijk in skryfwerk aangewend sal word (Davin & Van Staden, 2005:122-123; Levin & Bus, 2006:2-4).

Hierdie benadering is **begripsgedrewe** en lê dus klem op die **betekenis** en **inhoud** van die tekening. Die taalbelewingsbenadering (*Language experience Approach*) speel 'n rol in alle aanvangsleesprogramme. **Taalbelewings**, volgens Greyling & Joubert (1983:70) beteken **om taal te ervaar**. Dit is die kind se manier om te praat oor wat met hom gebeur, om homself in mondelinge taal uit te druk, verstaanbaar te maak en te reageer op dit wat hy begryp uit ander se gesprekke. Die leerder vertel sy eie storie oor 'n ervaring - iets wat met hom gebeur het, wat hy gehoor of gesien het - teken dit en dikteer 'n byskrif aan die onderwyseres. Die onderwyser skryf dit wat die kind sê en wat hy graag met ander wil deel, neer. Die leerder *lees* dit daarna voor aan sy maats of dié wat daarna wil luister. Dit wat hy sê, hetsy deur 'n tekening of mondelinge vertelling, word omgesit in taal wat hy fisies kan sien, nl. geskrewe taal. Wanneer kinders dan hul *geskrewe werk* vir mekaar *voorlees*, deel hulle in mekaar se belewinge. Mettertyd kopieer leerders hierdie woorde en sinne en skryf uiteindelik self hul eie sinne. Dit ontwikkel dan in die maak van eie storieboekies. **Op dié wyse is teken en skryf sinoniem en 'n geïntegreerde, interaktiewe proses** wat op 'n spontane, natuurlike wyse ontwikkel lank voordat 'n kind tot die formele skool toetree en voordat 'n sogenaamde **gereedheidsvlak** vereis word.

In die gebalanseerde, heeltaalbenadering tot geletterdheidsontwikkeling is die uitgangspunt nie dat leerders eers 'n gereedheidsprogram moet deurloop wat op die verwerwing van subvaardighede berus, alvorens hulle gelei word om regte boeke te hanteer, te lees en vir werklike doeleindes te skryf nie: Al die vaardighede - luister, praat, lees en skryf - word uit die staanspoor gelyklopend aangeleer en ingeoefen (Joubert, et al., 2006: 97; DvO, 2002:11).

Dit word beskou as 'n holistiese proses waarin **die leerder** se doelstellings en verwagtings bepaal wat geteken, gelees en geskryf word en hoe dit geïnterpreteer moet word. Al die vaardighede vorm, spelenderwys op 'n genotvolle wyse, 'n sinvolle geheel. Omdat die verloop van die skryfproses nie 'n liniêre ontwikkeling is nie en nie in 'n vaste volgorde plaasvind nie, is die leerproses nie gekoppel aan spesifieke ouderdomme nie. Indien kinders begin waarde heg aan dit wat hul kan doen met hul *skryfpogings*, sal hul waarskynlik meer daarvoor wil leer. Ondersteuning in hierdie proses lei tot motivering om stelselmatig te vorder vanaf pogings wat aanvanklik soos krabbels lyk en tekeninge insluit. Gaandeweg sluit hierdie pogings **letters** van die alfabet in en vorder die proses na **foneme**, wat aanvanklik kopiëring van woorde, daarna ontlukende spelling en eendel selfs **sinne** skep wat gemik is op 'n **gehoor** - iemand wat sal lees wat hulle geskryf het - totdat daar 'n duidelike onderskeid tussen teken en skryf voorkom. Nadat kinders baie geleentheid gebied is om na vrye keuse te eksperimenteer met hul eie *tydelike spelling* in hul skryfwerk, pas hulle aan by die gewone standaardvorm, korrekte spelling en ander skryfkonvensies (Davin & Van Staden, 2005:109,130-131; Levin & Bus, 2006:1-9).

6.4.1 DIE PROSES VAN TEKEN TOT SKRYF

In die meeste voorskoolse klaskamers word kinders gekondisioneer in 'n alombekende roetine **waar hul verwag om uitgevra te word na die inhoud van 'n tekening**: Die leerder vertel die onderwyser van die tekening en die onderwyser skryf 'n sin daarvoor. Die volwassene se skrywe skep 'n skakel tussen die geskrewe en gesproke woord. Kinders boots dit na en baie kindertekeninge bevat letters en graffiti of krabbels wat letters voorstel: *Most Children are interested in the individual letter forms, but in their play with writing they also capture the linear, rhythmical flow of handwriting* (Matthews1999:94). Dit is soms onduidelik of hulle letters en voorwerpe *teken* en of hulle eerder voorwerpe en letters *skryf*! Die proses vind geleidelik plaas en is onlosmaaklik deel van kinders se ontlukende geletterdheid (Coates, 2002:24).

Die ASHA (2001:24) skryf dat 'n kind se vroeë ervaring met geskrewe druk die grondslag bied vir lees- en skryfontwikkeling. Die ontdekking wat 'n kind moet maak is dat skryf 'n sekondêre simboolsisteem is om spraak te *teken* terwyl spraak 'n primêre simboolsisteem is wat voorwerpe en gebeure verteenwoordig. Vroeë skryfwerk is bykans altyd gekoppel aan prente of simbole wat voorwerpe voorstel, maar later word dit multi-woordbeskrywings van voorwerpe en gebeure. Dit word toenemend leesbaar namate spelling verbeter. Selfs ontlukende skrywers kan aflei hoekom mense skryf.

Hierdie proses kan pynloos wees as:

- die **onderwyser glo** dat kinders in staat is om hul denke en menings op papier uit te druk. Onderwyserverwagtings het gewoonlik positiewe, resiproke gedrag tot gevolg (cf. 6.2.1.1).
- leerders deur 'n **taalryke omgewing** omgewe word en waar skryf- en tekenaktiwiteite geïntegreer word met luister, praat en lees.
- hulle baie geleentheid gegun word om **betekenis** in hul skryfwerk te **kommunikeer**;
- leerders geleentheid gebied word **om te waag** met skryfwerk;
- die onderwyseres 'n **skryfrolmodel** is en goeie skryfgewoontes in betekenisvolle situasies modelleer: Die onderwyseres skryf byskrifte, maak spelenderwys kamma-notas van bv. kruideniersware, boumateriaal, ens. wat spruit uit die storie in die tekening of werklike gebeure in die klaskamer;
- kinders hul **eie doelstellings en temas** waarin hulself belangstel, bepaal;
- kinders toegelaat word om oor die inhoud van hul skryfwerk te reflekteer en te **praat** (Davin & Van Staden (109,130-131).

Davin & Van Staden (2005:127,130), Kellogg (1969:145) en Schirrmacher (2006:233) is dit eens dat werkvelle en inkleurboeke denke inhibeer en dat die konsep van skryf vir kommunikasie en kreatiwiteit hierdeur verlore gaan. Leerders moet eerder aan **konkrete voorwerpe en -ervarings** blootgestel word wat hul op fisiese, emosionele, perseptuele, sensoriese en kognitiewe wyse uitdaag: *Children can draw only what they know... Young children rely on memories, images, experiences, and concepts when they draw or paint* (Schirrmacher, 2006: 108-110). Blootstelling aan die vrye skep van tekeninge met verskillende skryf- en tekeninstrumente baan die weg vir die skep van eie woorde, sinne en onafhanklike, oorspronklike skryfwerk.

Uit bogenoemde aanduidings kan afgelei word dat jong kinders **ontvanklik is vir die skryfproses** en dit **geniet**, omdat dit op informele, natuurlike en genotvolle spelgeoriënteerde wyse geskied. Trouens, in die voor-skryffase (ontluikende geletterdheid) maak kinders krabbels om 'n inkopielys voor te stel as Mamma 'n inkopielys opstel; hulle *skryf* briewe en maak koeverte; *skryf* instruksies en boodskappe tydens 'n *telefoongesprek* en *skryf* 'n mannetjie. Hierdie vroeë skryfpogings is nie blote krabbels nie, maar notasies wat betekenisvol is en wat eindelik akkurate weergawes van die alfabet word (Joubert et al. 2006:143; Davin & Van Staden, 2005:112-113). **Wanneer 'n kind begin voorgee om te skryf, begin hy verstaan wat**

die funksies van geskrewe druk is en hy herken skryf as 'n aktiwiteit wat die moeite werd is om aan te leer (Joubert *et al.* 2006:304).

Teken en skryf word dus n wyse van kommunikasie waar denke (wat emosies insluit) met simbole op 'n oppervlak weergegee en verbaal verduidelik word, sodat die boodskap *verstaanbaar* word vir die skeepster of skrywer sowel as die luisteraar of gehoor.

6.4.2 DIE ROL VAN TEKEN IN DIE SKRYFONTWIKKELING VAN GRAAD R-LEERDERS IN UGO

In Suid-Afrika vorm uitkomsgerigte onderwys die grondslag vir die kurrikulum. Die strewe is om alle leerders in staat te stel om tot hul maksimumvermoë te presteer deur uitkomst wat aan die einde van 'n proses bereik moet word. Taalontwikkeling behels 'n geleidelike, maar progressiewe proses van verbetering wat met ondersteuning al hoe akkurater word. Leeruitkoms 4 vir Tale, nl. Skryf, bepaal dat leerders uiteindelik in staat sal wees om verskillende soorte feitlike en verbeeldingstekste vir 'n wye verskeidenheid doeleindes sal kan skryf. Dit begin in Graad R in die voorskryffase of die ontluikende geletterdheidsfase by betekenisdraende krabbels. Joubert *et al.* (2006:175) glo krabbels is die begin van teken en skryf. Dit vorder geleidelik tot die gebruik van die alfabet en kreatiewe, grammatikale skryfkonvensies om hul eie en mekaar se werk te redigeer, te hersien en te publiseer aan die einde van die Grondslagfase (DvO, 2002:11, 20, 45; Davin & Van Staden, 2005:114). *No one understands exactly how we learn to write, but it seems that we learn to write at least as much by discovery as by being taught* (Davin & Van Staden, 2005:110).

6.4.3 ASSESSERINGSTANDAARDE VIR SKRYF: GRAAD R-LEERDERS EKSPERIMENTEER MET SKRYF.

In die Grondslagfase is die doel dat leerders sal leer dat skrif betekenis oordra en dat hulle daardie betekenis self kan skep. Hulle ontwikkel vaardighede sodat hul in staat sal wees om hul gedagtes en idees aan te teken vir ander om te lees. Hulle leer hoe om skryfkonvensies soos spelling en leestekens toenemend te gebruik, sodat hul skryfwerk verstaanbaar vir ander

sal wees. Hulle leer dat skryf 'n proses is wat pre-skryf, konsepskryf (kladwerk), hersiening, redigering, illustrasie en publikasie insluit (DvO, 2002:13).

Dit is volgens die DvO (2002:20) duidelik dat die leeruitkoms bereik is wanneer die leerder die volgende kan doen:

a) **Skryf 1:**

in hierdie fase **ontdek dat 'n boodskap oorgedra kan word deur 'n tekening**. Dit is die **vertrekpunt van skryf**. Ryokai *et al.* (2003:195) is van mening dat lees en skryf reeds begin lank voordat kinders skool toe gaan. Dit is **die sleutelvaardigheid vir geletterdheid en behels die vermoë om denke simbolies weer te gee** sodat dit uiteindelik, deur middel van **storievertellings**, met 'n gehoor gedeel kan word;

b) **Skryf 2:**

letters en die klank daarvan ontdek. Hul vorm hierdie letters op verskillende maniere, bv. met deeg of klei, skryf dit op die grond en in die sand, vorm dit met hul liggame, knip dit uit tydskrifte, trek dit na met vetkryt op koerantuitknipsels, kopieer etikette van produkte en leer hoe hul name lyk - veral waarmee hul name begin en assosieer dit met ander voorwerpe of prente wat met dieselfde klank begin;

c) **Skryf 3:**

deur blootstelling en ervaring begryp dat **skryf en teken verskillend is**. Hulle probeer self byskrifte maak vir hul tekeninge. Aanvanklik lyk dit soos liniêre *skryfkrabbels* waar 'n repeterende beginsel toegepas word (Davin & Van Staden (2005:119), maar mettertyd word regte letters en skryfkonvensies gebruik;

d) **Skryf 4:**

bewus raak daarvan dat hul **vir 'n gehoor teken of skryf**: iemand wat sal *lees* en verstaan wat hul *geskryf* het. Leerders kan bv. in 'n **outeurstoel** sit en hul tekening en *skryfwerk* met 'n gehoor deel. Op dié wyse monitor hy sy eie denke (metakognisie). 'n Klasposbus waarin briewe aan klasmaats geskryf word kan 'n bate wees;

e) **Skryf 5:**

kan gesels oor hul eie tekeninge en skryfwerk: verbale taal is 'n voorloper en later 'n deelgenoot van lees- en skryfontwikkeling en vorm die grondslag van die heeltaalbenadering;

f) **Skryf 6:**

rolspeel skryf vir 'n doel, bv. 'n gesprek, 'n telefoonboodskap, 'n inkopielys of 'n resepte; **letters en syfers** wat vir hul bekend is (of benaderings daarvan) **gebruik** om geskrewe taal voor te stel, veral letters in hul eie naam en syfers in hul eie ouderdom, veral as hulle baie geleenthede het **om op 'n betekenisvolle wyse** deur middel van teken en skryf **te kommunikeer**;

g) **Skryf 7:**

hul eie vormende skryfwerk lees wanneer hul gevra word om dit te doen. Lees en skryf word gelyktydig aangeleer; die een versterk die ander en is nog 'n beginsel in die heeltaalbenadering. Geskrewe teks moet dus maklik beskikbaar wees – amper soos 'n tipe woordeboek. Hul dikteer aan die onderwyseres 'n byskrif en die leerder *lees* dit by herhaling;

h) **Skryf 8:**

'n groeiende **bewustheid van rigting toon** (skryf van links na regs en van bo na onder);

i) **Skryf 9:**

geskrewe teks uit die omgewing naboots, soos bekende handelsname, etikette op huishoudelike items en advertensies. Graham *et al.* (2001:75) en Troia (2002:249-250) is dit eens dat ingryping reeds in die vroeë ontluikende stadium van die skryfproses, as voorkoming, moet geskied - in 'n **taalryke** omgewing waar 'n entoesiastiese onderwyser leerders motiveer en verwagtings skep.

j) **Skryf 10:**

pogings aanwend om **bekende skryfvorme soos lyste, boodskappe of briewe** te skryf of te teken deur letters wat hy/sy ken, te gebruik;

k) **Skryf 11:**

skryf- of tekeninstrumente soos krys en potlode, verfwaste en verf, gom en skêre, **hanteer**. (Hierdie leeruitkoms vereis nie dat die kind - soos in die leeruitkoms vir Graad 1 - dit **korrek** hanteer nie.)

6.4.4 IMPLIKASIE

- UGO verlang dat die onderwyser 'n nie-outokratiese, intelligente bestuurder van leergeleenthede vir leerders sal wees wat skryf sal modelleer, bv. die neem van notas (soos die klas se kruidenierslysie) op 'n owerse wyse. Skryf leerders se name links bo op

hul skryfwerk. Sodra leerders begin voorgee om hul eie name te skryf besef hul dat skryf betekenis dra. Leerders ontdek en eksperimenteer egter met *skryf* en die benadering bly dus **informele, genotvolle** spel.

- Leerders moet blootgestel word aan 'n verskeidenheid kuns- en skryfmateriaal in 'n klaskamer waar hulle omgewe word met **geskrewe druk** en taalgeleenthede, sodat hulle verwysingsraamwerk kan uitbrei.
- Die onderwyser moet te alle tye sensitief wees vir **leerderbehoefte** :
 - Let op leerders se **liggaamspostuur** wanneer hulle skryf (bv.'n lae spiertonus, balans of verkeerde potloodgreep) sodat probleme bv. deur 'n geïntegreerde grootmotoriese program hanteer kan word.
 - In die heeltaalbenadering (die psigolinguistiese siening) is luister, praat, lees en skryf 'n geïntegreerde proses. Van meet af aan word kinders aan alle aspekte gelyktydig blootgestel, omdat elke aspek volgens die ASHA (2001:17) 'n resiproke uitwerking op die ander het. Spraaktaal bied egter die grondslag vir lees en skryf en spesifiek begrip vir geskrewe taal. **Nie-onderrigtaalsprekers** of taalarm kinders moet dus meer geleentheid kry om die taal **te hoor en te praat**. Moedig ouers aan om leerders in hierdie verband by te staan.
 - In die psigolinguistiese beskouing van taalontwikkeling word taal as 'n holistiese proses beskou. Die kurrikulum wat tans in UGO voorgestel word onderskryf hierdie benadering, nl. die heeltaalbenadering. Dit impliseer 'n wegbeweeg van leesvaardigheidsontwikkeling en **perseptuele oefeninge**. Dit beteken egter nie dat alle perseptuele en leesgereedmakingsoefeninge afgekeur word nie! Kinders móét verskille en ooreenkomste kan waarneem, die voorgrond van die agtergrond kan onderskei, visueel en auditief kan onthou, kan dink en redeneer, ens. **Wanneer daar met 'n kind oor sy tekening gesels word, moet hierdie perseptuele aspekte dus in ag geneem en op intelligente wyse ontwikkel word** (Davin & Van Staden, 2005:109-124; Joubert *et al.*, 2006:41,54,90; ASHA, 2001:18,22,24).

