https://doi.org/10.56273/1995-5928/2022/j19n3d4

Running Records[1] (RR) as ’n leesassesseringstrategie om leesonderrig in Suid-Afrikaanse grondslagfaseklaskamers te ondersteun

Lynette van Tonder, Joyce West en Melanie Moen

Lynette van Tonder, Aros, junior lektor (Grondslagfase)
Joyce West, Department van Vroeë Kinderontwikkeling, Universiteit van Pretoria
Melanie Moen, Opvoedkundige Sielkunde, Universiteit Stellenbosch

Opsomming

Vanuit internasionale en nasionale studies kan waargeneem word dat Suid-Afrikaanse grondslagfaseleerders sukkel om basiese leesvaardighede aan die einde van die fase te bemeester. Moontlike redes hiervoor is dat onderwysers ondoeltreffende leesassessering-strategieë in hul klaskamers aanwend, en onakkurate pedagogie en leeskonteks gebruik om leesprobleme te identifiseer en leesvaardighede vir leerders te leer. Akkurate identifisering van leerders se leesprobleme is noodsaaklik om leesonderrigbeplanning, pedagogie en die onderrig van leesvaardighede korrek in te gee. Effektiewe ingryping en ’n leesassesseringstrategie is noodsaaklik om leerders se leesstruikelblokke aan te spreek en hulle leesvaardighede te verbeter. Running Records (RR) is ’n leesassesseringstrategie wat onderwysers moontlik kan ondersteun om leesprobleme te identifiseer en leesonderrig te rig. In hierdie kwalitatiewe studie is die moontlikheid om RR as ’n leesassesseringstrategie in Suid-Afrikaanse grondslagfase-klaskamers te gebruik vanuit ’n interpretivistiese paradigma ondersoek, en in hierdie artikel word ’n opsommende verslag hieroor gelewer. Die studie is gegrond in die geletterdheids-prosesseringsteorie en die onderwyseragentskapsteorie. Die geletterdheidsprosesseringsteorie is toegespits op die wyse waarop leerders geletterdheidsvaardighede ontwikkel en verkry, terwyl die onderwyseragentskapsteorie sigself toelê op die manier waarop onderwysers hul professionele mag en identiteit gebruik om leesassessering in die klaskamer toe te pas. In hierdie studie het sewe deelnemers (onderwysers) opleiding in die gebruik van RR ontvang. Daarna het hulle RR in hul klaskamers aangewend en terugvoer gelewer oor die uitvoer-baarheid van hierdie strategie in Suid-Afrikaanse grondslagfaseklaskamers. Daar is bevind dat RR die potensiaal het om geldige, betroubare en bestendige inligting op te lewer om leesonderrigbeplanning, pedagogie en leesvaardighede van leerders in te gee sodat leerders se leesstruikelblokke die hoof gebied kan word. Die bevindinge het ook aangedui dat RR leesonderrig akkuraat kan ingee slegs as onderwysers hoëgehalte-opleiding ontvang in die

akkurate aanwending en gebruik daarvan. Derhalwe moet daar duidelike riglyne en opleiding verskaf word vir die gebruik van RR en moet onderwysers bereid wees om opleiding oor die gebruik van RR by te woon.

Trefwoorde: assesseringstrategie; grondslagfase-onderwyser; lees, leesassessering; leesstruikelblokke; leesvaardighede; pedagogie; Running Records (RR)

Abstract

Running Records as a reading assessment strategy to support reading instruction in South African Foundation Phase classrooms

International and national studies have extensively reported on the poor reading outcomes of South African foundation phase learners. PIRLS reported that 78% of South African learners cannot read for meaning. Before readers can read for meaning, they must have mastered components of reading that include phonological awareness, decoding, word recognition, vocabulary knowledge, fluency and comprehension. It has been reported that reading assessment strategies that fail to identify learners' reading needs and barriers in the classroom, as well as inappropriate reading instruction and pedagogy, contribute to poor reading outcomes. School practices also ignore the value of formative reading assessment, which aggravates poor reading outcomes. The accurate and early identification of learners' reading needs and barriers is essential to inform the instructional planning and pedagogy of reading and the acquisition of reading skills. A need exists for a reading assessment strategy that validly, reliably and accurately identifies learners' reading needs and barriers and can ultimately inform reading instructional decisions and planning. *Reading assessment* refers to the continuous process a teacher uses during different types of assessment (diagnostic, formative or summative) to gain information about learners' reading ability, including their reading fluency, phonological awareness, phonics knowledge, decoding skills, vocabulary span, comprehension and self-correction pace. The purpose of reading assessment, especially in the foundation phase, is to assess a reader's current performance in all these components of reading and to indicate in which areas of reading the reader needs more support.