6.5 SAMEVATTING

Vanuit die konstruktivisme word teken in skryfontwikkeling beskou as 'n konstruktiewe proses van *denke in aksie en die organisering daarvan*. Die klem verskuif van die kind se ontwikkelingsvermoë om 'n lewensgetroue ooreenkoms te skep na sy eie doelstelling en die

betekenis wat hyself aan sy tekening koppel. Ons verklaar dus tekeninge in terme van die inligting wat die kind poog om oor te dra i.p.v. volwasse interpretasies van die voltooide produk. Kindertekeninge is vol semantiese en organisatoriese eienskappe op alle vlakke: betekenis word gekonstrueer en beding deur bemiddeling in 'n sosiale konteks en vorm 'n integrale deel van kognitiewe denke, affek en kommunikasie in die kind se geletterdheidsontwikkeling. Net soos ouer kunstenaars hul eie oorspronlike verbeelding as metafore vir idees, gevoel en konsepte gebruik, behoort onderrig ook hierdie moontlikhede in die klein kind se tekeninge te erken. Teken bevorder taalontwikkeling en taal organiseer tekengedrag indien volwassenes intelligent, op intersubjektiewe wyse, dink en praat met kinders oor hul tekening (Cox, 2005:123; Matthews, 1999:122,134; Frisch, 2006:77). Joubert *et al.* (2006:136) sê: Alle kinders is skrywers! Die proses - waar voorskoolse kleuters (in die ontluikende fase) vanaf 'n krabbelstadium gaandeweg oorgaan na sinvolle weergawes van idees en gedagtes - kan pynloos wees, mits leerders vry is om bloot te begin *skryf* en nie geïnhibeer word deur korrekte spelling en lettervorming, voordat hulle die skryfproses mag begin nie. *Correct form must serve - never rule - writing.*

Dit kan nie betwyfel word dat dít wat navorsers se belangstelling dekades lank al prikkel eintlik in die produk, nl. die voltooide tekening self, geleë is nie. Die aantrekkingskrag van kindertekeninge lê juis in die natuurlike, *bizarre* spontaneïteit daarvan! Die nadeel van hierdie siening is egter dat kinders (saam met hul produk) aan volwasse standaarde gemeet en te lig bevind kan word, aangesien die wyse waarop kinders teken kwansuis 'n kykie in die kind se denke bied: *...a window on the mind... a kind of print out of their internal mental model of the object concerned* (Lee & Das Gupta, 1995:232, 239). Waar lees en skryf dikwels die produk van onderrig is, is kindertekeninge daarenteen, 'n direkte, maar natuurlike uitdrukking van 'n kind se eie konsep van sy wêreld. Piaget, in Schirrmacher (2006:116), glo dat kognitiewe ontwikkeling progressief is, terwyl artistieke ontwikkeling retrogressief voorkom: *The artwork of the young child appears more creative than that of the older child.* Die vraag ontstaan dan of ontluikende skryfontwikkeling artistiek of kognitief van aard is en of die bemiddelaar die kind se skryfontwikkeling progressief beïnvloed. Vanuit 'n produkte-oriënteerde perspektief word taalontwikkeling in 1927 deur De Laguna, in Lee en Das Gupta, 1995:46) as volg beskou:

*As language develops it acts like a sculptor, carving into ever sharper relief
the features of the objective human world.*

Alhoewel die uitdaging van 'n kindgesentreerde prosesbenadering van tekenontwikkeling en ontluikende letterkunde geleë is in subjektiewe interaksie, sal die bemiddelaar daagliks haar eie denkpatrone moet ondersoek en deurgaans op haar eie onderrig reflekteer, sodat sy in elke kind se behoeftes sal voorsien. Heppner & Heppner (2004:136) noem dat die waarnemer in kwalitatiewe navorsing ook soms die deelnemer is:

The mind is a set of events, and the observer participates in those events every time he or she looks inward... those thoughts will be what you see... what you see depends on how you look. The questions you ask your participants and the methods you utilize to observe certain phenomena are all 'filtered' through the lenses of knowledge, language, values and worldviews... be aware of your own assumptions and biases...

Indien die bemiddelaar se doel deurgaans gemik is op die kind se sukses, sodat hy telkens sal **voel** dat sy poging geslaagd is, word beide kind en bemiddelaar hierdeur bemagtig.

7. NAVORSINGSMETODOLOGIE

7.1 LITERATUURSTUDIE

'n Literatuurstudie van relevante primêre en sekondêre bronne sal onderneem word om die konstruktivistiese, prosesgesentreerde benadering van teken in skryfontwikkeling na te vors. 'n Internetsoektog sal onderneem word aan die hand van die volgende trefwoorde ten einde toepaslike bronne te identifiseer: *Constructivism, Vygotski, emergent writing, drawing process, mediation, Whole Language Approach, metacognition, selfregulation, self-efficacy.*

7.2 EMPIRIESE NAVORSING

Om antwoorde op die navorsingsvrae te bied is 'n indiepte-ondersoek in 'n natuurlike konteks, (in hierdie studie die graad R-klaskamer) nodig ten einde begrip vir die fenomeen te kry. *In Qualitative research we do indeed dig deep: We collect numerous forms of data and examine them from various angles to construct a rich and meaningful picture of a complex, multifaceted situation (Leedy & Ormrod 2001:147).*

7.2.1 KWALITATIEWE NAVORSING

Hierdie studie is kwalitatief, omdat dit een kind se tekeninge en haar skryfontwikkeling oor 'n tydperk van een skooljaar in konteks beskryf en interpreteer. Die doel van interpreterende navorsing is om 'n situasie te analiseer, subjektief te begryp, op 'n literêre wyse te beskryf en 'n perspektief te bied oor die wyse waarop deelnemers sin maak van hulle situasie. Kwantitatiewe navorsing, daarenteen, is konteks-vry en bevestig of verklaar feite d.m.v. gestandaardiseerde instrumente op 'n statistiese wyse (Monteith, 2001:21; Maree, 2007:59-61).

7.2.2 STEEKPROEFNEMING EN POPULASIE

'n Doelbewuste steekproeftrekking (purposive sampling) is geneem in die graad R-klas van 'n gekombineerde skool in die Naledi Distrik, omdat die navorser (ook die onderwyser of bemiddelaar) verbonde is aan die betrokke skool en klaskamer en die elemente van die steekproef, volgens Van Rensburg, Landman & Bodenstein (1994:229) maklik bekombaar is. Dit word volgens Maree (2007:177) as 'n geriefsteekproef (convenience sample) beskou.

Maree (2007:79) omskryf **doelbewuste steekproeftrekking** as volg:

it simply means that participants are selected because of some defining characteristic that makes them the holders of the data needed for the study... Krathwohl (1998:172) illustreer dit so: after picking their initial sample and drawing some conclusions with that group, qualitative researchers often test the robustness of those conclusions by deliberately choosing individuals who will put their ideas to the test. Such sampling strengthens the logic of the method and, when done properly, is a stringent test of the findings.

Derhalwe is die populasie in hierdie studie 'n enkele individu, naamlik 'n graad R-leerder in die natuurlike opset van die graad R-klaskamer, alhoewel die navorsing, as deel van die gewone kurrikulum, op alle leerders toegepas word. Elke leerder beskik oor 'n portfolio. Hulle teken- en skryfpogings is sistematies oor 'n tydperk van een skooljaar versamel en gedateer, maar slegs een individu se werk is getranskribeer.

Die respondent is 'n 5-jarige dogtertjie wat gedurende September van die betrokke jaar waarin die studie gedoen is, 6 word. Sy bevind haarself in 'n gesin met "gewone" gesinsklessies. Sy

is die jongste kind met drie ouer, skoolgaande boeties - en kan getipeer word as 'n "tipiese" graad R-leerder sonder buitengewone fisiese of geestelike gebreke of abnormaliteite. Sy pas gevolglik presies in by die beskrywings en is daarom 'n ideale navorsingsgeval. Leedy & Ormrod (2001:219) skryf: *... we might choose people who we have decided are "typical" of a group... However, the researcher should always provide a rationale explaining why he or she selected the particular sample of participants.* Die spesifieke respondent word gevolglik doelbewus geselekteer omdat sy aanvanklik baie selfbewus is, min selfvertroue het en te kenne gee dat sy nie kan teken nie, maar deurgaans toeneem in bekwaamhede en selfvertroue. In kwalitatiewe navorsing kan daar op 'n spesifieke, enkele geval gefokus word vir uitsonderlike kwaliteite ten einde soortgelyke situasies/gevalle te verstaan. Dit kan ook aangewend word om aan te toon hoe 'n individu of program oor 'n tydperk verander as gevolg van omstandighede of intervensie (Leedy & Ormrod, 2001:149).

7.2.3 KWALITATIEWE DATA-ANALISE

Kwalitatiewe data-analise is gebaseer op interpretasie wat daarop gemik is om betekenis en simboliese inhoud van die data te ondersoek. Die navorser bied 'n verduideliking of verklaring van die kwalitatiewe data wat versamel is van die mense en situasies wat ondersoek word (Maree, 2007:99).

7.2.3.1 GESPREK-ANALISE EN WAARNEMING

Volgens Maree (2007:87) is die doel van kwalitatiewe, informele **gesprekvoering** om die wêreld deur die oë van die deelnemer te sien en haar/sy vertroue te wen. Terwyl die respondent teken en die kunsapparaat vrylik hanteer, het die navorser gepoog om so ver as moontlik 'n ekspert speelmaat te wees (cf. 6.3.3) sodat die informele, speelsituasie van 'n graad R-klas deur middel van spel, gesprekvoering en oop-einde-vrae die respondent uitdaag tot hoër kognitiewe vlakke van leer. Haar gesprekke, terwyl sy teken en stories *skryf*, is **genoteer**. Daar is gefokus op die inhoud en verduideliking van **die kind** se stories oor haar tekeninge. Terwyl die kind teken, verf of *skryf*, is haar fisiese aksies, gesprekke, verbale en nie-verbale interaksie met ander, sowel as die tekeninge soos dit gemaak is, **waargeneem, gefotografeer, genoteer en getranskribeer** om aan te dui hoe die tekenproses deur 'n konstruktivistiese prosesbenadering, 'n kind in totaliteit kan bemagtig. In hierdie studie is **waarneming, gesprekvoering, spel en teken** 'n geïntegreerde proses. Volgens Maree (2007:84) is waarneming **altyd gekoppel aan die navorsingsvrae**. Die navorser is dus waarnemer en deelnemer wat op subjektiewe wyse,

volgens Maree (2007:85) *gets into the situation*, en die spesifieke doel is gevolglik om **oor 'n tydperk van een skooljaar** die tekenproses deur bemiddeling en gesprek te assesser om vas te stel of die geïntegreerde konstruktivistiese benadering tot skryfontwikkeling sal bydra tot emosionele- en sosiale ontwikkeling, of skryfontwikkeling deur tekeninge versterk kan word en wat die verband tussen teken en skryf is, sodat dit deur bemiddeling die leerder se denke kan orden. Die doel is om soveel moontlik data te versamel ten einde die reeds bestaande teorie bindend op die proef te stel en te bevestig.

7.2.3.2 DOKUMENTASIE

Omdat die studie skryfontwikkeling modelleer, is dokumentering, met die toestemming van die leerder, bo-op, sowel as op die agterkant van die tekening, aangebring. Die leerder dikteer soms aan die navorser wat sy gedokumenteer wil hê, bv. die name van voorwerpe, stories en verduidelikings.

Daar is gebruikgemaak van **anekdotiese dokumentasie** – kort, objektiewe beskrywende, kernwoorde of frases van die leerder se gedrag, sonder interpretasie van die waarnemer – asook **deurlopende dokumentasie**. Laasgenoemde fokus, op 'n deurlopende basis, op die leerder se gedrag en die situasie in konteks. Hierdie waarnemings moet die ware gebeure, sonder oordele, reflekteer, maar moet ook die navorser se waargenome denke en idees beskryf (Van Rensburg *et al.*, 1994:10; Maree, 2007:85).

7.2.3.3 BETROUBAARHEID EN GELDIGHEID

Van Rensburg *et al.* (1994:25) definieer **betroubaarheid** as die kwaliteit van konsekwentheid wat 'n prosedure met verloop van tyd demonstreer en die mate waartoe metinge werklike individuele verskille reflekteer.

Die leerder het oor 'n tydperk van een skooljaar baie tekeninge beskryf, stories en sinne gedikteer en in die proses haar eie betekenis aan elke tekening, gesprek en skryfpoging gekoppel. Die wyse waarop sy eindelijk op selfgereguleerde wyse volhard en strategieë doeltreffend toepas, toon dat Skryf vir haar sinvol is.

Maree (2007:38) glo dat die betroubaarheid van kwalitatiewe navorsing afhang van die mate waarin interpretasie en konsepte vir beide die deelnemer en navorser betekenis inhou en dat dit versterk word indien data-insameling oor 'n langtermynperiode strek. Omdat die data in hierdie

studie bestaan uit tekeninge en genoteerde gesprekke wat oor 'n tydperk van een skooljaar versamel is en uiteindelik **duidelike verskille reflekteer**, in antwoord op die navorsingsvrae, kan dit as betroubaar bestempel word.

Sonder betroubaarheid is daar geen sprake van geldigheid nie (Maree, 2007:80). **Geldigheid** is 'n eienskap van data-insameling wat bepaal waarvoor dit ontwerp was om te bepaal (Van Rensburg *et al.*, 1994:76; Maree, 2007:147). Leedy & Ormrod, 2001:106 beweer dat geldigheid in kwalitatiewe navorsing dikwels bevraagteken word en dat daar eerder verwys moet word na terme soos *geloofwaardigheid, vertrouenswaardigheid, aanneemlikheid, bevestiging* en *oordraagbaarheid*.

Leedy & Ormrod, 2001:106 beweer verder dat geldigheid bekom word deur ekstensiewe **tyd** in die veld, deeglike **beskrywings** en die respondent se **bevestiging** van die dokumentasie.

Hierdie studie se geldigheid is bekom deur ekstensiewe tyd in die veld (een skooljaar in die graad R-klaskamer), die respondent se eie deeglike, subjektiewe beskrywings van haar tekeninge en gebeure buite die klaskamer. Sinne en woorde wat sy dikteer het en gesprekke wat die navorser gedokumenteer het is deur die respondent bevestig (cf. 7.3.1).

Maree (2007:217) beklemtoon dit dat kwalitatiewe data nie gekwantifiseer kan word nie en dat geldigheid gevolglik **geldig moet vertoon**. Die verband tussen die kwalitatiewe data-insamelingsprosedure en die kriteria van 'n konstruktivistiese benadering (byvoorbeeld emosionele, sosiale en kognitiewe kriteria van bemiddeling of konstruktivisme wat nie statisties gemeet kan word nie) moet pertinent hanteer word om geldigheid te bevestig. In hierdie studie is die geldigheid daarin geleë dat dit aantoon hoe 'n individu, deur middel van 'n deurlopende konstruktivistiese proses, oor 'n tydperk van een skooljaar, ontwikkel vanaf 'n kind met min selfvertroue, wat beweer dat sy nie kan teken nie, tot 'n volwaardige *skrywer* wie se geletterdheidsvlak aandui dat sy gereed is vir formele onderwys.

7.2.3.4 KODERING: PRIORI KODERING.

Maree (2007:107) skryf dat daar vooraf besluit kan word om bestaande kodes uit die literatuur in die data te gebruik. Dit word **priori kodering** genoem en word vooraf ontwikkel, voordat die data ondersoek word. Dit is nuttig indien reeds bestaande teorieë getoets en uitgebrei wil word. Uit die literatuurstudie word sekere temas en kodes (cf. Bylaag 1, Tabel 1) geïdentifiseer wat

verband hou met hierdie studie. Die doel is om aan te toon hoe 'n graad R-kind geleidelik deur 'n konstruktivistiese proses - deur bemiddeling, interaksie en sosiale insette - in **totaliteit** ontwikkel. Die temas en kodes vorm 'n geheel, hou verband met mekaar en kan gevolglik oorvleuel. **Skryfontwikkeling** is eindelik afhanklik van totaliteitsontwikkeling. So byvoorbeeld, is **taalontwikkeling**, volgens De Witt & Booysen (2007:53,100) deel van **kognitiewe** ontwikkeling en 'n uitvloeisel van 'n biologiese, **fisiese** ryppwordingsfunksie. Die studie toon hoe taalontwikkeling onlosmaaklik afhanklik is van **sosiale** en **emosionele** ontwikkeling en dat **fantasering** weer afhanklik is van 'n stabiele **affektiewe** belewing. De Jager (2006:27) beklemtoon dat 'n leerder wie se fisiese en emosionele ontwikkeling gevestig is, vanuit 'n geïntegreerde denkende brein funksioneer en dat dit lei tot gedrag en houding wat rasioneel, objektief, logies, simpatiek, sistematies, aanpasbaar, kreatief en verantwoordelik is.

7.2.3.5 DATA-ANALISE EN GEVOLGTREKKINGS: JANUARIE TOT NOVEMBER

Waarneming, transkribering en kodering is getabuleer. Elke tabel is benoem en genummer. Die medium van onderrig in die graad R-klaskamer is Engels. Gesprekke en gebeure is in Afrikaans vertaal, maar enkele woorde en sinne is wel in die oorspronklike Engels gelaat, bv. waar die Engelse woord of sin spesifiek ter sprake is. (Bylaag 1)

7.2.3.6 ALGEHELE GEVOLGTREKKING

Alhoewel Ayah haar graad R-jaar, volgens Piaget en Inhelder (1956:50-52) op *onbekwame* wyse betree (sy hanteer haar skryfinstrument *ontoereikend*, teken *nie-logiese*, *bizarre* voorwerpe met *geen doel*, *koördinasie* of *perspektief* nie) ontwikkel haar tekeninge volgens haar eie evolusionêre, inherente, biologiese, godgegewe reëls en bemeester sy eindelijk nie alleen haar fisiese vaardighede op doelgerigte wyse nie, maar toon haar affektiewe, sosiale en kognitiewe bekwaamheid ook 'n ordelike aanpassing by haar wêreld. Die studie toon dat kinders in elke fase van ontwikkeling en in elke ZPD-sone 'n bemiddelaar nodig het wat hulle op intersubjektiewe wyse sal help om *vorentoe* te dink, die pad met empatie sal aanwys, maar die leerder sal toelaat om self die lere na hoër kognitiewe vlakke te klim en self van die *onnodige steiers* ontslae te raak.

7.3 LEEMTES EN VERDERE NAVORSINGSMOONTLIKHEDE

- Die navorsingsgroep is klein – die graad R-klas van een skool – en die kwalitatiewe bevindings kan dus nie veralgemeen word nie. 'n Bemiddelaar sal ook vertrouwd moet wees met die metode, aangesien dit nie volgens 'n stap-vir-stap-prosedure gevolg kan word nie.
- Die kwalitatiewe navorsingsresultate toon slegs die ontwikkeling van een kind. Dit sal gevolglik verskil van kind tot kind: elk met sy eie leerderbehoefte.
- Die leerders is veeltalig, word nie in hul eie moedertaal onderrig nie en die onderwyser onderrig ook nie in haar eie moedertaal nie. Dit skep gevolglik 'n moontlikheid vir verdere navorsing, naamlik wat die rol van teken in tweedetaalonderrig kan speel.

7.4 INTERPRETASIE EN BEVINDINGS

Die volgende antwoorde op navorsingsvrae word verskaf:

7.4.1 KAN DIE TEKENPROSES GRAAD R-LEERDERS SE DENKE ORDEN?

Ja, in die tekenproses word daar van spesifieke strategieë gebruikgemaak wat 'n kind help om te fokus en wat lei tot metakognisie en selfregulering. Deurdat leerders hulle storie hardop vertel (voor, tydens of nadat die tekening voltooi is), word hulle denke geverbaliseer, leer hulle om na hulself te luister en te reflekteer op hul eie denke. Wanneer 'n leerder in die *outeurstoel* sit en sy storie met die maats deel kan die interaktiewe sosiale gesprekvoering en insette van maats hom help om sy denke te orden en sy storie te beplan deurdat hy op metakognitiewe wyse reflekteer op wat vooraf, of agterna gebeur het. Hy leer om te reflekteer op perseptuele konsepte soos verskille, posisie, hoeveelheid, tyd en geheue en leer ook om te redeneer oor morele kwessies soos regverdigheid (cf. 6.3.5).

7.4.2 IS DAAR 'N VERBAND TUSSEN TEKEN EN SKRYF?

Skryf begin by teken waar ontluikende skrywers hul eie simbole, lyne, merke en krabbels, gebruik om denke op papier vas te pen. Daarom vul tekeninge aan waar taal en woordeskat ontbreek. Leerders raak fisies bewus van geskrewe druk in die omgewing deurdat hulle letters en die ouditiewe klanke daarvan op 'n multisensoriese, perseptuele en grootmotoriese wyse vorm, hoor en ervaar. Hulle begin toenemend *skynskrif* en letters aanwend in hul tekeninge. Hulle word aangemoedig om hulp te vra en rond te loop in die klaskamer op soek na woorde

wat pas by hul storie. Woorde en eindelijk sinne word dan gekopieer en voorgelees aan 'n gehoor. Hierdie benadering is begripsgedrewe, omdat dit 'n proses is wat van die geheel (die tekening, sy storie en denke) na die onderdele (geskrewe druk) beweeg. Omdat die eindproduk nie belangrik is nie, maar wel die proses, kan dit voorskools suksesvol toegepas word, omdat die kind nie kan fouteer nie en beide die kind en onderwyser daardeur bemagtig word. Teken en skryf is dan sinoniem en 'n geïntegreerde, interaktiewe proses waar 'n kind taal as genotvol ervaar (cf. 6.4).

7.4.3 KAN SKRYFONTWIKKELING DEUR TEKENINGE VERSTERK WORD?

Ja, tekeninge versterk nie alleen skryfontwikkeling in graad R nie, maar is 'n noodsaaklikheid wat aangemoedig behoort te word dwarsdeur die grondslagfase. Dit ontwikkel luister-en verbale vaardighede en lok kommunikasie uit, bv. bespreking en/of probleemoplossing, t.o.v. ruimtelike verhoudings: *Wat is voor / agter / bo-op / eerste / laaste?*, ens. Dit verduidelik dus die storie, lei tot beter begrip vir beide die leser en die skrywer en lewer 'n bydra tot beplanning en kreatiewe denke. Indien tekeninge as vertrekpunt vir skryf aangewend word, besef kinders dat skrif betekenis moet oordra en dat hulle daardie betekenis self kan skep. Tekeninge help om te fokus op die kernidee en stel die kind in staat om sy gedagtes en idees aan te teken vir ander om te lees - die tekening voltooi dus sy gedagtebeelde en vorm 'n geheel. Omdat 'n kleuter volgens De Witt (2007:22) nog nie oor voldoende taalgebruik beskik om sy emosies te verwoord nie kan 'n tekening die praatwerk doen (Groenewald, 2010:22).

7.4.4 KAN DIE TEKENPROSES BYDRA TOT EMOSIONELE- EN SOSIALE ONTWIKKEING?

Ja, omdat dit 'n interaktiewe, ongedwonge speelproses is, leer die kind nie alleen om sy emosies te verwoord nie, maar leer hy ook strategieë soos emosionele beheer wat lei tot bekwaamheidsperspeksie en pro-sosiale gedrag. Met die hulp van 'n bemiddelaar konstrueer en bemeester hy trouens self hierdie sosiale- en emosionele waardes en vaardighede.

Die kreatiewe speelwyse waarop graad R-leerders teken, help hulle om **goed te voel oor hulself**. Omdat hulle volgens biologiese wette teken en die bemiddelaar nie fokus op die tekenproduk nie, kan hulle nie fouteer nie en die gevaar van mislukking word uitgeskakel. Kragtige kwashale of *doellose* krabbels kan dien as **emosionele katarsis** wanneer 'n kind 'n slegte of 'n goeie dag beleef het. Teken en kuns is dus 'n uitlaatklep vir spanning en 'n middel

om frustrasie, woede, vyandigheid en vreugde te kanaliseer (De Witt, 2007:124; Church, 2005:1).

Die interaktiewe tekenproses, waar leerders eindelijk in die *outeurstoel* sit en hul stories met 'n gehoor deel en waar maats insette lewer, bou 'n basis vir kommunikasie en sosiale vaardighede: Die kind leer om te luister, te praat met 'n gehoor, sy eie denke te oordink en hierdie denke en behoeftes geordend te verbaliseer. Hy leer om te lei en te volg, om saam te werk en beurte te neem. Dit bevorder eindelijk sy bekwaamheidspersepsie, selfbeeld, selfkonsep, en selfvertroue.

7.5 AANBEVELINGS

1. **Metakognisie in die tekenproses:** Dit word aanbeveel dat kinders die skryfproses met tekening begin. Hulle moet aangemoedig word om hardop te dink sodat hulle kan reflekteer op hul eie denke. Teken behoort deel te wees van kreatiewe skryfwerk tot aan die einde van graad 3. **Die metakognitiewe tegniek waar leerders in graad 2 en 3 hul eie en mekaar se werk redigeer, hersien en publiseer kan reeds suksesvol in graad R toegepas word.** Selfs **probleemsomme** kan op metakognitiewe wyse in graad R, d.m.v. tekening en visuele beelding, 'n aanvang neem: *Daar is 3 motors. Hoeveel wiele? Teken dit.* Dit is begripsgedrewe en berei 'n kind voor vir **leesbegrip**, omdat hy leer om 'n visuele beeld te skep van wat hy hoor wanneer hy lees (cf. 6.4.2; 6.3.5).
2. **Ekspert speelmetgesel:** Skryfontwikkeling is afhanklik van kwaliteit spel. Die tekenproses in graad R behoort dus spelgeoriënteerd te bly en die bemiddelaar moet deel in die kind se fantasieë deur alle beskikbare bronne en strategieë tot haar beskikking aan te wend om die kind se ervaringsbesit, fantasiespel en taal uit te brei. Wanneer 'n bemiddelaar 'n speelmetgesel word skep dit 'n geborge atmosfeer waarin die kind dit sal wil waag om te fantaseer en te praat (cf. 6.3.3).
3. **Leerderbehoefte:** Daar word aanbeveel dat die interaktiewe tekenproses aangewend word om taalarm-leerders, nie-moedertaalsprekers en kinders met aandagafleibaarheid en omgewingsgeremdhede, te hanteer. Die metakognitiewe tegniek help kinders om te fokus en verbeter konsentrasie. Interaksie tydens die tekenproses bevorder begrip en taalontwikkeling. Dit is goedkoop en 'n deel van die gewone dagprogram soos uiteengesit in die assesseringstandaarde van die DvO (cf. 6.4.3).
4. **Perseptueel-motoriese vaardighede:** Perseptuele, motoriese en kognitiewe prosesse is interafhanklik van mekaar (De Witt, 2007:91). Ontwikkeling in **fisiese beweging** (ervaring

en oefening in kernspiere, liggaamsbeeld, liggaamsbewustheid, balans, ruimtelike bewustheid, rigtingoriëntasie, lateraliteit en persepsie) is belangrik vir lees en skryf. Indien 'n kind se kernspiere goed ontwikkel is en hy blootgestel word aan 'n verskeidenheid kuns- en skryfapparaat, ontwikkel sy fyn-motoriese vaardighede, d.w.s. potloodgreep en lynbeheer spontaan (cf.6.4.4). Dit word dus aanbeveel **dat 'n graad R-leerder nooit tereggewys word op sy potloodgreep nie**, maar dat die oorsaak eerder hanteer word. 'n Kind leer swem deur te swem en nie deur instruksies wat van die wal gegee word nie. 'n Kind leer dus skryf deur te skryf, maar die **betekenis** wat hy skep is belangriker as die wyse waarop hy teken en skryf.

5. **Heeltaalbenadering:** Dit word aanbeveel dat alle aspekte van taalontwikkeling - praat, luister, teken, skryf en lees – uit die staanspoor gelyklopend op informele wyse aangeleer en ingeoefen word. Graad R-leerders funksioneer aanvanklik hoofsaaklik vanuit hul natuurlike **gestaltsisteem** en sintetiseer in geheelbeelde. Die kind se tekening is gevolglik 'n voorstelling van betekenis of die groter geheel. Namate leerders meer **analitiese vaardighede** ontwikkel kan skryfkonvensies en spelreëls geleidelik bygevoeg word (ongeveer in graad 1). Leerders moet omgewe word met **taalervarings** in 'n klas waar **geskrewe druk** vollop is (cf. 6.4; 6.4.1).
6. **Portfolios:** Tekeninge kan gedateer word en die inhoud en gesprek op die agterkant gedokumenteer word. Al die tekeninge kan in die vorm van 'n portfolio geliasseer word en die rekordering van gesprekke (sy spesifieke woordeskat en gedrag) kan – soos die notaboek van ouds – vir assesseringsdoeleindes gebruik word. Hierdie portfolio dien terselfdertyd as die boek wat *gepubliseer* word en met 'n gehoor gedeel word.
7. **Inkleurboekprentjies** wat aangewend word vir perseptuele oefeninge op werkvelle is dikwels gebaseer op volwasse gestalts en moet verkieslik nie deur leerders ingekleur word nie, aangesien dit 'n passiewe, vervelige mors van tyd is. Wanneer 'n kind die werk afgehandel het kan hy eerder sy eie prent op die agterkant teken, inkleur en sy eie storie skep. Beperk hierdie **werkvelle** om persepsie aan te leer tot die minimum. Gebruik eerder konkrete voorwerpe en kinders se eie tekeninge om 'n kind perseptueel voor te berei vir die formele skool. Gee bv. **Wiskundige** tekenopdragte waarin die vlg. woordeskat voorkom: *voor, agter, langs, op, binne- in, hoeveel, ewe veel, meer, minder, baie, min.* ens. Vra leerders om mooi te luister na die volgende **verbale opdrag**: *Teken 3 maats: Een wat feits ry en twee wat mekaar met 'n kruitwa stoot.*

8. SLOTWOORD

Teken in die konstruktivisme, beteken dat die kind in sy ZPD-sone vir 'n doel teken, naamlik skryfontwikkeling. Teken behels ernstige spel wat die kind in totaliteit betrek. Dit hou in dat die kind homself en sy wêreld leer ken en bemeester. In hierdie sone is spel 'n *ontdekkingsmiddel* en 'n *skeppingsmiddel*. Dit is *dinktyd*, *taaltyd* en *probleemoplossingstyd*. Dit behels beplanning, ondersoek en organisering-van-idees. Dit ontwikkel konsepte en begrippe, is betekenisvol en ontwikkel geheue. Omdat die kind volgens sy eie inherente biologiese reëls teken wat vry van voorgeskrewe reëls is en op die proses fokus, is dit intrinsiek gemotiveerd en hy ontwikkel dus onafhanklike denke (De Witt, 2007:122,123; Kellogg, 1969:263; Frisch,2006:77).

Think for one's self is a pleonasm, for unless one does it for one's self it isn't thinking.

John Dewey (1916)

Die bemiddelaar begelei elke kind volgens sy eie individualiteit in sy persoonlike ZPD-sone doelbewus en planmatig op sy weg na hoër kognitiewe vlakke. Sy tree toenemend kovert op, word minder onderwyser en meer kind: 'n intersubjektiewe, ekspert speelmetgesel. Sy ondergaan 'n *metamorfose*, *kwaak* soos 'n padda, *vlieg* soos 'n vlinder en trap saggies langs die *bergmannetjies* wanneer sy die kind in sy ZPD-sone op sy vlak en in sy fantasiewêreld ontmoet. Sy doen dit met begrip, deernis, respek, eerlikheid, empatie en ondersteuning en dra by tot die vorming van 'n gelukkige, entoesiastiese graad R-leerder wat onafhanklik die lere na hoër kognitiewe vlakke klim in 'n geïntegreerde, gebalanseerde heeltaalbenadering.

*There was a child went forth every day,
And the first object he look'd upon,
that object he became,
And that object became part of him for the day
or a certain part of the day,
Or for many years or stretching cycles of years.*

Walt Whitman

There Was a Child Went Forth (1871)

BIBLIOGRAFIE

- ASHA, (AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING-ASSOCIATION). 2001. *Roles and Responsibilities of Speech-Language Pathologists With Respect to Reading and Writing in Children and Adolescents*. Edited by Full display : <http://www-sa.ebsco.com>. EBSCOHost: Academic Search Elite, Full display : <http://www-sa.ebsco.com>. (Datum van toegang: 19 Junie 2007)
- CHURCH, E. B. 2005. From Scribbles to Symbols. *Scholastic Parent & Child*. 12(5): 40-46, Apr/May.
- COATES, E. 2002. 'I Forgot the Sky!' Children's Stories Contained Within Their Drawings. *International Journal of Early Years Education*. Carfax Publishing Taylor & Francis Group. 10(1):21-35.
- COX, X. 2005. Intention and Meaning in Young Children's Drawings. *The International Journal of Art & Design Education*. Oxford Blackwell. 2(24):15-125, May.
- DAVIN, R. & VAN STADEN, C. 2005. The Reception Year, Learning through Play. second. Johannesburg: Heinemann Publishers.
- DE JAGER, M. 2006. Mind Moves. Weg met Leerblokkasies. Linden : The BG ConneXion. (Edms.) (Bpk.)
- DE WITT, M.W. & BOOYSEN, M.I. 2007. Die klein kind in fokus. 'n Sielkundig-opvoedkundige perspektief. Nasionale Boekdrukkery. Pretoria.
- DoE, DEPARTMENT OF EDUCATION. 2002. [http://education.pwv.gov.za/DoE_Sites/Quality assurance Folder/Duc for All Assess](http://education.pwv.gov.za/DoE_Sites/Quality_assurance_Folder/Duc_for_All_Assess). (Datum van toegang: 12 Oktober, 2004).
- DONALD, D, LAZARUS, S. & LOLWANA, P. 2002. Educational Psychology in Social Context. Cape Town : Oxford University Press Southern Africa,
- DvO, (DEPARTEMENT VAN ONDERWYS). 2002. Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole) Beleid. TALE Afrikaans Huistaal. Pretoria,
- DvO, (DEPARTEMENT VAN ONDERWYS). 2003. Nasionale Kurrikulumverklaring Graad 10-12 (Algemeen). TALE Afrikaans Huistaal. Pretoria.
- FERREIRA, A. 2005. Geskrewe Taalvaardighede (PWL 622). Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat (Studiegids: Ondersteuningsonderwys),
- FEUERSTEIN, R., KLEIN, P.K., TANNENBAUM, A.J. 1991. Mediated Learning Experience (MLE) *Theoretical Psychosocial and Learning implications*. London Freund Publishing House LTD.

- FRISCH, N. S. 2006. Drawing in Preschools: A Didactic Experience. *The Author. Journal compilation. 2006 NSEAD*. Blackwell Publishing Ltd. 25(1):74-85.
- GRAHAM, S., HARRIS K. & LARSEN L. 2001. Prevention and Intervention of Writing Difficulties for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice* (University of Maryland) 16(2):74-84.
- GREYLING, P.J. & JOUBERT, J.J. 1983. Vakdidaktiek van Leesonderrig in die Junior Primêre Fase. Pretoria. De Jager - HAUM.
- GROENEWALD, A.E. 2010. 'n Behavioristiese, produkgesentreerde benadering tot tekenontwikkeling in graad R. (*In Die rol van teken indie skryfontwikkeling van graad R-leerders.*) Ongepubliseerde M.ed.-verhandeling. Universiteit van die Vrystaat. Bloemfontein.
- HAT (Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal). 2005. 5de uitg. Kaapstad : Pearson Maskew Miller Longman (Edms.) Bpk.
- HEPPNER, P.P. & HEPPNER, M.J. 2004. Methods of Educational & Social Science Research. An Integrated Approach. Second Edition. New York : Longman,
- JACOBS, GERALYN M. A. 2004. Classroom Investigation of the Growth of Metacognitive Awareness in Kindergarten Children through the Writing Process. *Early Childhood Education Journal*. Springer Science & Business Media, Inc. 32(1):17-23, Aug.
- JOUBERT, I., BESTER, M. & MEYER, E. 2006. Geletterdheid in die Grondslagfase. Pretoria : Van Schaik,
- KRATHWOHL, L. 1998. Methods of Educational & Social Science Research. *An Integrated Approach. Second Edition*. New York : Longman,
- LAWSEN, L. 2005. Art, Writing and Young Children. *Early Childhood Today* 19(5):44-45, March.
- LEE, V. & DAS GUPTA, P. 1995. Children's Cognitive and Language Development. Blackwell Publishers Ltd. Massachusetts : Cambridge.
- LEEDY, P.D. & ORMROD, J.E. 2001. Practical Research. Planning and Design. Seventh Edition. Upper Saddle River : NJ : Prentice-Hall,
- LERNER, J. 2000. Learning Disabilities, Theories, Diagnosis and Teaching Strategies. Boston: Houghton Mifflin Co.
- LEVIN, I. & BUS, A. 2006. How is Emergent Writing Based on Drawing? Analyses of Children's Products and Their Sorting by Children and Mothers. *Developmental Psychology*, Vol 39 (5). Sept. 2003. pp. 891-905. (Original Journal Article). School of Education, Tel Aviv University.
- MALCHIODI, CATHY, A. 1998. Understanding Children's Drawings. New York London : The Guilford Press,

- MAREE, K. 2007. *First Steps in Research*. Pretoria : Van schaick Publishers.
- MARSHALL, S. 2004. Role-playing literacy. *Literacy Today*. Education Publishing Company Ltd. December
- MATTHEWS, J. 1999. Helping Children to Draw and Paint in Early Childhood. *Children and Visual Representation*. London : Hodder & Stoughton.
- MONTEITH, J.L. DE K. 2001. *Learning Perspectives. Study Guide For LEON 611. HONS B ED Degree*. Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys,
- NEUMAN, S. B. 2004. Adventures in Writing. *Scholastic Parent & Child*:37-44, February/March.
- PINTRICH, P.R. & SCHUNK, D.H. 2002. *Motivation in Education. Theory, Research and Applications*. 2nd ed. New Jersey : Upper Saddle River.
- RYOKAI, K., VAUCELLE, C. & CASELL, J. 2003. Virtual Peers as Partners in Storytelling and Literacy Learning. *Journal of Computer Assisted Learning*. Blackwell Publishing Ltd. 19:95-208, Jan.
- SAOU. Nuusflits. 20/04/2010. *Loodsing van veldtog. Die kwaliteit leer-en onderrigveldtog*. www.saou.co.za/ Nuusbrief 14, 2010. (Datum van toegang: 4 Mei, 2010).
- SCHIRRMACHER, R. 2006. *Art and Creative Development for Young Children*. Thomson Delmar Learning. 5 th ed. New York.
- TOOMELA, A. 2003. Drawing as a verbally mediated activity: A Study of relationships between verbal, motor, and visuospatial skills and drawing in children. *International Journal of Behavioral Development Academy of the Defence Forces*. 26(3):234-247.
- TROIA, G. A. 2002. Teaching Writing Strategies to Children With Disabilities: Setting Generalization as the Goal. *Exceptionality*. 10(4):249-269.
- VAN RENSBURG, C.J.J, LANDMAN, W.A .& BODENSTEIN, H.C.A. 1994. *Basiese begrippe in die Opvoedkunde*. Pretoria: Perskor Boekdrukkers.
- VINTER, A. 1999. How Meaning Modifies Drawing Behaviour in children. *Child Development (Society for Research in Child Development, Inc)* 70(1):33-49, January/February.
- VIOLA, W. 1948. *Child art*. 2nd ed. London : University Press.