The purpose of this study was to investigate the benefits and limitations of RR and to determine whether, and if so, how RR can inform reading instruction planning and remove reading barriers. RR is an oral reading assessment strategy that can help teachers to identify reading barriers and inform reading instructional planning by systematically observing, monitoring and recording learners' literacy processing skills and reading behaviour. *Reading behaviour* refers to the cognitive process and strategies readers use when they read, make errors and correct them by implementing reading strategies or reading cues. RR enables teachers to identify a reader's accuracy rate, error rate and self-correction rate. The information provided about learners' reading behaviour can help teachers make informed decisions about reading instruction and plan possible interventions.

RR is based on Mary Clay's literacy processing theory, which supports RR from a theoretical-pedagogical perspective and focuses on how learners develop and acquire literacy skills and on the decision-making strategies a learner uses while reading. However, in this study participants' professional agency also played a key role – this theory deals with the way

teachers use their professional power and identity to apply reading assessment in the classroom. It is based on teachers' professional actions and the decisions they made in the past to form decisions and actions for the present.

This qualitative exploratory case study aimed to establish collaborative and empowering partnerships with the participants to gain greater insight into their views of RR as a reading assessment strategy for the South African foundation phase classroom. An interpretivist paradigm was used to conduct the research and analyse the data. Seven participants were selected through purposive non-probability sampling. These participants were all qualified South African foundation phase teachers with more than two years' teaching experience. They attended an online workshop on the use of RR, then applied it in their classrooms and provided feedback on the benefits and feasibility of this reading assessment strategy (specifically in South African foundation phase classrooms) and the limitations and challenges they experienced while implementing RR.

For data collection we used online questionnaires before the online workshop to determine the teachers' existing knowledge of RR and reading assessment. After the online workshop, individual semi-structured interviews were conducted. Anecdotal notes were also collected in order to investigate the ways in which the participants had implemented RR. All the data was analysed using inductive content analysis in Atlas.ti qualitative analysis software. Ethical clearance was also obtained to conduct this research.

RR was found to provide reliable, valid and consistent information to use for reading instruction if implemented correctly and consistently. Moreover, it is a standardised strategy, has a logical layout, helps teachers identify learners' reading behaviour and errors, guides future reading instruction, provides evidence of a learner's reading progress, is a learner-centred strategy, does not disadvantage any learner and can be used in foundation phase classrooms. The limitations of RR that emerged from the data concern its implementation, which can be time-consuming and hampered by a school's lack of funds. Furthermore, insufficient training of teachers in the use of RR can result in RR notes' not being reliable, valid and consistent.

It was also evident from the findings that if RR is not implemented consistently and accurately, it can benefit some learners but disadvantage others. Furthermore, teachers may have insufficient knowledge and skills to select suitable reading material and may fail to test certain aspects of reading. However, the limitations of RR can be overcome if the time needed and the classroom size are taken into account. RR must also be implemented continuously throughout the year if it is to present a comprehensive picture of a learner's reading skills.

If RR is implemented consistently and continuously, it has the potential to produce valid, reliable and consistent information that could inform reading instruction planning, pedagogy and improve the reading skills of foundation phase learners. However, the findings also indicated that RR can accurately inform reading instruction only if teachers receive high-quality training in its accurate application and use. Therefore, it is recommended that teachers be given clear guidelines and training in the use of RR. This article contains a detailed summary report on this as well as recommendations for future research.

Keywords: assessment strategy; foundation phase teacher; reading; reading assessment; reading barriers; reading skills; pedagogy; Running Records (RR)

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2022/j19n3d4

1. Inleiding

Dit is noodsaaklik dat leerders se leesvaardighede teen die einde van die grondslagfase genoegsaam ontwikkel is dat hulle met begrip kan lees (Thuketana 2020). In die grondslagfase is leesbegrip belangrik, terwyl die klem in graad 4 verskuif na die gebruik van leesvaardighede om te leer (Wright 2019). Derhalwe, as leerders se leesbegrip aan die einde van die grondslagfase nie voldoende ontwikkel is nie, sal hulle dit akademies uitdagend vind om leesbegrip in graad 4 te gebruik om te leer. Leerders wat nie met begrip kan lees nie, kan dalk skool voor graad 12 verlaat (Joshi en Wijekumar 2019). Dit is dus nodig dat grondslagfase-onderwysers doeltreffende leesassesseringstrategieë en pedagogie gebruik om leerders se leesstruikelblokke vroegtydig te identifiseer en die hoof te bied sodat hulle hul leesvaardighede kan gebruik om op akademiese gebied tot hulle volle potensiaal te presteer (Kanjee 2020). Running Records (RR*)* is ’n internasionaal erkende leesassesseringstrategie wat moontlik gebruik kan word om leerders se leesstruikelblokke te identifiseer en onderwysers se leesonderrig te ontwikkel (Briceńo en Klein 2018; D’Agostino, Rodgers, Winkler, Johnson en Berenbon 2021). In hierdie studie is RR as leesassesseringstrategie binne die Suid-Afrikaanse konteks ondersoek om te bepaal of dit gebruik kan word om leerders se leesstruikelblokke te identifiseer en leesonderrig in te gee.

Die doel van hierdie opsommende navorsing was om te bepaal of RR in Suid-Afrikaanse grondslagfaseklaskamers gebruik kan word om leesonderrig te rig. Vir hierdie doel is die volgende navorsingsvrae beantwoord: Hoe kan RR as ’n leesassesseringstrategie Suid-Afrikaanse grondslagfase-onderwysers se leesonderrig rig? Hoe kan RR leerders se leesgedrag, akkuraatheidstelling, fouttelling en selfregstellingskoers identifiseer?

Ten einde die navorsingsvrae te beantwoord, is die volgende navorsingsdoelstellings geformuleer: (a) Ondersoek die voordele en nadele van RR as ’n leesassesseringstrategie wat grondslagfase-onderwysers kan ondersteun in die identifisering van leerders se leesstruikelblokke sodat hulle ingeligte besluite oor leesonderrig kan neem. (b) Stel vas of RR kan bydra tot grondslagfase-onderwysers se huidige assesseringspraktyke en hulle kan begelei in hul leesonderrig om sodoende leerders beter te ondersteun met hul leesstruikelblokke.

Op grond van bostaande navorsingsvrae en doelstellings is daar besluit om die geletterdheidsprosesseringsteorie en onderwyseragentskapsteorie in hierdie studie te gebruik. RR is gebaseer op die geletterdheidsteorie, terwyl die onderwyseragentskapsteorie onderwysers die professionele mag gee om RR in hulle klaskamers te implementeer en daaroor verslag te lewer.

In hierdie studie het ons ondersoek ingestel na die gebruik van RR as ’n leesassesseringstrategie in Suid-Afrikaanse grondslagfaseklaskamers. Die RR-strategie is ’n alternatiewe leesassesseringstrategie wat moontlik deur grondslagfase-onderwysers gebruik kan word om leerders se leesgedrag te identifiseer. As grondslagfase-onderwysers leerders se leesgedrag akkuraat kan identifiseer, sal hulle beter ingeligte besluite kan neem met betrekking tot hul beplanning van leesonderrig en -ingryping. Voorts was ons doelwit met die studie om RR as leesassesseringstrategie bekend te stel en aan te pas vir Suid-Afrikaanse grondslagfaseklaskamers sodat dit tot geldige, betroubare en doeltreffende leesassessering en -onderrig kan lei.

Vervolgens bespreek ons die belangrikheid van leesassessering as die agtergrond van hierdie opsommende gevallestudie.

2. Literatuurstudie

2.1 Belangrikheid van leesassessering

Lees is ’n ingewikkelde en geïntegreerde proses waar ’n leser laer- en hoërordedenke – soos dekodering, probleemoplossingsvaardighede, woordeskat, vlotheid, bestaande kennis van die onderwerp en werkende geheue – gebruik om ’n teks te verstaan (Bester 2015; Pretorius en Klapwijk 2016; Waltz 2016; Nel 2018; Mondesir en Griffin 2020). In die leesproses is daar uitdrukking, interpretasie, wisselwerking en kommunikasie tussen die leser en die outeur (Yang, Tsai en Hikaru 2019). Lesers vorm ’n begrip van die teks deur hul visuele en ouditoriese perseptuele vaardighede, taalvaardighede en kognitiewe, sosiale en interaktiewe prosesseringsvaardighede te gebruik (Pretorius en Klapwijk 2016; Waltz 2016; Nel 2018).