LYS VAN BYLAE: ARTIKEL 2

**Bylaag 1: Data-analise en gevolgtrekkings:
Januarie tot November**

Bylaag 2: Toestemmingsbriewe

Bylaag 1

**Data-analise en gevolgtrekkings:
Januarie tot November**

ARTIKEL 2

1. DATA-ANALISE EN GEVOLGTREKKINGS: JANUARIE TOT NOVEMBER

Tabel 1: KODERING	1
Tabel 2: JANUARIE: AYAH: INGETOË EN SKIGTIG.	3
1.1 GEVOLGTREKKING: JANUARIE	4
Tabel 3: FEBRUARIE : AYAH WIL NIE TEKEN NIE.	5
1.2 GEVOLGTREKKING FEBRUARIE:	5
Tabel 4: MAART: AYAH KRUIP UIT HAAR DOP.	6
1.3 GEVOLGTREKKING: MAART	8
Tabel 5: APRIL: AYAH RAAK MEER ONAFHANKLIK.	9
1.4 GEVOLGTREKKING: APRIL	10
Tabel 6: MEI: AYAH BEGIN FOKUS.	10
1.5 GEVOLGTREKKING: MEI	12
Tabel 7: JUNIE: AYAH FANTASEER.	13
1.6 GEVOLGTREKKING:	14
Tabel 8: JULIE: AYAH WIL OUTEUR WORD.	14
1.7 GEVOLGTREKKING: JULIE	14
Tabel 9: AUGUSTUS: AYAH WIL SKRYF	17
1.8 GEVOLGTREKKING: AUGUSTUS	17
Tabel 10: SEPTEMBER: AYAH VERJAAR	18
1.9 GEVOLGTREKKING: SEPTEMBER	20
Tabel 11: OKTOBER: AYAH, DIE SKRYWER, WORD 'N SPREKER.	21
1.10 GEVOLGTREKKING: OKTOBER	22
Tabel 12: NOVEMBER: AYAH IS GELETTERD.	23
1.11 GEVOLGTREKKING: NOVEMBER	24
 2. ALGEHELE GEVOLGTREKKING	 25

1. DATA-ANALISE EN GEVOLGTREKKINGS: JANUARIE TOT NOVEMBER

Die medium van onderrig in die graad R-klaskamer is Engels. Gesprekke en gebeure is in Afrikaans vertaal, maar enkele woorde en sinne is wel in die oorspronklike Engels gelaat, bv. waar die Engelse woord of sin spesifiek ter sprake is.

Tabel 1: KODERING

TEMA	KODE	
Fisies	F TO	Potloodgreep, middellynkruising, handdominansie, oog-hand, gestalt, pols/skouerbeweging, postuur, assosiatiewe bewegings, lynstruktuur. Tekenontwikkeling
Emos	M_o B B_n G G_o E_b	Motivering wat lei tot 'n bekwaamheidspersepsie. (self-efficacy) positiewe uitkomsverwagtings Konatiewe. Bekwaamheidspersepsie: <i>Ek kan!</i> Betekenisgewing: – verbale / nie- verbale goedkeuring van gedrag. Negatiewe Bekwaamheidspersepsie Geborgenheid Ongeborgenheid Emosionele beheer: Herroep bekwaamhede, hulpbronne. Herken negatiewe gevoelens en gebruik strategieë vir gerusstelling.
Sos	S_a S_{pro} R	Anti-sosiaal Pro-sosiaal Resiproke gedrag: modellering van korrekte gedrag. Kind reageer op waarneembare wyse
Kog	VT S M_t MLE / Z	Voortreflikheid & Transendensie – oorskry grense van die ervaring – meer as wat nodig is. Strategieë vir die uitbreiding van woordeskat, geheue/memorisering, ruimtelike verhoudings, persepsie. Selfregulering met sukses ten doel: Strategieë soos perseptuele ontwikkeling, ordening van denke, emosionele beheer. Metakognisie Bedink eie denke. Mediated Learning Experience in die ZPD –fase deur Intersubjektiviteit – stappe van die storie - gesofistikeerde oplossing, selfontdekking.
Taal	T T_v T_h T_f	Taalontwikkeling: konstruksie en aanpassing, woordeskatuitbreiding Vertikaal: selfspraak Horisontaal: sos. interaksie Fantasering
Skryf	E	Eksperimenteer met skryf. • E1 Gesprek oor tekening • E2 Skryf. Bewus van druk. Kopieer druk. Vra Jufrou om iets te skryf. Rolspeel skryf. • E3 Lees eie vormende skryfwerk.

Tabel 2: JANUARIE: AYAH: INGETOË EN SKIGTIG.

Waarneming	Transkripsie	Kode
1. Ayah: skugter en sku Ayah staan skuins agter, maar styf teen die navorsers. Sy kyk selfbewus na die ander kinders en voetel met haar klere. Voetbewegings kom voor. Sy bring tog later 'n tekening van 'n geslote kopbeenfiguur, regs op die blaai. 'n Loodregte lyn in driehoek dui op onvoldoende middellynkruising. Geen dialoog, skud slegs haar kop bevestigend, vinger in die mond.	19/01 Navorsers: "Ayah, wil jy nie saam kom teken nie? Kyk ons nuwe dik vetkryt se helder kleure." Ayah: " 'M-'m. " Navorsers: "Asseblief? Net een." Ayah: (Sy skud haar kop heen en weer). Navorsers: "Dis asemrowend! Is dit jy? Kan ons dit in jou portfolio bêre?" Ayah: " 'M.' "	M_o G_o B_n G_o VT TO T F G_o
2. Ayah begin belangstel Sy staan belangstellend nader, hande agter die rug, skud kop heen en weer, praat bykans in 'n fluisterstem terwyl haar voete beweeg en haar hande voetel. Nadat al die kinders klaar geteken het en ander aktiwiteite vind, teken sy tog, sonder 'n geluid. Assosiatiewe tongbewegings kom voor. Sy vertel in 'n fluisterstem wat elke item is, terwyl sy met haar kraag voetel. Denke dwaal. Voorwerpe is swewend en mandalas kom voor. (Groenewald 2010:11). Basiame vat Ayah se hand en hul verlaat die aktiwiteit saam.	23/01 Navorsers: "Kom kyk na die nuwe gekleurde kokipenne wat ons vandag uitgepak het? Wil jy nie 'n prentjie teken nie? Jy het verlede week so mooi geteken." Ayah: " 'M-'m. Ek kan nie. Vra vir Basiame om vir my te teken." Navorsers: "Jy kan net patroontjies krabbel, as jy wil. Kyk hoe dom krabbel ek. Wil jy my nie help nie? Ek hou so van jou tekeninge." Navorsers: "Dit is beeldskoon! Kyk al die kleure. Wil jy my daarvan vertel?" Ayah: "Dis ek... ons huis ... 'n blom ... boom ... 'n hartjie ... die wiel het uitgeval." (Sy verwys na die Mandala.) "Vra vir Basiame om my maatjie te wees." Navorsers: "Basiame, kom kyk Ayah se mooi storie. Sal jy vandag haar maatjie wees?"	M_o B_n G_o T E₁ B S_{pro}
3. Ayah begin ietwat ontspan Terwyl sy teken kom onduidelike selfspraak voor, asook klaptong-geluide wat krabbels ritmies vergesel (Groenewald 2010:9). Mandalas en radiale kom voor – ook krabbels wat sommige letters van haar naam voorstel. (Loodregte, i.p.v. diagonale lettervorms kan moontlik onvoldoende middellynkruising aandui.) Sy fluister-praat sag en stadig (vinger in die mond) en kyk verleë na Basiame. Haar voete beweeg deurgaans en alhoewel	24/01 Ayah: "Ek het my naam geskryf." <i>A t a h A t h i</i> Navorsers: "Ek is so trots op jou. Wie het jou geleer om jou naam te skryf?" Ayah: "Ek sélf! Maar kan Basi dit vir my reg skryf? Vra asb.vir Basi om dit te skryf." Navorsers: "Ek hou van joune. Jóú prentjie is meesterlik! Jy het so baie detail geteken. Sal jy my daarvan vertel? Is die garage langs die huis?"	VT T₁ E₂ B B TO B_n T B VT MLE F

die kryt hoofsaaklik in haar regterhand gehou word, teken sy soms met die linkerhand. Potlood soms in vuigreep. Beweging vind vanuit die skouer plaas.	Ayah: " 'M-'m, agter die huis."	
--	--	--

1.1 GEVOLGTREKKING: JANUARIE

Fisies: Selfbewuste, assosiatiewe liggaamsbewegings kom voor wanneer 'n gesprek met haar aangeknoop word. Voetbewegings en die tekening - regs geteken, 'n driehoek met 'n loodregte lyn – dui moontlik dat middellynkrusing nog nie ontwikkel is nie. Handdominansie is hoofsaaklik regs, alhoewel sy af en toe haar linkerhand gebruik. Haar potloodgreep is soms – wanneer sy inkleur - 'n vuigreep en bewegings vind vanuit die skouer plaas. Menstekeninge is hoofsaaklik geslote kopbeefigure. Krabbels sluit mandalas en radiale in en gaan gepaard met onduidelike brabbeltaal. Sy *skryf* haar naam m.b.v. *skynskrif*: krabbels en letters.

Emosioneel en sosiaal: Sy is sku om bande met die navorser te smee. Selfbewuste liggaamsbewegings kom dikwels voor. Dialoog gaan aanvanklik gepaard met kopbewegings (ontkenning of bevestiging). Dit word geleidelik vervang met 'n sagte, bykans fluisterstem. Sy glo aanvanklik dat sy nie kan teken nie: vra by herhaling dat Basame dit namens haar moet doen (negatiewe bekwaamheidsperspeksie). Sy is egter later trots daarop dat sy haarself geleer het om haar naam te *skryf* (bekwaamheidsperspeksie).

Kognitief: Voorwerpe word swewend geteken, voorwerpe hou nie verband met mekaar nie en haar denke dwaal.

Taal: Alhoewel haar taal redelik goed ontwikkel is kom sy onseker voor, veral wanneer gesprekke rondom 'n tekening aangeknoop word. Sy maak hoofsaaklik gebruik van liggaamstaal en 'M of 'M-'m om bv. ontkenning of bevestiging aan te dui. Dialoog m.b.t. tekeninge is kort, beskrywende, selfstandige naamwoorde. Vertikale selfspraak asook onduidelike geluide kom in 'n geringe mate voor.

Skryf: Gesprekvoering is huiwerig. Sy krabbelskryf haar naam.

Bemiddeling: Woordeskatuitbreiding soos *asemrowend*, *beeldskoon*, *meesterlik*, en ruimtelike begrippe soos *langs* en *agter* word gebruik om motivering asook voortreflikheid en persepsie aan te moedig (Groenewald 2010:24,27). Daar word verwys na die tekening se *mooi storie* i.p.v. die mooi tekening as produk .

Tabel 3: FEBRUARIE : AYAH WIL NIE TEKEN NIE.

Waarneming	Transkripsie	Kode
Ayah wil nie teken nie, maar klouter eerder. Geen tekeninge word gemaak nie. Ayah speel graag met deeg of klei, alhoewel dit van korte duur is. Sy vermy teken- en skryfaktiwiteite en verkies buite-apparaat. Sy klim en klouter op alle apparaat, bly volhard oefen met 'n springtou en vorder op fisiese gebied - grootmotories - baie goed. Alhoewel haar sosiale vaardighede stadig, maar deurgaans vorder, bevind sy haarself gereeld in konfliktsituasies. Gesprekke met die navorser is sag, maar duidelik. Sy luister mooi en maak goeie oogkontak. Sy begin toenemend belangstel in die tekenaktiwiteite en neem deel aan gesprekke, maar sy teken nie self nie.		

1.2 GEVOLGTREKKING FEBRUARIE:

Fisies: Grootmotoriese bewegings vorder baie goed. Sy speel en *oefen* dikwels alleen op klimapparaat en hanteer balle, hoepels en springtoue graag op haar eie.

Emosioneel en sosiaal: Sy kom dikwels onseker voor en bevind haarself gereeld in konfliktsituasies. Sy speel ook telkens alleen, maar vra dikwels dat die navorser vir Basame moet vra om haar maatjie te wees.

Kognitief: Alhoewel sy tekenaktiwiteite vermy, vra sy baie vrae, luister aandagtig na stories en lees graag boeke.

Taal: Sy praat sag, maar duidelik en verkies om met die navorser te praat. Sy praat Engels asook Sotho met die maats.

Skryf: Sy vermy skryfinstrumente, alhoewel sy graag kyk hoe ander teken. Sy speel egter graag met deeg en klei waar sy begin deelneem aan gesprekvoering. Sy maak kop-beenfigure.

Bemiddeling: Sy word geprys vir haar *beeldhouwerke* (die produk) met woordeskat soos *beeldskoon*, *meesterlik*, en word aangemoedig om die deeg hard te druk met verskillende liggaamsdele, soos elmboë, die voor en agterkant van vuiste, dit te knie en te rol en te fokus op senso-patiese belewings (die proses).

Tabel 4: MAART: AYAH KRUIP UIT HAAR DOP.

Waarneming	Transkripsie	Kode
Alhoewel konfliktsituasies dikwels voorkom, vorder sosiale vaardighede deurgaans. Sy maak goeie oogkontak en luister baie mooi wanneer daar met haar geredeneer word. Sy knik gewoonlik instemmend en erken as sy 'n fout begaan het.		
4. Ayah en Basi smee bande Ayah en Basiame skerts en giggel. Ayah gaan sit eendelik en neem 'n kryt terwyl sy Basi dophou. Sy sit regop, kryt in die regterhand en haar potloodgreep korrek. Sy begin dan teken en skryf met polsbewegings, maar kleur in met skouerbewegings. Sy voeg syfers van 1-10 by. Sy fluister sag in die navorser se oor. Sy kyk selfbewus na ander kinders in die groep en glimlag bevestigend. Sy dikteer stadig en sag, maar duidelik en die navorser maak byskrifte. Sy vertrek dan saam met Basiame.	04/03 Basiame: <i>"Ek maak oorbelle. Mooi oorbelle! Hier is vir jou 'n plek."</i> Ayah: <i>"Kyk my hoed. Ek het ook mooi oorbelle. Ek dans. My rok is 'n dansrok. My pa het dit in Bloemfontein gekoop. Kyk my handsak. Daar's lipstiffie in. Ek skryf my geld"</i>. Basiame: <i>"Ayah is my beste maat!"</i> Ayah: <i>"En Basi is ook my maat!"</i> Navorser: <i>"Ayah, het jy hierdie wonderskone skildery gemaak?"</i> Ayah: <i>"M."</i> Navorser: <i>"Ek glo dit nie! Net 'n towerfee kon dit geteken het. Dis ongelooflik! Wil jy byskrifte maak?"</i>	T_f G S_{pro} T E₁ E₂ S_{pro} T B T VT
5. Aya begin praat Ayah en Keabetswe kom haastig in en gaan sit by die tekenaktiwiteit. Ayah huiwer effens en kyk selfbewus rond. Sy neem dan sitplek in en begin eendelik teken. Sy teken haastig met slegs een kleur (Groenewald, 2010:11). Hulle gesels oor Keabetswe se los tand, nuwe skoene en lipstiffie. Die tekening en gesprek hou nie verband met mekaar nie. Voorwerpe wat geteken is, kom swewend voor (Groenewald, 2010:11). Sy plaas die skets in haar tas en verlaat die aktiwiteit saam met Keabetswe. Sy keer later alleen terug na die tekentafel en voltooi nog 'n tekening. Alhoewel sy sag praat, sodat ander nie hoor nie, doen sy dit duidelik en met meer selfvertroue.	10/03 Navorser: <i>"Wil jy my vertel van hierdie beeldskone skildery?"</i> Ayah: <i>"M."</i> (knik instemmend). <i>"Dit is wolke en dit is die swaai. Dis 'n glyplank en dis 'n klein glyplankie vir klein kindertjies. Hier's 'n reënboog en 'n reuse vrou met rook wat uit haar kop kom. Ek het my naam geskryf. En my van!"</i> Sy skryf haar naam en <i>krabbelskryf</i> haar van (cf. 6.4.1). Ayah h o t A h f o t	T E S_{pro} B E₂ TO S_{pro}
6. Ayah en Basi is haaks! Sy skud haar kop ontkennend en staan met haar hande agter die rug. Haar lip hang! Sy kom sit dan by die verfaktiwiteit, hou die proses noukeurig dop, maar ignoreer die verproses.	17/03 Navorser: <i>"Het jy nie lus om vandag te verf nie? Kyk die helder kleure en die verskillende, lang kwaste. Hierdie nr 12 kwaste is dik en die nr 2 kwaste is dun."</i> Ayah: <i>"Basiame is nie meer my maatjie nie!"</i> Navorser: <i>"Wil jy my daarvan vertel? Kyk ek gaan self 'n bietjie verf. Ek doop die dun kwas se puntjie in die water, vryf die ergste langs die kant af ... en</i>	G_o S_a