Verskeie nasionale en internasionale studies lewer verslag oor Suid-Afrikaanse leerders se leesvermoëns (Van den Berg 2015; Pretorius en Klapwijk 2016; DBO 2017), waaronder projekte van die Suider- en Oos-Afrika-Konsortium vir die Monitering van Onderwysgehalte, die Progress in International Literacy Study (PIRLS) en die Suid-Afrikaanse Jaarlikse Nasionale Assessering en Vroeëgraadleesassessering. Die derde studie van die Suider- en Oos-Afrika-Konsortium vir die Monitering van Onderwysgehalte het getoon dat graad 6-leerders ’n normtelling van 538,3 behaal het. Alhoewel die maatstaf bo die verwagte 500-merk is, is daar steeds ruimte vir verbetering (DBO 2017). Die PIRLS assesseer elke vyf jaar leerders se leesbegrip op ’n globale skaal (Mullis en Prendergast 2017). In 2016 het die PIRLS bevind dat 78% van Suid-Afrikaanse graad 4-leerders nie met begrip kon lees nie (Howie, Combrinck, Roux, Tshele, Mokoena en McLeod Palane 2017). Die Suid-Afrikaanse Jaarlikse Nasionale Assessering het in 2014 getoon dat graad 3-leerders ’n gemiddeld van 56% behaal het in die Engels Huistaal-toets (Marais en Wessels 2020). Voorts het die Suid-Afrikaanse Vroeëgraadleesassessering bevind dat 65% van graad 1-leerders nie enkelwoordklanke kan herken nie (Piper 2009).

Uit bogenoemde studies is dit duidelik dat Suid-Afrikaanse leerders se vaardighede om met begrip te lees onvoldoende ontwikkel word en leerders later sukkel om akademies te vorder (Schaefer en Kotze 2019; Trudell 2019). As leerders se leesvaardighede genoegsaam ontwikkel word, sal hulle met begrip kan lees (Trudell 2019). In ag genome die nasionale en internasionale leesresultate is dit duidelik dat Suid-Afrikaanse grondslagfase-onderwysers ’n leesassesseringstrategie benodig wat deeglik nagevors is om leerders se leesvordering te diagnoseer en te monitor en waarvan die resultate gebruik kan word om hul toekomstige leesonderrig te rig en aan te pas (Adam en Nel 2014). Tans word daar gebruik gemaak van verskeie leesassesseringstrategieë in die grondslagfaseklaskamers wat ondoeltreffend is om leesstruikelblokke te identifiseer en wat dus tot leerders se swak leesvaardighede mag bydra (Nel 2018).

Tydens leesonderrig en -assessering kies onderwysers ’n formele of informele leesassesseringstrategie wat ooreenstem met die spesifieke assesseringsmetode om inligting oor leerders se leesvaardighede (bv. leesbegrip) in te samel. Voorbeelde van assesseringstrategieë is rubrieke, afmerklyste, skriftelike toetse, assesseringsopdragte en RR (Gareis en Grant 2015; Prinsloo en Harvey 2016; Naude en Davin 2017). Die doel van leesassessering is om bewyse in te samel oor ’n leerder se leesgedrag, akkuraatheid, foutkoers en die moeilikheidsgraad van die teks.

Die besluite wat grondslagfase-onderwysers oor leesassesseringstrategieë neem, is baie belangrik, want as swak leesvaardighede nie in die grondslagfase geïdentifiseer en die hoof gebied word nie, kan dit bydra tot ’n toename in die aantal leerders wat skool vroeg verlaat omdat hulle sukkel om geskrewe gedeeltes in handboeke te verstaan en te interpreteer (Joshi en Wijekumar 2019). As ’n leerder se leesprobleem nie korrek deur middel van ’n leesassesseringstrategie geïdentifiseer word nie, is dit onmoontlik vir onderwysers om werk daarvan te maak in hul leesonderrig. Wanneer ’n onderwyser ’n doeltreffende leesassesseringstrategie gebruik, stel dit hom of haar in staat om leesprobleme, soos leesbegrip, in sy of haar leesonderrig te identifiseer en die hoof te bied (Truckenmiller, Yohannan en Cho 2020). Daarom benodig grondslagfase-onderwysers ’n leesassesseringstrategie wat geldig, betroubaar en bestendig is om leerders se leesgedrag en leesprobleme te identifiseer.

In Suid-Afrikaanse grondslagfaseklaskamers is daar ’n verskeidenheid van leesassesseringstrategieë, soos rubrieke, kontrolelyste en memorandums, wat onderwysers se onderrig en leer lei (DBO 2011). Tans word in die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring te veel fokus geplaas op formele leesassessering in plaas van op die identifisering en onderrig van lees (De Lange, Winberg en Dippenaar 2020).

Die volgende leeskomponente word in die grondslagfase geassesseer: fonetiese bewustheid, woordherkenning, begrip, woordeskat en vlotheid. Leesonderrig word verder in drie tipes onderrig verdeel, naamlik: gedeelde lees, groepsbegeleide lees en onafhanklike lees (DBO 2011). Kanjee (2020) is egter van mening dat onderwysers ook ander leesassesseringstrategieë in werking moet stel om leerders se leesprobleme te identifiseer en nie net leesassesseringstrategieë soos kontrolelyste, waarnemingslyste en koersskale nie. Daarom is RR in hierdie studie as ’n moontlike leesassesseringstrategie vir Suid-Afrikaanse grondslagfaseklaskamers oorweeg.

2.2 Running Records as leesassesseringstrategie

Mary Clay het RR as ’n mondelinge leesassesseringstrategie ontwikkel op grond van die geletterdheidsprosesseringsteorie wat sy ontwikkel het (Gillet en Ellingson 2017; Worsfold 2015) en wat sedert 2000 deur onderwysers gebruik word (D’Agostino, Kelly en Rodgers 2019). Gedurende RR neem ’n onderwyser ’n leerder se geletterdheidsvaardighede waar en monitor dit om die leerder se leesgedrag oor ’n tydperk te identifiseer (Briceńo en Klein 2018). Die leser se leesgedrag, soos leesfoute en selfregstellings, word deurlopend waargeneem en aangeteken om leesonderrig in te gee (D’Agostino e.a. 2021). Daardeur word onderwysers in staat gestel om ’n leser se akkuraatheidstelling, fouttelling en selfregstellingskoers te identifiseer (Gillet en Ellingson 2017) en oor ’n tydperk summatief en formatief te assesseer, te monitor en aan te teken ten einde ingeligte leesonderrigbesluite te neem.

Deur RR te gebruik kan ’n onderwyser bepaal of ’n leesfout of selfregstellingsfout wat ’n leerder gemaak het, begaan is omdat die leerder van leesleidrade gebruik gemaak het (Gillet en Ellingson 2017). *Leesleidrade* is leidrade wat ’n leser gebruik om ’n spesifieke woord in ’n storie of teks te identifiseer (Nathanson 2018). Vier kategorieë leesleidrade kom voor, naamlik betekenisleidrade, strukturele leidrade, visuele leidrade en selfregstellingsleidrade (Harmey en Kabuto 2018). *Betekenisleidrade* het te doen met die wyse waarop ’n leerder die teks interpreteer, evalueer en onbekende woorde in die teks identifiseer, byvoorbeeld wanneer die leerder “woud” lees in plaas van “bos”. Die leerder het dus ’n betekenisleidraad gebruik, aangesien *bos* en *woud* sinonieme van mekaar kan wees. In RR word ’n betekenisleidraad

aangedui deur die letter M. Leerders gebruik ook strukturele leidrade om te identifiseer watter woord reg klink in die konteks van ’n spesifieke sin. Die leerder lees byvoorbeeld “in” in plaas van “uit” in ’n sin, wat struktureel reg en betekenisvol is. ’n *Strukturele leidraad* word aangedui deur die letter S. Voorts gebruik leerders visuele leidrade om letters in ’n spesifieke woord waar te neem en lees dan ’n woord wat bekend is aan hulle. ’n Voorbeeld hiervan is wanneer die leerder “dit” lees in plaas van “die”. Aangesien beide woorde met “di” begin, het die leerder van ’n visuele leidraad gebruik gemaak. ’n *Visuele leidraad* word in RR aangedui deur die letter V. Wanneer leerders hul eie lees monitor, herlees en seker maak van wat hulle gelees het, pas hulle selfregstellingstrategieë toe. *Selfregstellingsleidrade* of *-strategieë* stel ’n leser in staat om deur probleemoplossing die korrekte woord te lees (Barone, Khairallah en Gabriel 2020). Onderwysers maak van spesifieke kodes gebruik wanneer hulle ’n leerder se leesgedrag monitor en hulle gebruik hierdie kodes om hul leesonderrig in te gee (D’Agostino e.a. 2019). Sien Bylaag A vir ’n templaat van ’n RR, Bylaag B vir ’n tabel met kodes en Bylaag C vir die formules ten opsigte van die akkuraatheidstelling, foutontleding en selfregstellingskoers.

Om ’n leerder se leesgedrag, akkuraatheidstelling, fouttelling en selfregstellingskoers te bepaal is dit noodsaaklik dat die teks op die korrekte leesvlak vir die bepaalde leerder is. Onderwysers gebruik drie leesvlakke om ’n toepaslike teks vir ’n leerder te identifiseer en sy of haar leesakkuraatheid te bepaal (Harmey en Kabuto 2018). *Leesakkuraatheid* verwys na hoe akkuraat ’n leerder ’n bepaalde teks hardop lees (Gillet en Ellingson 2017). Die eerste vlak is die *frustrasievlak,* wat van toepassing is op leerders met ’n leesakkuraatheid van 89% of minder (Harmey en Kabuto 2018; D’Agostino e.a. 2019). Leerders wat op die frustrasievlak lees, kan lees as uitdagend en vervelig ervaar. Sodanige leerders lees gewoonlik minder en het swakker leesvaardighede en ’n beperkte woordeskat (Oliver en Young 2016). Die tweede leesvlak is die *instruksionele vlak*, wat van toepassing is op leerders met ’n akkuraatheidstelling van tussen 90% en 94% (Harmey en Kabuto 2018; D’Agostino e.a. 2019). Leerders wat op die instruksionele vlak lees, is geneig om meer te lees en het beter leesvaardighede, leesbegrip en woordeskat (Oliver en Young 2016). Die derde vlak is die *onafhanklike vlak*, wat geld vir leerders met ’n akkuraatheidstelling van 95% of meer (D’Agostino e.a. 2018; Harmey en Kabuto 2018).