Sy begin dan eindelijk teken en verduidelik hoe die reën deur die geute tot in 'n watertenk loop en daarna vir die tuin aangewend word. (Voorwerpe word swewend geteken. Mandalas dui vensters aan. Skoorsteen: 90° met dak geteken (Groenewald, 2010:12). Denke dwaal	<i>verf met die plat kant teen die lyn. Dan gebruik ek die dik kwas om die agtergrond in te kleur.</i> Ayah: <i>"Basi sê Keabetswe wil nie my maatjie wees nie, maar dit is nie so nie en ek kan langer as sy springtou spring. Sy trek vir my skewe gesig. En toe steek ek vir haar tong uit! Sy wil my nie 'n beurt op die swaai gee nie."</i> Navorser: <i>"Ek dink jy is te slim om skewe gesig te trek en ek weet ook jy kan jou beurt af wag. Ons het mos almal gesien hoe goed jy springtou kan spring. Ek is so trots op jou."</i> Ayah: <i>"Ek was by die tandarts. Hy't my tand gestop. En dié tand is bietjie los. Sy verwys dan na haar tekening: My pa het 'm ... klippe... 'm ... voor die huis gesit vir die reënwater."</i> Navorser: <i>"Is dit nie plaveisel nie?"</i> Ayah: <i>"Teëls! 'M... Nee, leiklip! Ek teken die reën. Ek swaai in die reën. Dis ék ... en dis Basi."</i> Navorser: <i>"Dis nou 'n vindingryke storie. Ek wonder waar kry die wolke die reën?"</i> Ayah: <i>"Ek sal my pa vra. Hy het baie geld en baie winkels."</i>	MLE M_t B T M_t VT
7. Ayah: 'n bedorwe brokkie! Ayah sit alleen en teken. Sy kom ontspanne voor. Haar storie word kortliks vertel en speel af op die Graad R-klas se speelterrein: Maats spring tou, speel bal en klim in 'n kamma-boomhuis. Voorwerpe word swewend geteken, die meeste menstekeninge: 'n alles-omvattende lyn met vierkagtige arms. Die vensters en bal bestaan uit mandalas (Groenewald, 2010:9). Syfers word ingesluit en sy lees dit sag.)	19/03 Navorser: <i>"Ek sien 'n baie mooi storie. Hier is baie maats wat lekker speel."</i> Ayah: <i>"Ek kan die bal deur die ring gooi!"</i> Navorser: <i>"Ek het gesien. Jy doen dit perfek, nes 'n Springbok. Ek is trots op jou."</i> Ayah: <i>"Ek is 'n bedorwe brokkie." (Sy gaan voort om haar prent in te kleur.)</i> Navorser: <i>"Ja? Sal jy dit asb. aan my verduidelik?"</i> Ayah: <i>"My broer sê ek kry nuwe speelgoed en dan breek ek dit dieselfde dag."</i> Navorser: <i>"Is dit waar?"</i> Ayah: <i>"M. (Knik instemmend.) Maar dis per ongeluk."</i> Navorser: <i>"Ek glo jou, want iemand wat sulke uitmuntende stories teken en so 'n soepel lyfie het wat kan touspring, 'n perfekte wawiel kan maak en boonop vir die Springboknetbalspan 'n doel kan gooi sal beslis nie haar speelgoed met opset breek nie!" (cf. 6.2.1.3)</i> Ayah: <i>"My pa is baie ryk. Hy het klomp winkels in Lesotho."</i> Navorser: <i>"Was jy al in Lesotho?"</i> Ayah: <i>"Ja, baie kere. Ek het 'n paspoort gekry."</i> Navorser: <i>"Lesotho is 'n pragtige, bergryke land. Dit word die bergkoninkryk genoem."</i> Ayah: <i>"Mm, ek het dit nie geweet nie. My pa het my nie gesê nie."</i>	B M_o B B_n TO M_o E_b E1 S_{pro} T_v VT T

1.3 GEVOLGTREKKING: MAART

Fisies: Ayah klim, klouter en spring tou en kan 'n netbalbal deur 'n verlaagde netbalring gooi. Sy het 'n gemaklike en ontspanne skryfhouding en sit regop. Sy verkies vetkryt en potlode as skryfinstrumente en vermy verf. Sy teken haastig en gebruik soms slegs **een kleur** – lukraak gekies. Voorwerpe kom **swewend** voor. Die meeste menstekeninge bestaan uit 'n **allesomvattende lyn** met **vlerkagtige arms**. **Mandalas** dui vensters en balle aan. Die **skoorsteen** word 90° met die dak se helling geteken (Groenewald, 2010:11,15). Sy bevind haarself dus in die pre-operasionele stadium.

Emosioneel en sosiaal: Alhoewel sy soms nog selfbewus en ongemaklik aan haar klere vroetel, begin sy haar tekening met meer **selfvertroue** beskryf. Sy begin spontaan deelneem aan **gesprekke** en alhoewel haar sosiale vaardighede toeneem, kom **onderonsies** nog dikwels voor.

Kognitief: Gesprekke begin **metakognitiewe denke** insluit (*cf.* 6.3.5) (verduideliking van reënwater wat vir tuinbesproeiing aangewend word). **Selfregulering** (*cf.* 6.2.1.5) kom in 'n **geringe** mate voor: Sy vind - met die bemiddelaar se aanmoediging en d.m.v. 'n prent teen die muur - uit hoeveel pote 'n spinnekop het en herhaal die telproses totdat sy die regte getal in haar tekening aanbring.

Taal: Sy begin haar **tekeninge beskryf**, alhoewel die tekening **nie geordende denke** voorstel nie en voorwerpe nie verband hou met mekaar nie. **Fantasering** en **horisontale interaksie** begin posvat.

Skryf: Sy **skryf** haar naam en rolspeel die skryf van haar van d.m.v. **skynskrif**. Sy begin haar tekeninge verbaal **beskryf**. Sy sluit syfers in en **lees** dit.

Bemiddeling: Woordeskat soos *wonderskone, beeldskone, vindingryk, manjifiek, onbeskryflik, fantasties, uitmuntend* en *bergkoninkryk* het **voortreflikheid** en **transendensie**, **asook geborgenheid** ten doel. Klippe word gespesifiseer as *plaveisel* (waarna sy self onthou dat dit leiklip is) en Lesotho as die *bergkoninkryk*. (Kognitiewe struktuur, Groenewald, 2010:24). Haar grootmotoriese bekwaamheid word aangewend om haar te **motiveer, bekwaamheidspersepsie** en **emosionele beheer** aan te moedig en verwagtings te skep (*cf.* 6.2.1.4)

Tabel 5: APRIL: AYAH RAAK MEER ONAFHANKLIK.

Waarneming	Transkripsie	Kode
Sy voltooi haar tekeninge gewoonlik haastig en vind dan dadelik iets anders om te doen. Sosiale en emosionele vaardighede neem toe en alhoewel sag, neem sy spontaan deel aan gesprekke. Sy begin belangstel in verfaktiwiteite, maar verkies om dit huis toe te neem.		
8. Ayah teken doelgerig Sy lyk ontspanne, sit alleen en teken haastig met 'n dik filtpen. Sy teken vingers en tel dit terwyl sy dit teken. Haar denke dwaal. Sy skryf haar naam : Aya h... Haa 2 a	14/04 Ayah: <i>"Dit is ek. Ek gaan blomme pluk. Ek het hoëhakskoene aan. Hier is 'n boomkar. Dit kan ry... vlieg ... en ek kan enige plek met hom gaan. Kyk, my broer het my geleer om oë só te maak. Sy dikteer dan wat sy op haar prent geskryf wil hê en praat in die derde persoon."</i> Navorser: <i>"Dis 'n asemrowende rok. Wat is op die rok wat dit so treffend maak?"</i> Ayah: <i>"Bling –bling! Ek kan my van skryf. (Sy skryf dit halfpad). Ek gaan môre na 'n show kyk in Bloemfontein. Daar's 'n towenaar."</i>	F T_f E₁ S M_i R TO VT E₂
9. Ayah verf! Ayah teken 'n volledige mensfiguur met afwaartse arms, vyf vingers aan elke hand, hoëhakskoene, versierings soos juwele, 'n nek, lippe, tande, en wimpers (Groenewald, 2010:11). Sy teken haastig met vetkryt, maar verf dan versigtig en noukeurig. Sy verf die agtergrond met 'n dik kwas en gebruik een kleur. Daarna verf sy haar rok met 'n dun kwas in verskeie kleure (Groenewald, 2010:11; cf. 6.2.1.5). Assosiatiewe tongbewegings kom voor. Sy loop selfbewus – vinger in die mond – na die oop spasie in die klas en <i>split</i> skielik. Sy glimlag en kyk selfbewus rond. Sy sit later in die outeurstoel en toon haar voltooide skepping aan die maats sonder 'n woord.	18/04 Navorser: <i>"Kyk net hierdie ongelooflike skildery! Die kleure is briljant gekies!"</i> Ayah: <i>"My rok is van goud gemaak met baie juwele. Dis 'n Aspoestertjie-rok. Ek kan dans. En ek kan split. Kan ek die kinders wys?"</i> Navorser: <i>"Ons wil graag sien. Mooi! Kom ons klap vir die slim kind!"</i> Leerders klap spontaan hande. <i>"Wow!"</i> Ayah: <i>"Sê vir Basi sy kan tog nie split nie! Sy kan ook nie 'n wawiel maak nie. Ek kan!"</i> (Sy kom fluister dit in die navorser se oor, giggel en gaan plaas haar skepping op die vloer om droog te word.) Navorser: <i>"Wil jy regtig hê ek moet dit doen, Ayah?"</i> Ayah: (Sy giggel, gee die navorser 'n drukkie, skud haar kop ontkennend en hou haas arm skaam oor haar oë, terwyl sy lag.) <i>"Nee!"</i> Navorser: <i>"Wil jy vir die maats vertel van jou pragtige, rojale rok?"</i> Sy skud haar kop ontkennend.	F B VT T_f B T_h S_{pro} M_o B R S_a B F S_{pro} S_a G

1.4 GEVOLGTREKKING: APRIL

Fisies: Ayah se grootmotoriese ontwikkeling oorskry die vaardighede van 'n gemiddelde kind. Sy kan 'n netbalbal sekuur deur 'n verlaagde doelpaal skiet en kan boonop haar bene plat op die grond oopsplyt. Sy teken haastig met filtpen en vetkryt 'n volledige mensfiguur en begin uiteindelik verf. Assosiatiewe tongbewegings kom voor. Vlerkagtige arms word vervang met afwaartse arms met vyf vingers aan elke hand.

Emosioneel en sosiaal: Sy kom ontspanne en geborge voor: Sy teken alleen en onafhanklik. *Ek-kan*-dialoog kenmerk haar gesprekke: *Ek kan my van skryf...* *Ek kan split..* *'n wawiel maak* (cf. 6.2.1.4). Sy praat egter nog nie voor 'n gehoor nie. Resiproke gedrag kom voor: Sy verf met 'n dik en dun kwas soos sy waargeneem het (cf. 6.2.1.1). Sy bespreek haar prent met die navorser, sit in die outeurstoel en toon haar prent aan die gehoor sonder om te praat.

Kognitief: Haar denke dwaal nog, alhoewel metakognitiewe denke en selfregulering in 'n geringe mate begin: Sy teken haar figuur volledig en gebruik verskillende skryfapparaat. Sy tel die vingers wat sy geteken het en hou aan werk totdat sy tevrede is.

Taal: Sy beskryf haar tekening aan die navorser met selfvertroue. Sy fantaseer oor 'n droomrok en 'n boomkar wat kan vlieg.

Skryf: Sy beskryf haar tekeninge, skryf haar naam en begin haar van skryf, alhoewel laasgenoemde nie volledig is nie en sommige letters spieëlskrif is. Sy dikteer wat sy geskryf wil hê aan die navorser.

Bemiddeling: Maats se applous asook woordeskat soos *asemrowende*, *treffend*, *ongelooflike* en *rojale* dien as motivering. Deur bemiddeling besluit Aya self dat Basiame nie hoef te hoor dat sy nog nie kan split of 'n wawiel kan maak nie.

Tabel 6: MEI: AYAH BEGIN FOKUS.

Waarneming	Transkripsie	Kode
Ayah sit dikwels onafhanklik en teken. Sy verkies steeds om slegs te teken, maar maak toenemend van verf, selfs kleurvermenging en ander tegnieke gebruik. Sy teken doelgerig, fantaseer progressief en haar denke fluktureer ietwat minder. Sy fokus toenemend op die produk, alhoewel haar denke steeds effens dwaal.		

10. Vlermuise Ayah sit gesellig by 'n groepie en babbel. Sy teken figure van haar gesin wat aksie veronderstel (Groenewald, 2010:12). Sy skryf haar naam en van volledig, bo, links op die blaai. Ayah Hazzanah Sonder om iets oor die tekening te sê begin sy vertel van 'n vlermuise wat hul gesin die skrik op die lyf gejaag het. Ayah staan op, rammel haar tekening se vertelling af - sonder dat dit gevra is! - en hardloop opgewonde na die boekhoek (cf. 6.4.1).	07/05 Ayah: <i>"Daar was gisteraand 'n vlermuise in ons huis. Toe jaag my broer hom met 'n kolf."</i> Die navorser verduidelik die kwaliteit en nut van vlermuise en hoe om hulle met lig uit te lok (Artikel 2, § 6.1.2.1c). Ayah: <i>"Ek het dit nie geweet nie! Het ons 'n boek oor vlermuise? O, ja. Amper vergeet ek: Dis my pa. Hy werk met hout. My boetie speel bal. My ma dra 'n glas Coke en ek gaan my pop bad. Ek is nie meer bang vir vlermuise nie. Ek hou van hulle!"</i>	S_{pro} T_h TO E₂ VT MLE R S
11. Ayah kry steke en deel die nuus met 'n klein gehoor. 'n Onderonsie het tot gevolg gehad dat Ayah die reëls oor veiligheid oortree, voor 'n swaai beland het en steke bokant haar oog moes kry. Ayah sit alleen, teken 'n volledige mensfiguur met baie detail en 'n wond bokant die oog. Sy kyk opwaarts en tel die gebeure onbewus op haar vingers af. Sy vroetel aan haar kraag, maar sy stem tog in, gaan sit in die outeurstoel en herhaal dieselfde storie aan 'n klein groepie (6 meisies) terwyl sy haar prent aan hulle toon. Sy praat stadig en sag, maar duidelik. Navorser vra die groep of iemand 'n vraag vir Ayah wil vra.	11/05 Navorser: <i>"Ek staan verstom: Dis briljant geteken, Ayah! Maar wat sien ek hier? Is dit trane? Is dit jý wat so ongelukkig is?"</i> (Sy knik instemmend, maar glimlag verleë.) Navorser: <i>"Wil jy daaroor praat?"</i> Ayah: <i>"Juffrou wéét. Ek het mos 'n wond ... van die swaai. Keabetswe wou my nie 'n beurt gee nie. Toe kom haal my ma my en vat my hospitaal toe... Nee, ons het éérs my pa gaan haal en tóé gaan ons Bloemfontein toe en tóé gaan ons hospitaal toe ... 'm ... en toe kry ek steke. Ek het gehuil. En toe koop my pa vir my 'n milkshake by KFC."</i> Navorser: <i>"Wil jy hierdie belangrike nuus met die maats deel?"</i> Navorser: <i>"Hoe het jy gevoel?"</i> (cf. 6.2.1.5; 6.3.3.1) Ayah: (Sy huiwer en lyk effens ongemaklik.) <i>"Dit was seer toe ek steke gekry het."</i> Navorser: <i>"Wat het jou beter laat voel?"</i> Ayah: <i>"M ... die milkshake."</i> Basiame: <i>"Hoe het jy gevoel?"</i> Ayah: <i>"Dit was seer toe ek steke gekry het."</i>	TO M_t VT E_b E₁ R
12. Ayah praat met 'n gehoor. Leerders kies 'n bekende storie om te teken en aan die klas te vertel terwyl hulle in die outeurstoel sit. Sy vertel haar weergawe op	12/05 Ayah: <i>"Die storie se naam is Rooikappie. (Sy lees die naam terwyl sy met haar vinger wys.) Hier is die bos. En hier kruip die wolf weg ... agter die boom. Rooikappie het blomme gepluk. En wolf sê hy sal my help blomme pluk. En</i>	T_f E₃

dramatiese wyse terwyl 8 leerders aandagtig luister en dit geniet. Figure is skeef en toon aksie (Groenewald, 2010:9,12). Albei Ouma se hande is oor haar mond geteken. Die Titel, RedRidingHood sonder spasies, is langs die kant geskryf (cf. 6.4).	<i>hier is Ouma. Sy sê: 'Dankie tog, ek is uit Wolf se maag'."</i> Navorser: <i>"Dit was 'n boeiende storie! Kom ons gee haar 'n lekker handeklap."</i> (Die leerders klap hande en die seuns fluit!)	R TO E₁
13. Verf word 'n avontuur! Deurskynende, vlerkagtige arms en 'n deursigtige handsak kom voor. Lyne kruis duidelik nie: <i>"to each it's own space"</i> (Groenewald, 2010:17).	23/05 Navorser: <i>"Ayah, dis 'n fabelagtige meesterstuk! Hou jy ook so baie daarvan?"</i> Ayah: <i>" 'Mm. Dis my pa met sy nuwe hemp. Hy het plooië! (lag). Mamma het nuwe rooi skoene en hier is haar handsak met geld en lipstiffie. Hier is my broers en ek. Moet ek jou sê hoe ek die perskekleur gemaak het? Oranje vetkryt met pienk verf oor."</i> Navorser: <i>"Dit is mooi helder en baie treffend. Jy dink slim! Sal jy vir die ander maats vertel?"</i> Ayah: <i>"Basi het my gewys, maar toe sit ek wit by. Ek het vir Keabetswe en Ntatsi gewys. Kan ek nog 'n meesterstuk maak?" (Sy lag opgewonde.)</i>	TO VT T₁ MLE Z B G R T

1.5 GEVOLGTREKKING: MEI

Fisies: Sy teken figure van haar gesin wat aksie voorstel met verlengde arms en teken haarself volledig met baie detail. Haar potloodgreep is korrek en lynstruktuur dui op goeie beheer. Inkleur gaan gepaard met skouerbewegings. Sy teken 'n deursigtige handsak en verftekening te toon vlerkagtige arms. Lyne kruis nie (Groenewald, 2010:17,9).