’n Spesifieke proses word gevolg om RR suksesvol uit te voer. Deur hierdie proses te volg kan die onderwyser verseker dat die resultate in die monitering van ’n leerder se leesgedrag geldig en betroubaar is. Dit neem tussen 15 en 20 minute om ’n RR-aantekening te voltooi (Klingbeil, Nelson, Van Norman en Birr 2017). Die proses van RR-aantekening word in Figuur 1 aangedui.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2022/j19n3d4

Figuur 1. Proses om RR-aantekeninge uit te voer (aangepas vanuit Burdujan 2020)

Eerstens identifiseer die onderwyser ’n gepaste teks vir die leerder (Burdujan 2020). ’n Teks uit die departementele werkboeke kan gebruik word, aangesien dié werkboeke vrylik beskikbaar is. Tweedens maak die onderwyser twee afskrifte van die teks – een vir die leerder en een vir die onderwyser waarop aantekeninge gemaak word. Dan kies die onderwyser ’n stil plek en tyd en verduidelik eers aan die leerder hoe die proses werk. Die leerder sit dan langs die onderwyser en lees die teks hardop. Terwyl die leerder lees, teken die onderwyser die leerder se leesgedrag (bv. leesfoute) aan (Sudirman 2016). Elke woord wat die leerder korrek lees, word met ’n regmerkie gemerk. Wanneer die leerder verkeerd lees, dui die onderwyser die fout aan, asook die tipe fout deur die toepaslike kode te gebruik (sien Bylaag B vir die tabel met kodes). Die kodetabel dui die tipes foute aan en gee voorstelle oor hoe die foute reggestel kan word. Wanneer die leerder klaar gelees het, ontleed die onderwyser die leerder se gebruik van betekenis-, strukturele, visuele en selfregstellingsleidrade. Die onderwyser bereken ook die leerder se akkuraatheidstelling, fouttelling met leidraadontleding en selfregstellingskoers deur die formules in Bylaag C te gebruik.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2022/j19n3d4

In bestaande studies (bv. Briceño en Klein 2018; Reed, Cummings, Schaper, Lynn en Biancarosa 2019; Barone e.a. 2020) is die moontlikheid om RR as 'n leesassesseringstrategie te gebruik om leesintervensiemetodes en leerders se leesvaardighede te verbeter reeds ondersoek. Baie min navorsing is egter gedoen oor die moontlikheid om RR in Suid-Afrikaanse grondslagfaseklaskamers te gebruik (Nathanson 2018). In Suid-Afrika is daar slegs twee sulke studies uitgevoer, beide deur Nathanson – een in 2009 en een in 2018. Nathanson het in albei hierdie studies bevind dat leerders se leesvaardighede kan verbeter as onderwysers RR as 'n leesassesseringstrategie gebruik om hul leesonderrig te rig.

Soos reeds vermeld, is die RR-strategie op Clay se geletterdheidsprosesseringsteorie gebaseer (Fasciana 2019). Daarom word die geletterdheidsprosesseringsteorie as die navorsingslens in hierdie studie gebruik. Aangesien die deelnemers in die studie die vryheid gehad het om hul professionele menings oor die implementering van RR in Suid-Afrikaanse grondslagfase-klaskamers te gee, is die onderwyseragentskapsteorie ook as lens gebruik.

3. Teoretiese begronding

3.1 Geletterdheidsteorie

Die geletterdheidsteorie is ingestel op lesers se leesgedrag en is gebaseer op die aanname dat 'n leser verskillende besluitnemingstrategieë in die proses van lees gebruik om 'n begrip van die teks te vorm (West-Higgins 2017; Parlindungan 2019). Lesers leer om te lees deur aktief by lees betrokke te wees en verskillende vaardighede en leesgedrag tydens hul leesontwikkeling te gebruik (West-Higgins 2017; Lewis-Fokum en Thomas 2018; Parlindungan 2019). Die leesproses behels veranderde leesgedrag wat oor 'n tydperk gemonitor kan word om verskille in die leser se leesgedrag waar te neem (Worsfold 2015).