Emosioneel en sosiaal: Die tegniek van emosionele beheer word voor 'n gehoor toegepas. Maats word betrek en neem op resiproke wyse deel.

Kognitief: Metakognitiewe denke en selfregulering neem stadig, maar seker, toe (cf. 6.3.5; 6..2.1.5). Sy korrigeer haarself wanneer sy die volgorde van gebeure vertel en maak lyne duideliker nadat die tekening voltooi is.

Taal: Sy begin spontaan deelneem aan horisontale sosiale interaksie. Sy vertel haar eie weergawe van Rooikappie aan 'n gehoor van 8 kinders en reageer op resiproke wyse deur woorde soos *meesterstuk* en *manjifiek* te gebruik

Skryf: Sy skryf haar **naam en van volledig**, links bo. Die s'e in haar van word in speëlskrif geskryf. Sy kopieer *Red Riding Hood* sonder spasies van die bord af. Sy bespreek vir die eerste keer haar tekening met 'n klein groepie kinders in die outeurstoel. Dit behels dus **praat en skryf**.

Bemiddeling: Woordeskat met transendensie en voortreflikheid ten doel, word gemodelleer: *verstom, briljant, belangrike nuus, boeiende storie, fabelagtige meesterstuk, treffend, manjifiek*. Ayah reageer op resiproke wyse deur *meesterstuk* en *manjifiek* self aan te wend. Deur bemiddeling word haar ZPD-sone uitgebrei: die kwaliteit en nut van vlermuise word verduidelik en die tegniek van emosionele beheer word toegepas. Ayah neem self die rol van 'n bemiddelaar in deur te verduidelik hoe sy die perskekleur gekry het.

Tabel 7: JUNIE: AYAH FANTASEER.

Waarneming	Transkripsie	Kode
Ayah speel graag in die fantasiehoekie. Sy grimeer haarself, haar maats en laat toe dat sy self gegrimeer word. Haar selfvertroue neem toe en sy begin leiding neem. Sy teken dikwels, maar neem haar tekeninge huis toe. Sy vermy verf.		
14. Ayah gaan na die bal Sy haal die kokipenne haastig uit die pakkie, pak dit dan geordend langs mekaar terug in die pakkie en begin die kleure benoem. Sy vgl. dit met Letele se kleure en albei is dit eens dat hul pers kleure nie dieselfde is nie. Hulle leen mekaar se kokipenne oor en weer en Ayah raai hom aan om liewer met vetkryt in te kleur, <i>aangesien die kokipenne te oud is</i>. Sy hou haar naels in die lug, gee voor dat dit nat is en blaas dit. Sy skryf dan haar naam en van (met vingers in die lug) terwyl sy dit blaas. Sy teken 'n verlengde arm met 'n towerstaf wat aan haar skoene raak (Groenewald, 2010:12). Verskeie versierings word aangebring.	02/06 Ayah: <i>"Ligblou, donkerblou, liggroen, donkergroen... My perse is ligter. Joune is helder. Moenie so hard druk nie; jy maak dit stomp."</i> Letele: <i>"Die pen is droog."</i> Ayah: <i>"Lek dit nat. Ek hou 'n towerstaf vas. (Sy maak sterre.) Ons gaan na die winterbal. Kleur liewer met vetkryt in. Die penne is te oud. Dan maak jy sterretjies bo-oor."</i> Navorser: <i>"Kyk net die ongelooflike kleure! Wie gaan saam met jou?"</i> Ayah: <i>"Basi, Keabetswe en Ntatsi. Ons het baie mooi rokke aan en fantastiese, blink skoene! (Sy lag) My hare is baie lank. En my naels is gedoen."</i> Navorser: <i>"Kan jy onthou waarvan Aspoestertjie se skoene gemaak was?"</i> Ayah: <i>"Glas." (Sy hou aan om sterre te teken) "Waar my towerstaf raak, toor dit!"</i> Navorser: <i>"Dink jy nie glasskoene kan maklik breek nie?"</i> Ayah: <i>"Nee! Dis towerskoene! Dit kan nie breek nie. Dit dans."</i>	M_t T_h S_{pro} MLE T_f G VT T_f VT E₁ E₂ TO T

1.6 GEVOLGTREKKING: JUNIE

Fisies: Sy teken haastig met kokipenne en vetkryt. Lynbeheer is goed. Sy vermy verf. Sy teken 'n verlengde arm om beweging voor te stel, sommige figure het geen arms nie - moontlik omdat daar nie plek vir arms is nie. Beide stompie-arms en vlerkagtige arms kom voor (Groenewald, 2010: 9,12).

Emosioneel en sosiaal: Aya vertel haar stories met selfvertroue aan die navorser. Sy pak haar tekeninstrumente doelgerig uit en sy voer 'n sinvolle gesprek met Letele, sowel as die navorser. Sy neem ook leiding, gee raad en fantaseer. Sy kom geborge voor.

Kognitief: Sy begin voorwerpe **analities** ondersoek: Sy onderskei tussen ligte en donker kleure en rangskik dit daarvolgens. Sy sê waarmee *witch* begin en skryf dit. Sy noem ook die ander letters wat in die tekening gevoeg is, se name. Sy voltooi haar tekeninge, en pak haar goed netjies op selfregulerende wyse weg.

Taal: Sy praat met selfvertroue. Sy maak van die woord '**Nee**' gebruik, i.p.v. '**M**-'**m**'. Sy gebruik woorde soos **fantastiese, winterbal, ligter, donker**. Voortreflikheid en transendensie kom voor en daar is sprake van sosiale, horisontale interaksie en resiproke reaksie.

Skryf: Sy skryf haar naam en van met verskillende kleure, die s'e in spieëlskrif en voeg ook ander letters by wat dien as versiering.

Bemiddeling: Die navorser word 'n speelmetgesel (*cf.* 6.3.3). Oop-einde vrae word gestel en Ayah antwoord, sonder om te huiwer, vanuit 'n fantasie-wêreld.

Tabel 8: JULIE: AYAH WIL OUTEUR WORD.

Waarneming	Transkripsie	Kode
Onderonsies neem af. Ayah – soos die meeste ander kinders – is gretig om in die outeurstoel te sit en haar stories te vertel. Sy begin lees en spel!. Metakognisie kom toenemend voor.		

15. Neusgate dien as steiers! (cf. 6.2.2). Opdrag: Teken jouself volledig. Kinders het vooraf hul eie en mekaar se liggaamsdele getel, bekijk, aangeraak en bespreek (Groenewald, 2010:12, 26). Leerders benoem mekaar se liggaamsdele en vind dit groot pret (Groenewald, 2010:27). Ayah teken 'n volledige mens. Vlerkagtige arms word vervang met duidelike vingers. Die dogtertjies begin giggel, omdat Letele ook groen oogskadu maak. Hulle reken dat seuns nie oogskadu dra nie. Stilte.	16/07 Ayah: <i>"My ma gaan vir my stewels koop. En 'n baadjie. By PEP."</i> (overtel selfspraak: (cf. 6.1.2). <i>"My neusgate."</i> (Sy gooi die kryt neer.) <i>"Laat ek joune sien."</i> Basiame en Ayah kyk in mekaar se neusgate en giggel. Basiame: <i>"Kyk my tong."</i> (Hulle ondersoek mekaar se tonge.) <i>"Daar's knoppies."</i> Keabetswe: <i>"Ek het al 2 tande gewissel. Kyk my nuwe tand kom uit."</i> Ayah: <i>"Kan ek jou groen leen. Ek maak oogskadu. ... hou daarvan."</i> (Basiame teken ook oogskadu.) Ayah: <i>"Nee! Bokant die oë!"</i> Basiame (effens kwaai): <i>"My sussie sit dit onder haar oë!"</i>	VT S_{pro} TO R S VT S_a G_o
16. Ayah lees vir 'n hele gehoor! Leerders begin teken met die doel om hul storie te vertel en <i>voor te lees</i> in die outeurstoel. Hulle kry die opdrag om die stappe vir metakognitiewe denke te volg (cf. 6.3.5). Ayah dikteer sinne en vra dat dit op haar tekening geskryf moet word. Sy wys telkens waar dit geskryf moet word en praat in die 3de persoon. Sy vra dat "I am eating" op die bord geskryf moet word, want sy wil dit self skryf. Na voltooiing vertel sy haar storie in die outeurstoel aan die hele klas en lees haar eie geskrewe sin terwyl sy die korrekte leesrigting aandui.	17/07 Ayah: <i>"My mamma het lang hare. Sy maak dit toe met 'n serp. Mamma gaan vir my kook: noodles. Ayah drink 'hot chocolate'. Ek sit op 'n stoel. Pappa doen oefening. Dit is 'n verwarmers."</i> Sy skryf dit sonder spasies: lameating (cf. 6.4) en lees dit. Navorsers: <i>"Jy begin dink soos 'n skrywer. Jou skryfwerk is uitmuntend!"</i> Die klas klap hande en fluit! Skryf word deur Learner (2000:442-447) as volg opgesom: <i>... the early literacy approach encourages children to write even before they learn to read ...</i> (cf. 6.3.5).	E₁ E₂ S M_t E₃ S M_o B M_t E₂ E₃ R M_o B
17. Ayah begin spel. Ayah voltooi haastig 'n tekening en vra dat die navorsers byskrifte maak. (<i>My cat, My doll's house, banana, apple, My teddy.</i>) Sy kontroleer of die navorsers apple en banana met die regte letters begin skryf. Sy dikteer dan haar storie se naam en kopieer dit, sonder spasies, as volg van die bord af: lamq laying	31/07 Ayah: <i>"Dit is my kamer en my speelgoed. Ek het gespeel. Toe slaan my broer my. Hy sê ek raas altyd as hy wil leer... 'm ... toe huil ek. "Apple begins with 'a' and banana begins with 'b'."</i> Navorsers: <i>"Wat het jy gedoen om beter te voel?"</i> Ayah: <i>"'M ... Ek het op my ma se skoot gaan sit ... 'm... toe lees sy vir my 'n storie."</i> Navorsers: <i>"Ek is só trots op jou. Slim kinders gebruik mos nie hul vuiste nie. Wat is</i>	E₁ M_t MLE E_b

	<i>jou storie se naam? "</i> Ayah: "I am playing." Die navorser som saam met Ayah die storie op d.m.v. die metakognitiewe tegniek (cf. 6.3.5). Navorser: "Hierdie storie is briljante skryfwerk. Jy dink soos 'n skrywer."	E₂ E₃ M_t S M_o VT
--	--	--

1.7 GEVOLGTREKKING: JULIE

Fisies: Ayah teken **volledige mensfigure** wat selfs tande, lippe en 'n tong insluit (Groenewald, 2010:12). Sy begin voorwerpe **analities** ondersoek: Sy (en haar maats) ondersoek mekaar se neusgate, wisseltande en ontdek knoppies op die tong.

Emosioneel en sosiaal: Ayah kom **geborge** voor. **Pro-sosiale-** en **resiproke** gedrag kom toenemend tussen die meeste leerders voor. Alhoewel sy nog nie heeltemal opgewasse is teen maats se anti-sosiale gedrag nie, verdra sy dit deur stil te bly. Sy toon 'n toename in **bekwaamheidspersepsie**: Sy wil **self skryf en lees** en lees haar eie werk vir **die hele klas** voor. Die maats se applous dra by tot **motivering**. Sy neem ook deel aan die tegniek van **emosionele beheer** en pas dit onbewustelik toe in sosiale gesprekke: Sy wou huil toe die rissies brand, maar lag toe eerder.

Kognitief: **Ruimtelike** eienskappe soos *bokant* en *onderkant* die oë word waargeneem. **Selfregulering** en **metakognitiewe denke** kom toenemend voor: Sy voltooi haar tekeninge doelgerig, dikteer haar teks en lees self haar storie aan 'n gehoor, nl. die hele klas, voor. Sy kontroleer of die navorser *"apple"* en *"banana"* met die korrekte letters begin skryf en toon aan wat en waar sy haar sinne en/of woorde geskryf wil hê.

Taal: Sy fantaseer en gedramatiseerde horisontale sosiale interaksie kom voor.

Skryf: Haar tekening en gesprek fokus toenemend op die inhoud: Die gesprek en geskrewe deel begin 'n eenheid vorm en vir die eerste keer lees sy nie alleen haar eie vormende werk nie, maar ook dié van die Juffrou! **Praat, skryf en lees** kom dus voor.

Bemiddeling: Die bemiddelaar motiveer haar deur goedkeuring van gedrag (haar skryfpogings) aan te dui: (*uitmuntende, briljante skryfwerk*) alhoewel bemiddeling toenemend kovert begin voorkom en Ayah se rol as bemiddelaar meer oërv begin manifesteer: Sy kontroleer die Juffrou se spelling!

Tabel 9: AUGUSTUS: AYAH WIL SKRYF

Waarneming	Transkripsie	Kode
Ayah begin met werklike skryfpogings en sy teken op 'n basislyn.		
18. Ouma kry 'n brief Sy teken haar prentjie en probeer dan om self te skryf : "I am r r" (Die kous is onderstebo geteken (Groenewald, 2010:15).en die huis deurskynend (Groenewald, 2010:9). Sy lees dan wat sy wou skryf en dui die leesrigting met haar vinger aan : I am writing a letter to my granny. Sy skryf: I ♥ U . Navorser skryf dit in woorde op die bord. Sy skryf dit twee keer op 'n aparte blaaï, vou die blaaï 'n paar keer toe en plaas dit in haar tas.	01/08 Ayah: "Mamma hang die wasgoed op. Die kous val in die modder. Ek skryf 'n briefie vir Ouma." Navorser: "Waar het jy die teks gesien wat jy self geskryf het?" Ayah: "Ek wéét al. Dit staan mos op die muur. ('I am a boy'. is op die muur geskryf) "Maar ek kan nog nie 'writing' skryf nie." Navorser: "Ek is beïndruk! Jy word elke dag 'n slimmer skrywer. Wat wil jy vir Ouma skryf?" Ayah: "Mm.. I love you. Ek kan dit skryf. My broer het my gewys." Navorser: "Dis oulik. So skryf mens dit in woorde." Ayah: "Ek gaan my broer wys!"	E₁ E₂ E₃ TO S Z MLE R B
19. Ayah skryf self Ayah teken die speelterrein met baie detail. Sy loop met haar tekening in die klas rond en soek toepaslike woorde teen die muur. Sonder om enige hulp te vra of enige gesprek aan te knoop, skryf sy die woorde swing, down, up en Basi op tersaaklike plekke. Drie van die woorde is egter in spieëlskrif.) (cf. 6.4)	09/08 Ayah skryf: 2wing, qu, nwod, izAB Navorser: "Jy het dit alles alleen geskryf! Ek is so trots op jou. Kan jy dit lees?" Ayah: " 'M, dis maklik! " Sy lees elke woord wat sy geskryf het sonder om op die muur te kyk vir assosiasie .	S B E₂ E₃
20. Vastigheid vir Ayah se voete Ayah teken haastig met egalige lynstruktuur, korrekte potloodgreep en polsbewegings. Sy gebruik een kleur op die onderste rand van die blaaï asof dit 'n basislyn (Groenewald, 2010:11). is: twee stoele en 'n tafel. Pa sit op die een en Ma op die ander . Sy teken die figure staande op die stoele (Groenewald, 2010:10).	11/08 Ayah: "Mamma en Pappa eet. Ek gee my poppe kos." Sy loop na die tafel, kopieer die byskrif en skryf die sin op die toepaslike plek: Thizizatable Sy skryf dit (sonder spasies) op die getekende tafel (cf. 6.4). Ayah: "Ek het 'This is a table' geskryf."	TO T_f E₁ E₂ E₃ M_t

1.8 GEVOLGTREKKING: AUGUSTUS

Fisies: Ayah teken haastig en vinnig met 'n goeie lynstruktuur. Soms gebruik sy slegs een potloodkryt en ander kere helderkleurige filtpenne. Haar potloodgreep is korrek en teken gaan

gepaard met **polsbewegings**. Sy teken haar huis deurskynend, maar teken 'n **kous onderstebo** op die grond wat beteken dat sy verhoudings kan bepaal en in haar denke voorwerpe ruimtelik kan roteer (Groenewald, 2010:15). Sy begin ook haar tekeninge op 'n **basislyn** teken wat daarop dui dat sy 'n bepaalde orde en samehang in ruimtelike begrippe ontdek het. Dit beteken ook dat sy verskillende verhoudings kognitief kan hanteer en verstaan eerder as om dit fisies te sien (Groenewald, 2010:11,12).

Emosioneel en sosiaal: Haar bekwaamheidspersepsie neem toe en gesprekke sluit dialoog in soos *Ek wéét al. Ek kan dit skryf. Dis maklik*. Sy begin onafhanklik, op eie inisiatief teken en skryf en sy volhard totdat haar storie/taak voltooi is.

Kognitief: Aangesien sy uit haar eie van strategieë gebruik maak om teks uit die omgewing (of in haar geheue (I♥U) op haar tekening aan te wend en daarmee volhard, is daar sprake van selfregulering en metakognisie.

Taal: Horisontale en vertikale spraak kom voor, asook fantasering.

Skryf: Sy voer 'n gesprek oor haar tekeninge, maak toenemend van byskrifte gebruik en lees self die teks op onafhanklike wyse. Sy dui selfs die leesrigting aan met haar vinger.

Bemiddeling: Overte regulering deur die bemiddelaar begin verdof en Ayah het nie meer overte aangemoediging nodig om te teken nie; sy doen dit self, vind self toepaslike woorde in die klaskamer en skryf dit self: Selfregulering dui dus op koverte selfinstruksie, die konatiewe wil en spesifiek die aksies om haar doelstellings te bereik (cf. 6.1.3; 6..2.1.2).

Tabel 10: SEPTEMBER: AYAH VERJAAR

Waarneming	Transkripsie	Kode
Ayah word ses en raak toenemend onafhanklik. Sy ontwikkel 'n positiewe bekwaamheidspersepsie en neem die rol in van 'n bemiddelaar.		