Lesers se besluitnemingstrategieë wanneer hulle lees, word beïnvloed deur die kennisbronne en werkende geheue wat hulle tydens die leesproses gebruik. Kennisbronne is sigbare en onsigbare inligting wat met mekaar geïntegreer word tydens lees (Worsfold 2015). *Sigbare inligting* sluit visuele, ouditoriese en fonetiese inligting, beweging, spraak, artikulasie en kennis van die taal, byvoorbeeld betekenis en taalstrukture, in (Worsfold 2015; Parlindungan 2019). *Onsigbare inligting* sluit bronne in wat lesers ondersteun in hul begrip en agtergrondskennis van die bepaalde teks (Worsfold 2015). Sigbare en onsigbare inligting verwys dus na lesers se bestaande kennis waarmee hulle leesaktiwiteite aanpak en hoe hierdie inligting oor 'n tydperk ontwikkel (Parlindungan 2019).

Volgens die geletterdheidsteorie behels die leesproses stappe wat 'n leser gebruik terwyl hy of sy lees, en dit verwys na die leser se leesgedrag. Die volgende stappe word gevolg: Voorspel waaroor die teks handel; lees; reageer op of kommunikeer oor die teks; verken die teks; en pas die teks toe (Castiblanco Becerra en Rodríguez Campo 2016). *Leesgedrag* verwys na wat lesers doen terwyl hulle lees. Tydens die leesproses gebruik lesers verskillende soorte leesgedrag wat deel van die leesproses uitmaak (Parlindungan 2019). Leesgedrag sluit perseptuele, linguistiese en kognitiewe prosesse, asook die sosiale konteks wat 'n leser tydens die lees- en skryfprosesse benodig, in (Fasciana 2019; Parlindungan 2019). Mense se leesgedrag stel hulle in staat om 'n eenvoudige teks te lees en te skryf (Fasciana 2019). Om hierdie rede moet deeglike oorweging geskenk word aan die teks wat gelees word, sodat die teks die leser kan help om sy of haar

woordeskat uit te brei en later gevorderde tekste te lees. Daarom moet ’n noukeurige waarneming van leesgedrag en leesonderrig gebaseer wees op die leser se leesontwikkelingsvlak deur gebruik te maak van ’n leesassesseringstrategie (Doyle 2013; Fasciana 2019).

In die geletterdheidsteorie word RR as ’n leesassesseringstrategie beskou wat onderwysers kan ondersteun om leerders se leesgedrag te monitor en hulle in hul leesonderrig te lei. Tydens die leesproses moet ’n onderwyser waarneem watter leesprosesse ’n leerder gebruik om inligting te vind en hoe die leerder bestaande inligting integreer met die huidige teks. Die onderwyser neem dus waar hoe die leerder betekenis vorm deur sy of haar voorkennis van visuele, fonetiese, taal- en semantiese kennis te gebruik in die proses van lees (Sangia 2018). Hierdie proses ondersteun dus noodsaaklike leer – ’n aspek wat deur die meeste geletterdheidsteorieë afgeskeep word (Doyle 2013).

Die geletterdheidsteorie ondersteun die gebruik van RR vanuit ’n teoreties-pedagogiese perspektief. Vir hierdie studie was ’n praktiese perspektief in die Suid-Afrikaanse konteks ook nodig. Daarom het ons die deelnemers se perspektief met betrekking tot die gebruik van RR ondersoek en derhalwe ook die onderwyseragentskapsteorie as lens gebruik.

3.2 Onderwyseragentskapsteorie

Die onderwyseragentskapsteorie het te doen met individuele onderwysers se vermoë om krities waar te neem en verantwoordelike, aanpasbare besluite oor ’n probleem te neem om ’n bepaalde doelwit te bereik (Ramrathan en Mzimela 2016; Abdullah 2019; Imants en Van der Wal 2020). Onderwysers se mag om besluite met betrekking tot leesassessering en leesonderrig in die klaskamer te neem is die brandpunt van die onderwyseragentskapsteorie (Ramrathan en Mzimela 2016; Wilcox en Lawson 2018). Hierdie teorie het te doen met die proses waar onderwysers hul mag en kennis gebruik om ’n positiewe impak op leer te maak met die onderrigstrategieë, lesaanbiedings, lesaktiwiteite en onderrig-en-leer-hulpmiddels wat hulle in hul klaskamers gebruik (Ramrathan en Mzimela 2016).

In die onderwyseragentskapsteorie word daar onderskeid getref tussen individuele eienskappe en aksie (Imants en Van der Wal 2020). *Individuele eienskappe* verwys daarna dat individue die mag het om self besluite oor die kwaliteit en aard van hul lewe te neem. *Aksie* verwys na wat individue in hul werk doen om hul professionele identiteit te vorm (Imants en Van der Wal 2020). Die onderwyseragentskapsteorie is dus gerig op dit wat onderwysers in hul professionele loopbane kan doen met wat hulle het, dit wil sê hulpbronne en ervarings uit die verlede en hede (Abdullah 2019).