21. Die lenteloop Dit is lente en die skool hou sy jaarlikse lenteloop. Ayah teken die luidrugtige Taxi, versier met ballonne, wat voor die optog ry. Sy skryf haar naam en van met 'n spasie tussenin en met korrekte lettervorms. Sy teken die passasiers staande op die sitplekke (Groenewald, 2010:10). Sy skryf ook die woorde 'Taxi' en 'Teacher'. Lg. word leac her - oor twee reëls geskryf, omdat daar nie plek is om die woord uit te skryf nie. Sy vra dat die navorser Keabetswe , Basiane en driver op die tekening skryf.	01/09 Ayah sit gesellig by 'n groepie maats wat die staptog bespreek. Sy teken onverstoord en voltooi haar tekening sonder om veel te sê. Navorser: <i>"Kan jy onthou waar die staptog begin het en waarlangs ons gestap het?"</i> Ayah: <i>"By die skool. Maar eers moes ons R5 betaal. Toe loop ons verby die koshuis, en toe verby die kerk tot op die berg. En toe koop ons lekkers en koeldrank bo-op die berg."</i> Navorser: <i>"So, ons het eers..."</i> (Ayah bevestig telkens.) Navorser: <i>"Jy onthou uitstekend! Waar het jy Taxi afgeskryf?"</i> Ayah: <i>"Ek weet!"</i> Navorser: <i>"Wat staan hier geskryf?"</i> Ayah: <i>"Teacher."</i>	G S_{pro} M_t B S E₁ E₂ E₃
22. Ayah vang vis. Ayah sit alleen en teken. Die tekening word gekenmerk deur versierings. Die son word nie alleen met 'n gesig geteken nie, maar ook met vlegsels! Sy teken 'n hemellyn Die bootjie word op die see geteken en die see kan dus as 'n basislyn beskou word (Groenewald, 2010:11). Sy skryf Im (I am) self, vra hulp met fishing en kopieer dit dan (cf. 6.4).	12/09 Ayah: <i>"Hier is Keabetswe en Basi in hulle boot. En hier is ek en Gazala in ons boot. Ons vang vis."</i> Navorser: <i>"Wat maak jy met die vis as jy dit klaar gevang het?"</i> Ayah: <i>"M. Weet nie. Ek sal daaroor dink."</i> Keabetswe roep haar om saam te kom touspring. Ayah: <i>"Ek kom nou. Ek wil eers klaar maak."</i> Sy skryf: ☐ ishing en toon dit trots aan verskeie maats. Navorser: <i>"Ayah, dis 'n ongelooflike, boeiende storie! Sal jy 'n opvolgstorie skryf?"</i> Sy lag.	G T_f Z M_t S S_{pro} E₁ E₂ E₃
23. Ayah verjaar! Ayah se ma bring koek en roomys! Die klas hou partytjie en sing vir haar. Sy glimlag verleë en gaan sit alleen eenkant. Sy teken 'n feestelike tafel, ballonne, snoeperye en 'n pienk koek met 6 kersies. Voorwerpe word op 'n sigbare basislyn geteken. Sy dikteer daarna haar storie en die navorser skryf dit op die bord. Sy kopieer die sinne haastig - sonder spasies - agter op haar skepping en kom lees dit opgewonde, terwyl sy die leesrigting met haar vinger aandui.	15/09 Navorser: <i>"Ayah, vandag is jy baie groot. Hierdie feestafel lyk verruklik! Gee jy nie om om so alleen te sit nie?"</i> Ayah: <i>"Nee, ek wil eers klaar maak."</i> Navorser: <i>"Wil jy iets skryf?"</i> Tod⁴Yismy Birt^dYiam⁰ yea rS^{a a} Navorser: <i>"Jy kan nou maar graad 1 toe gaan."</i>	G S TO M₀ E₁ E₂ E₃ VT
24. Ayah word 'n kunstenaar! Sy maak haar kunsapparaat	22/09 Navorser: <i>"Ayah, hierdie skildery is verstommend! Jy is 'n gebore kunstenaar."</i>	

bymekaar en pak dit selfversekerd, netjies langs mekaar uit. Sy teken haarself - 'n volledige mensfiguur - met 'n dik viltpen, kleur dit dan met vetkryt in en verf dan bo-oor. Nadat dit droog geword het, versier sy dit met gekleurde kokipenne. Sy lag en toon dan haar prentjie aan die res van die klas. Na voltooiing van die skildery, maak sy haar <i>handtekening</i> op die agterkant en omkring dit . Sy voeg tierlantyntjies (<i>Skynskrif</i>) by: (cf. 6.4).	Ayah: “Ja, kyk my kroon!” Navorser: “Dit moet baie werd wees. Waar kom jou kroon vandaan?” Ayah: “M... Van Indië!” Navorser: “Dit kom van baie vër af? Waarvan is dit gemaak?” Ayah: “Van Goud en ... ‘m ... en gekleurde diamante.” Navorser: “Weet jy waar kom diamante vandaan?” Ayah: “ ‘M ... Nee?” Navorser: “Diep onder die grond.” Ayah: “O, soos goud wat uit ‘n grot kom?” Navorser: “Ons noem dit ‘n myn.” Ayah: “Soos Sneeuwitjie se dwergies se myn?” Navorser: “Ja, ons het mos in die boek gesien hoe dit in ‘n myn lyk.” Ayah: “Ek maak my handtekening!” (AlYial hIH) Navorser: “Skryf mens jou naam so?” Ayah: “Nee, maar dis my handtekening.”	M_o T_f VT TO Z S MLE G
--	---	---

1.9 GEVOLGTREKKING: SEPTEMBER

Fisies: Sy teken volledige mensfigure en teken voortaan telkens op ‘n basislyn. Sy teken baie versierings, geordende detail en tierlantyntjies: Die son het bv. vlegsels, strale en ‘n gesig. Kledingstukke word gekenmerk aan versierings soos blomme, harte, sterre en helder kleure.

Emosioneel en sosiaal: Sy kom geborge voor en onderonsies neem aansienlik af. Haar bekwaamheidspersepsie neem deurgaans toe: *Ek weet!* Maats se resiproke uitroepe en die bemiddelaar se aanmoediging dien steeds as motivering: *Jy is baie groot, ‘n gebore kunstenaar. Jy onthou uitstekend.* Sy reageer op resiproke wyse op woordeskat, bv. *sweef*. Sy tree onafhanklik op en *wil eers haar werk klaarmaak* voordat sy saam met die maats gaan touspring (haar eerste liefde!).

Kognitief: Metakognitiewe denke kom voor: *Ek weet. Ek sal daaroor dink.* Sy beskryf die staptog in volgorde en dikteer twee sinne oor haar verjaardag. Selfregulering neem ook toe: Sy beskik, volgens De Wit en Booysen (2007:118) oor strategieë om versoekings te weerstaan en sodoende haar gedrag self te beheer, sodat sy haar tekeninge en skryfwerk kan voltooi (*Ek wil eers klaarmaak*). Sy teken ‘n prent met vetkryt, verf bo-oor, wag dat dit droog word en teken agterna versierings. Versierings toon ook ‘n mate van orde, bv. sirkels met strepe rondom ‘n voorwerp. Sy maak haar handtekening! .

Taal: Horisontale gesprekke is langer en volhardend. Sy fantaseer oor swewende taxis, bootritte en visvangste, gekleurde diamante in haar kroon wat van Indië af kom en voer 'n lang gesprek oor die oorsprong van goud en diamante.

Skryf: Sy skryf vir die eerste keer haar naam en van volledig met 'n spasie tussen in en met die korrekte lettervorms. Sy weet hoe om **taxi** te skryf, kopieer woordeskat soos **teacher**, **organza** en **fishing** toepaslik en sy skryf bykans twee volledige sinne - sonder spasies - maar met 96% korrekte lettervorms en lees dit terwyl sy die leesrigting aandui.

Bemiddeling: Oop-eindevrae word gestel (cf. 6.3.5): *Kan jy onthou... Wat maak jy met die vis as jy dit klaar gevang het? Waar kom jou kroon vandaan? Waarvan is dit gemaak?* Woordeskat word op subtiele wyse gekorrigeer: *So, jou taxi sweef?* Voortreflikheid word in ag geneem: fabelagtig, sweef, verruklik.

Tabel 11: OKTOBER: AYAH, DIE SKRYWER, WORD 'N SPREKER.

Waarneming	Transkripsie	Kode
Ayah word 'n skrywer wat haar eie gehoor organiseer, haar stories feitelik beplan, vertel, skryf en lees.		
25. Ayah skryf! Die leerders luister na die storie <i>Thumbelina</i> en teken haar eie weergawe. Ayah teken baie detail en versierings. Die huis vertoon driedimensioneel met 'n geordende herhalingspatroon op die dak. Die padda sit langs 'n visdam (op die grond) wat met versierings omrand is en die voëls vlieg bo in die lug (Groenewald, 2010:24). Sy doen dit doelgerig, sonder hulp of onderbreking totdat die prent en byskrifte voltooi is. Sy skryf selfs die datum (in speëlskrif).	08/10 Ayaha kopieer woorde in die klas en op die bord. Elke byskrif is korrek aangebring en relevant: birb (bird), sun, house, frog, flower window, Thumbelina. Sy lees elke woord vir die maats, sonder om te huiwer. Navorser: "Ayah, jou storie is uitmuntend! Jy het so baie geskryf! Wil jy dit met die maats deel?" Ayah: (Knik skamerig.) "Kan ek in die outeurstoel sit?" Sy gaan sit dan in die outeurstoel en vertel haar eie weergawe van die storie. Sy toon aan wat sy geteken het en gebruik ruimtelike begrippe soos <i>langs die huis</i>, <i>bo-op die dak</i>, <i>bo in die lug</i>, <i>in die huis</i>... (cf. 6.4.3d). Die maats klap hande en fluit.	S E₁ E₂ E₃ TO M_o B S_{pro} G T M_o
26. Ayah wil skool toe! Die tema van die week is <i>Skool toe</i>. Leerders plak prente van die opstaanproses in die regte volgorde en bespreek dit. Ayah teken daarna spontaan haar eie opstaanproses. Sy dikteer haar byskrif en skryf dit (sonder spasies) op die agterkant van die blaai. Sy kommandeer self 'n	17/10 Sy praat met gemak en vertel sonder huiwering wat eerste, tweede en daarna plaasvind in die opstaanproses (cf. 6.3.5). Gettingdressed. Sonder om hulp te vra, vind sy self uit wat die datum is en skryf dit by (nadat sy dit eers doodtrek).	M_t G S_{pro} E₁ E₂ E₃ S M_t

groepie maats - soos 'n wafferse Juffrou - om voor die outeurstoel te kom sit en vertel dan die storie in die korrekte volgorde (cf. 6.2.1.1).		MLE
27. Ayah, die kok Ayah noteer die naweek se nuus en deel dit met 'n gehoor. Sy teken 'n volledige mensfiguur met 'n mandjie vol toebröodjies en kom vertel dan die stappe aan die navorser. Sy herhaal die stappe, vra dan hoe mens sandwiches skryf en skryf dit langsaan. Sy neem plaas in die outeurstoel, haar prent onderstebo op die grond.	22/10 Ayah: "Ons het piekniek gehou." Navorser: "Waar?" Ayah: "By die rivier. Ek het toebröodjies gemaak." Navorser: "Hoe het jy die toebröodjies gemaak?" Ayah: "Eers smeer mens die brood. Dan slaai blare, dan tamatie ... Nee! Eers ham, dan tamatie en dan kaas. Dan maak jy die brood toe ... pak dit in 'n bak ... 'm ... eers sny en dan sit jy dit in 'n bak." Ayah: "Ons het piekniek gehou ... by die rivier. Ek het toebröodjies gemaak. Eers smeer jy die botter op ..." (Sy toon met haar pinkie stap een en volg dan met die ander vingers om elke stap te verduidelik. Sy tel dan die prent op, toon dit aan die gehoor en lees die woord sandwiches.)	S_{pro} G B M_t S T_n E₁ E₂ E₃

1.10 GEVOLGTREKKING: OKTOBER

Fisies: Sy teken voorwerpe met duidelike, relevante byskrifte en maak in haar vertelling gebruik van ruimtelike begrippe wat verband hou met mekaar: *op die dak, in die huis, langs die dam, bo in die lug...* Stories wat voortspruit uit 'n fantasieverhaleboek met illustrasies het 'n meer gedetailleerde tekenproduk en -gesprek tot gevolg.

Emosioneel en sosiaal: Sy sit graag in die outeurstoel en sy organiseer selfs haar eie gehoor. Pro-sosiale gedrag kom voor en sy speel toneel met 'n *afgryslieke masker*. Sy reageer op resiproke wyse deur voortreflike taalgebruik: *afgrysliek, angsbevange*.

Kognitief: Sy maak toenemend van woordeskat in die omgewing gebruik en wend dit in haar tekeninge aan. Sy maak toenemend gebruik van detail (versierings en patrone rondom voorwerpe) wat elk 'n spesifieke doel dien en verband hou met haar storie. Ordening van denke en selfregulering neem dus deurgaans toe. Sy maak seker dat haar feite in die regte volgorde vertel word (sy korrigeer haarself en trek selfs haar naam dood en skryf dit korrek oor). Haar vertellings is begripsgedrewe en die inhoud en betekenis van die storie kry dus voorkeur (cf. 6.4).

Taal: Fantasering dra by tot geordende herhalingspatrone in haar tekeninge, d.w.s. metakognisie, selfregulering en ordening van denke, sodat sy ook met gemak aan 'n gehoor die

volgorde van gebeure kan oordra. Sy reageer op resiproke wyse op voortreflike woordeskat:
Voel julle angsvange?

Skryf: Sy skryf woordeskat in die omgewing toepaslik af en benoem voorwerpe in haar tekeninge m.b.v. toepaslike, geskrewe, byskrifte. Sy skryf selfs sinne (sonder spasies) en lees dit aan 'n gehoor.

Bemiddeling: Sy organiseer haar eie gehoor en neem self die rol van 'n bemiddelaar in wat met selfvertroue haar storie stapsgewys kan beplan, vertel, skryf en lees.

Tabel 12: NOVEMBER: AYAH IS GELETTERD.

Waarneming	Transkripsie	Kode
Ayah is geletterd! Sy kan dink en beplan en selfstandig geskrewe druk en strategieë aanwend. Sy kan haar storie met selfvertroue met 'n gehoor deel, dit netjies skryf en voorlees.		
28. Ayah stel 'n kruidenierslysie op. Leerders blaai deur tydskrifte. Die atmosfeer is luidrugtig gesellig. Hulle <i>begeer</i>, <i>bespreek</i> en <i>eet</i> die items, terwyl hulle handelsname soek en lees. Hulle word daarna aangespoor om hul oë te sluit en op 'n visuele beeldingstog te gaan in 'n supermark. <i>Hulle kan enigjies koop</i>. Hierna word 'n kruidenierslysie opgestel. Bekende handelsetikette en ander druk, wat hul in die klaskamer of in die tydskrifte herken en <i>lees</i>, word gekopieër (cf. 6.4.3f).	17/11 Ayah teken haarself waar sy 'n kruidenierswaentjie vol items stoot. Sy teken slegs een arm wat duidelik toon dat die waentjie gestoot word. Bo-aan die bladsy skryf sy Shop en omkring dit. Die skrif asook die tekening getuig van goeie lynbeheer. Sy skryf die volgende items op haar lysie en lees elkeen met gemak vir die gehoor. Saskosam Smarties Lunchbar Fanta WhiteStar Shapes Toys Sy benoem daarna elke getekende item in die waentjie. Navorsers: <i>"Waar het jy die woord 'Shop' gesien?"</i> Ayah: <i>"Dit staan op ons een winkel."</i>	T₁ VT M₀ B G E₁ E₂ E₃ TO
29. Ayah en Basiam le geboie af! Basiam skenk 'n tekening van haarself aan Ayah. Hulle bring dit saam na die navorsers en Ayah dikteer dan sinne wat op die blaaie moet verskyn. Die navorsers word versoek om dit asseblief te skryf. Basiam lewer insette: <i>I love Basiam</i>. Daarna memoriseer en oefen hulle dit hardop deur dit 'n paar keer te herhaal en dan saam voor te <i>lees</i> vir die gehoor.	18/11 <i>This is Basiam. Ayah's friend. I love Basiam. We will never fight. We are playing together. We are Friends.</i> Die maats vind dit prettig, klap hande en fluit.	M₀ B G S_{pro} R VT S M_t Z MLE T T_n E₁ E₂ E₃

30. Ayah leer die skryfstrategie aan. Die vrae word herhaal. Sy sluit haar oë en sien die prentjie in haar verbeelding terwyl sy die vrae vir haarself antwoord (cf. 6.3.5). Sy skilder haar hele gesin met viltpenne, vetkryt en verf. Elk met 'n voorwerp in die hand (cf. 6.4.3 f). Sy werk vinnig totdat die prent voltooi is. Sy deel daarna die storie met die gehoor.	20/11 Navorser: "Maak toe jou oë. Wie is die karakters?" Ayah: "My hele gesin." Navorser: "Waar speel die storie af?" Ayah: "By ons huis." Navorser: "Wat is allegaats?" Ayah: "My pa skryf. My ma vee. Ek speel met my pop. My oudste broer vee. Die ander twee speel met 'n kar en 'n bal." Navorser: "Wat gebeur wat jou bly, bang, hartseer of kwaad maak?" Ayah: "Ons kry 'n nuwe TV. Almal is bly." Navorser: "Wat is jou storie se naam?" Ayah: "Ons nuwe TV."	M_o B G S_{pro} R VT S M_t Z MLE T_h T_f E₁
31. Ayah is 'n skrywer. Ayah beplan haar storie met toe oë en vertel dit daarna vir die groep. (Sy teken en skryf met korrekte liggaamspostuur, polsbewegings en potloodgreep. Sy werk netjies en doelgerig totdat die werk voltooi is.) Sy dikteer haar storie se naam en skryf dit van die bord af: A bulldog bit my cat (cf. 6.3.5). (Sy skryf dit met spasies tussen die woorde!) Die woorde ball, chair, cat en dog vind sy self teen die mure in die klas en skryf dit by die toepaslike voorwerpe en karakters. (cf. 6.4.3 h).	25/11 Die navorser praat met 'n rustige stem met die groep en wag tot almal stil is: Maak toe julle oë. Haal diep asem. Sien jou prentjie. 1. Wie is die karakters? 2. Waar speel die storie af? 3. Wat is allegaats? 4. Wat gebeur wat jou bly, bang, hartseer of kwaad maak? 5. Watter plan maak julle? Maats antwoord vrae aan hulself. Wanneer hulle gereeds is, vertel hul die storie harop, teken dit, dikteer en skryf 'n byskrif en deel dit dan met 'n gehoor. Ayah se storie: A bulldog bit my cat. 1. Dis ek en Gazala en my kat. 2. Ons is by ons huis. 3. Ons speel buite met die bal. 4. Toe kom daar 'n bulhond en byt my kat. 5. Toe vat ons my kat veearts toe. Hy maak my kat gesond.	M_o B G S_{pro} R VT S M_t Z MLE T_h T_f E₁ E₂ E₃

1.11 GEVOLGTREKKING: NOVEMBER

Fisies: Sy teken en skryf vinnig, doelgerig en met goeie lynbeheer. Sy maak gebruik van gemengde profieltekening - kenmerkend van die skematiese stadium, op ongeveer ses tot negejarige ouderdom - en dit kan gevolglik as **voortreflik** beskou word (cf. 6.2.1.3).

Emosioneel en sosiaal: Ayah is 'n geborge, selfversekerde kind wat nie alleen pro-sosiaal optree nie, maar ook eie inisiatief en leiding neem. Sy is minder egosentries, beskik oor 'n bekwaamheidspersepsie wat sy op 'n meer koverte wyse toon en pak elke taak gemotiveerd en entoesiasies aan (cf. 7.4.4). Resiproke dialoog en -gedrag kom voor: Die verhouding tussen

haar en Basame - en die geskrewe *aflê van geboorte!* - getuig van pro-sosiale leierskap (cf. 6.4.3 f).

Kognitief: Elke tekentaak word aangepak met die doel om op 'n betekenisvolle wyse 'n boodskap oor te dra as 'n vertrekpunt vir skryf (cf. 6.4.3). Sy teken volgens haar eie doelstellings en beskik oor die konatiewe wil om dit te bereik. Sy verrig dus haar take deurdat sy gerig word deur interne selfinstruksie en eendelik koverte, selfregulerende spraak (cf. 6.1.3). Sy reageer op resiproke wyse op metakognitiewe vrae en elke byskrif is weldeurdrag en toepaslik. Sy herken talle geskrewe woorde in die klaskamer en kan dit vir 'n doel aanwend: bv. om 'n inkopielys op te stel (cf. 6.4.3 f, j, k).

Taal: Aangesien elke tekening en skryfpoging getuig van relevante betekenis, is dit duidelik dat haar werk **begripsgedrewe** is. Teken en skryf is vir haar sinoniem en vorm 'n geïntegreerde, interaktiewe holistiese geheel in 'n gebalanseerde, heeltaalbenadering waar haar eie doelstellings en verwagtings bepaal wat geteken, gelees en geskryf word (cf. 6.4).

Skryf: Sy dikteer vol sinne en kopieer dit eendelik, **met spasies**, korrek van die bord af. Sy maak gebruik van werklike skryfpogings (die woord *Shop* wat sy onthou van haar pa se winkel). Sy vind op selfregulerende wyse toepaslike byskrifte teen die muur vir voorwerpe op haar tekening. Sy voer 'n geordende gesprek oor haar tekening en lees haar werk vir 'n gehoor. Leeruitkoms 4 vir graad 3 vereis volgens die DvO (2002:43) dat leerders hul skryfstukke publiseer (*publiek maak*) deur die werk hardop te lees en/of in die klas uit te stel om dit sodoende met ander te deel. **Sy oortref die vereistes vir graad R**, trouens, haar kognitiewe prestasie is meer as wat nodig is vir die spesifieke situasie. **Transendensie** vind dus plaas en dit kan as **voortreflik** beskou word (cf. 6.2.1.3).

Bemiddeling: Haar metakognitiewe vaardighede word uitgedaag om strategieë doeltreffend vir skryfontwikkeling aan te wend. Resiproke denke en -reaksies lei tot haar en Basame se *koppe-bymekaar-sit* en die gesamentlike, geskrewe *openbare bekendmaking* van hul nuutgevonde vriendskapsbande (cf. 6.4.2). Sy organiseer, op eie inisiatief, haar eie gehoor en dra met selfvertroue en met goeie taalgebruik die inhoud en betekenis van haar tekening en daarmee gepaardgaande geskrewe teks oor. Die maats speel op resiproke wyse saam.

2. ALGEHELE GEVOLGTREKKING

Alhoewel Ayah haar graad R-jaar, volgens Piaget en Inhelder (1956:50-52) op *onbekwame* wyse betree (sy hanteer haar skryfinstrument *ontoereikend*, teken *nie-logiese*, *bizarre* voorwerpe met *geen doel*, *koördinasie* of *perspektief* nie) ontwikkel haar tekeninge volgens haar eie evolusionêre, inherente, biologiese, godgegewe reëls en bemeester sy eendelik nie alleen haar fisiese vaardighede op doelgerigte wyse nie, maar toon haar affektiewe, sosiale en kognitiewe bekwaamheid ook 'n ordelike aanpassing by haar wêreld. Die studie toon dat kinders in elke fase van ontwikkeling en in elke ZPD-sone 'n bemiddelaar nodig het wat hulle op intersubjektiewe wyse sal help om *vorentoe* te dink, die pad met empatie sal aanwys, maar die leerder sal toelaat om self die lere na hoër kognitiewe vlakke te klim en self van die *onnodige steiers* ontslae te raak.

1. DATA-ANALISE: LYS VAN TABELLE EN GEVOLGTREKKINGS: JANUARIE TOT NOVEMBER

Tabel 1: KODERING

Tabel 2: JANUARIE: AYAH: INGETOË EN SKIGTIG.

1.1 GEVOLGTREKKING: JANUARIE

Tabel 3: FEBRUARIE : AYAH WIL NIE TEKEN NIE.

1.2 GEVOLGTREKKING FEBRUARIE:

Tabel 4: MAART: AYAH KRUIP UIT HAAR DOP.

1.3 GEVOLGTREKKING: MAART

Tabel 5: APRIL: AYAH RAAK MEER ONAFHANKLIK.

1.4 GEVOLGTREKKING: APRIL

Tabel 6: MEI: AYAH BEGIN FOKUS.

1.5 GEVOLGTREKKING: MEI

Tabel 7: JUNIE: AYAH FANTASEER.

1.6 GEVOLGTREKKING: JUNIE

Tabel 8: JULIE: AYAH WIL OUTEUR WORD.

1.7 GEVOLGTREKKING: JULIE

Tabel 9: AUGUSTUS: AYAH WIL SKRYF

1.8 GEVOLGTREKKING: AUGUSTUS

Tabel 10: SEPTEMBER: AYAH VERJAAR

1.9 GEVOLGTREKKING: SEPTEMBER

Tabel 11: OKTOBER: AYAH, DIE SKRYWER, WORD 'N SPREKER.

1.10 GEVOLGTREKKING: OKTOBER

Tabel 12: NOVEMBER: AYAH IS GELETTERD.

1.11 GEVOLGTREKKING: NOVEMBER

2. ALGEHELE GEVOLGTREKKING

LYS VAN TABELLE

Tabel 1: KODERING

Tabel 2: JANUARIE: AYAH: INGETOË EN SKIGTIG.

Tabel 3: FEBRUARIE : AYAH WIL NIE TEKEN NIE.

Tabel 4: MAART: AYAH KRUIP UIT HAAR DOP.

Tabel 5: APRIL: AYAH RAAK MEER ONAFHANKLIK.

Tabel 6: MEI: AYAH BEGIN FOKUS.

Tabel 7: JUNIE: AYAH FANTASEER.

Tabel 8: JULIE: AYAH WIL OUTEUR WORD.

Tabel 9: AUGUSTUS: AYAH WIL SKRYF

Tabel 10: SEPTEMBER: AYAH VERJAAR

Tabel 11: OKTOBER: AYAH, DIE SKRYWER, WORD 'N SPREKER.

Tabel 12: NOVEMBER: AYAH IS GELETTERD.

Bylaag 2

Toestemmingsbriewe

ARTIKEL 2

Annemarie Groenewald
Louw Wepener High School
WEPENER

11 Januarie 2010

REQUEST FOR PERMISSION TO LET AYAH HASSANAT TAKE PART IN A RESEARCH-STUDY

Mr. & Mrs. Hassanat,

I am currently working on a research-study to show the Role of Drawing in Writing Development of Grade R-learners. To demonstrate the validity and reliability of the data, it is necessary to illustrate the progress of one individual. I therefore request permission to use the following aspects of Ayah's work for the study and it's possible publication: her name, drawings, dialogue, written work and photo's of herself. With this letter I promise to respect and protect Ayah's and your privacy. I will strive to apply my knowledge with responsibility to ensure that it is in your daughter's interest.

AUTHORIZATION: We have read the above and understand the nature of this study and grant permission to the researcher to use Ayah's name, drawings, dialogue, written work and photo's of herself for the study and possible publication. We understand that if we have any concerns with the study, we can contact the study leader, Dr. Erna van Zyl (sel no. 0823373707) at the University of the Free State at any time.

Mr. Hassanat's signature:

Mrs. Hassanat's signature:

Researcher's signature:

Date

Date

Date

Erna van Zyl 11/01/2010

11 JAN. 2010

11 Januarie 2010

Annemarie Groenewald
Louw Wepener High School
WEPENER

11 Januarie 2010

REQUEST FOR PERMISSION TO LET BASIAME MOKHESENG TAKE PART IN A RESEARCH-STUDY

Mr. & Mrs. Mokheseng,

I am currently working on a research-study to show the Role of Drawing in Writing Development of Grade R-learners. To demonstrate the validity and reliability of the data, it is necessary to illustrate the progress of one individual. The individual child is Ayah Hassanat, but her work contains aspects like Basiame's name, her dialogue and drawings. I therefore request permission to use the following aspects of Basiame's work for the study and it's possible publication: her name, drawings, dialogue, written work and photo's of herself. With this letter I promise to respect and protect Basiame's and your privacy. I will strive to apply my knowledge with responsibility to ensure that it is in your daughter's interest.

AUTHORIZATION: We have read the above and understand the nature of this study and grant permission to the researcher to use Basiame's name, drawings, dialogue, written work and photo's of herself for the study and possible publication. We understand that if we have any concerns with the study, we can contact the study leader, Dr. Erna van Zyl (sel no. 0823373707) at the University of the Free State at any time.

Mr. Mokheseng's signature:

Date 10-01-11.....

Mrs. Mokheseng's signature:

Date 10-01-11.....

Researcher's signature:

Date 11 Januarie 2010.....

OPSOMMING

Hierdie navorsing bestaan uit twee artikels.

Artikel 1 handel oor die behavioristiese, produkgesentreerde benadering tot tekenontwikkeling in graad R. Hierdie studie neem die historiese, analitiese sienswyse krities in oënskou en aanvaar dat graad R-leerders se tekeninge volgens inherente, godgegewe reëls ontwikkel. Hierdie kwantitatiewe studie toon dan dat strategieë soos modellering, instruksie, *onderhandelings-tekeninge* en woordeskatuitbreiding tekenprestasie kan versterk en versnel. Behaviorisme is gevolglik steeds relevant in UGO, omdat dit nie alleen 'n beter gedetailleerde tekenproduk oplewer nie, maar ook bydra tot taalontwikkeling en spesifiek skryfontwikkeling. Omdat die kind beheer oor die teken- en skryfmedium, potloodgreep en lynstruktuur bekom, kan hy sy denke en eie verbale betekenis makliker op geordende wyse weergee.

'n Doelgerigte steekproeftrekking (purposive/theoretical sampling) is in die graad R-klaskamer in 'n gekombineerde skool in die Naledi-distrik uitgevoer, omdat die groep se tekenontwikkeling *tipies* van die deursnee graad R-kind in S. A. is. Oor 'n tydperk van een skooljaar - as deel van die gewone jaarprogram - is leerders se tekenprestasie, asook hul skryfontwikkeling gedurende Januarie en November ge-assesseer. 'n Selfopgestelde 20-puntskaal en die Onderwysdepartement se assesseringstandaarde vir *Skryf* het onderskeidelik gedien as meetinstrumente.

Hierdie sogenaamde passiewe (outydse) behavioristiese wyse van onderrig bemagtig beide kind en onderwyser, maar die studie beklemtoon dat 'n tekening nooit op kwantitatiewe wyse alleen beoordeel kan word en nie objektiewe punte kan behaal vir hoeveelheid detail, sonder die kind se eie verbale verklaring nie. Daar word dus aanbeveel dat hierdie metode gekombineer word met 'n meer dinamiese, konstruktivistiese benadering, sodat tekenontwikkeling vir 'n doel aangewend word.

Sleutelwoorde: *Behaviorism, Piaget, pre-school, young children, drawings, development in drawing, analyzing children's art, art as mental test, interpreting child art.*

Artikel 2

‘n Groot persentasie van S.A se leerders ondervind probleme met die formulering van denke, sukkel met beplanning van skryfstukke en die meganika en proses van skryf (DoE, 2002: 11-12). Hierdie studie fokus dus op die rol van teken in skryfontwikkeing d.m.v. ‘n konstruktivistiese, prosesgesentreerde benadeing in graad R.

Die doel van hierdie kwalitatiewe studie is om aan te dui wat die rol van taal en bemiddeling (MLE) in die tekenproses is. Strategieë en vaardighede word verduidelik wat bemiddeling in skryfontwikkeling bevorder, bv. resiproke onderrig bekwaamheidspersepsie metakognisie, emosionele beheer, pro-sosiale gedrag en selfregulering. Daar word aangedui hoe ‘n bemiddelaar op intersubjektiewe wyse ‘n ekspertspeelmetgesel word om saam met die leerders betekenis d.m.v. taal, ervarings en aktiwiteite te konstrueer. Die verband tussen teken en skryf in UGO word verduidelik. Die klem lê op ‘n gebalanseerde, begripsgedrewe heeltaalbenadering tot geletterdheidsontwikkeling: Leerders word uit die staanspoor op ‘n geïntegreerde wyse blootgestel aan alle taalvaardighede - luister, praat, orden, *skryf* en *terug/lees* - terwyl hulle teken. Leeruitkoms 4, wat bepaal dat leerders aan die einde van graad 3 hul eie en mekaar se werk hersien, redigeer en publiseer word reeds in graad R suksesvol toegepas. Ontluikende skryf word ‘n interaktiewe spel met oop-einde-vrae terwyl leerders teken en verskillende kunsapparaat vrylik hanteer. Die inhoud, verbale verduidelikings en reaksies van die leerders se teken- en skryfpogings is op die agterkant van die tekening genoteer vir assesseringsdoeleindes en sistematies oor ‘n tydperk van een skooljaar versamel, gdateer en in portefeuljes geliaseer.

Vir hierdie navorsing is die kragtigheid van die studie getoets deur een respondent se skryfontwikkeling – tekeninge, verbale uitlatings en skryfpogings – vanaf Januarie tot November op anekdotiese wyse te dokumenteer en te transkribeer om aan te toon hoe sy in totaliteit ontwikkel en tot ‘n volwaardige skrywer ontluik wat gereed is vir die formele skool.

Sleutelwoorde: *Constructivism, Vygotski, emergent writing, drawing process, mediation, Whole Language Approach, metacognition, selfregulation, self-efficacy.*

SUMMARY

This research comprises two articles.

Article 1 covers the Behavioristic product centred approach to drawing development in grade R. This study reviews the historic, analytical view critically and accepts that the drawings of grade R pupils develop according to inherent, god given rules. This quantitative study shows that strategies such as modeling, instruction, *negotiated drawings* and the development of vocabulary can strengthen and accelerate drawing performance. Therefore Behaviorism is still relevant in OBE, because it not only delivers a more detailed drawing product, but it also attributes to the development of language and specific writing development. Because the child gains control of the drawing- and writing medium, pencil grip and line structure, he in addition also learns how to express his thoughts and his own verbal meaning in an ordered fashion.

A purposive theoretical sampling was taken from the grade R classroom of a combined school in the Naledi district, because the group's drawing development is *typical* of the average grade R child in South Africa. Over the course of one school year – as part of the usual year program – the drawing performance as well as their writing development was assessed during January and November. A self compiled 20 point scale as well as the assessment standards for writing of the Department of Education were used as measuring instruments.

This so-called passive (ancient) Behavioristic way of teaching enables both the child and the teacher, but the study emphasizes that a drawing can never be assessed only in a quantitative way with the child not receiving objective marks for the amount of detail, without his or her verbal explanation. Therefore it is advisable that this method is combined with a more dynamic, Constructivistic approach, in order that drawing development is used for a specific purpose.

Keywords: *Behaviorism, Piaget, pre-school, young children, drawings, development in drawing, analyzing children's art, art as mental test, interpreting child art.*

Article 2

A large percentage of South African learners experience problems formulating their thoughts and struggle with the planning of written assignments and the mechanics and process of writing (DoE, 2002: 11-12). Therefore this study focuses on the role of drawing in the development of writing through a Constructivistic, process-centered approach in grade R.

The goal of this qualitative study is to show the role of language and mediation (MLE) in the drawing process. Strategies and skills are explained that promote mediation in emergent writing, for example reciprocal teaching, self-efficacy, meta-cognition, emotional control, pro-social behavior and self-regulation. It is shown how a mediator becomes an expert play companion in an inter-subjective way by constructing meaning together with the learners through language, experiences and activities. The relationship between drawing and writing in OBE is explained. The emphasis lies on a balanced, understanding driven, Whole Language Approach towards the development of literacy. From the outset learners are subjected in an integrated way to language skills – listen, talk, arranging, writing, and reading back – while they are drawing. Learning outcome 4 which requires that learners should revise, edit and publish their own and each others work by the end of grade 3, is already applied successfully in grade R. Emergent writing becomes an interactive play with open-ended questions while learners draw and use different art apparatus freely. Their drawing– and writing attempts are collected, dated and filed systematically in a portfolio over a period of one school year. The contents, verbal explanations and reactions of the learners are noted on the reverse side of the drawing for assessment purposes.

For this research the strength of the study was tested by documenting and transcribing the emergent writing – drawings, verbal comments and writing attempts – from January to November of one respondent in an anecdotal way to show how she developed in totality and emerged to become a full-fledged writer who is ready for the formal school.

Key words: *Constructivism, Vygotski, emergent writing, drawing process, mediation, Whole Language Approach, meta-cognition, self-regulation, self-efficacy.*

M.E. Rothmann (M.E.R., 1875-1975) Afrikaanse skrywer:

*Vir my is die skryfkuns – en al die ander kunste – 'n poging
om hierdie aardse bestaan te begryp
en dan te verduidelik aan die ewemens,
wat elk op sy eie manier soek om dit te begryp.
Elke kunstenaar is in sy eie rigting 'n soeker en 'n verduideliker...
Raak sien en met waarheid beskryf, dit is die essensiële.*

Aangehaal deur Alba Bouwer, Boekewêreld, 18 Mei 1994