Die eienskappe van die onderwyseragentskapsteorie kan soos volg opgesom word: ’n Onderwyser word gesien as ’n aktiewe of passiewe akteur in besluitneming; daar is ’n ingewikkelde en dinamiese verhouding tussen onderwysers en hul mag binne hul professionele beroep; onderwysers se mag beïnvloed beleidsverklarings; die skoolbestuur en skoolkultuur het ’n veelvuldige en geïntegreerde uitwerking op ’n onderwyser se mag; onderwysers se mag verander voortdurend soos wat hulle professioneel ontwikkel in hul loopbane; en onderwysers pas hul mag in die klaskamer toe (Imants en Van der Wal 2020).

Verder hou die onderwyseragentskapsteorie in dat onderwysers hul aksies en besluite baseer op hul ervarings van die verlede – persoonlik, sosiaal en kultureel – binne die onderwyssektor (Ramrathan en Mzimela 2016; Campbell 2019). Onderwysers se vorige ervarings beïnvloed

dus hulle besluitneming ten opsigte van leesonderrig en leesassessering (Abdullah 2019). Die onderwyseragentskapsteorie stel onderwysers in staat om hul besluite en beplanning met betrekking tot leesonderrig aan te pas deur gebruik te maak van RR as ’n leesassesseringstrategie. Daarna kan die onderwyser sekere doelwitte met betrekking tot leesgedrag vir leerders stel, gebaseer op die inligting wat hulle vanaf die RR ontvang het. Doeltreffende besluitnemingsvermoë is van kardinale belang om onderwysers te lei om hul lesdoelwitte te bereik (Ramrathan en Mzimela 2016). Voorts word daar van onderwysers verwag om die uitvoering van lees, leesassessering en leesonderrig binne die klaskamer te verbeter (Imants en Van der Wal 2020). Die verbetering van leerders se leesprobleme is nie moontlik sonder die doeltreffende implementering van ’n leesassesseringstrategie soos RR nie.

Die onderwyseragentskapsteorie lei onderwysers met betrekking tot wanneer, waar, hoe en vir hoe lank ’n spesifieke leesassesseringstrategie, leesonderrigstrategie of leeskomponent gebruik word (Wilcox en Lawson 2018). Die onderwyseragentskapsteorie ondersteun dus die beginsel dat ’n onderwyser beheer het oor hoe leesassessering, meer spesifiek RR, sowel as leesonderrig binne die klaskamer geïmplementeer kan word (Simpson, Sang, Wood, Wang en Ye 2018). Om hierdie rede het die onderwyseragentskapsteorie ons ook gelei om te bepaal watter elemente van RR as ’n leesassesseringstrategie gebruik of aangepas kan word vir Suid-Afrikaanse grondslagfaseklaskamers. In hierdie studie moes onderwysers hul onderwyseragentskap gebruik om hulself uit te druk met betrekking tot die voor- en nadele wat hulle ervaar en voorstelle te maak ten opsigte van die toepassing van RR.

In die volgende afdeling brei ons uit oor die navorsingsmetodologie wat ons gevolg het.

4. Navorsingsmetodologie

4.1 Navorsingsmetodes en benadering

Navorsingsmetodologie verwys na ’n spesifieke metode, proses en toerusting wat tydens data-insameling gebruik word (Mouton 2019; Nieuwenhuis 2019a). Ons het ’n kwalitatiewe, verkennende gevallestudie uitgevoer. ’n Kwalitatiewe, verkennende gevallestudie het te doen met ’n nuwe realiteit wat binne ’n gemeenskap ontstaan en stelselmatig ondersoek moet word om die probleem beter te verstaan (Ivankova, Creswell en Plano Clark 2019). ’n Gevallestudie is ’n navorsingsmetode wat sigself toelê op ’n spesifieke organisasie wat die navorser in staat stel om die verskynsel wat bestudeer word, te beskryf, te verduidelik en te verken (Nieuwenhuis 2019b). Aangesien daar in Suid-Afrika beperkte navorsing oor RR as ’n leesassesseringstrategie beskikbaar is (Nathanson 2018), het ons ’n kwalitatiewe verkennende gevallestudie as navorsingsontwerp onderneem om die voor- en nadele van RR, asook die moontlikheid om RR in Suid-Afrikaanse grondslagfaseklaskamers te gebruik, te ondersoek. Voorts het die navorsingsontwerp van ’n kwalitatiewe, verkennende gevallestudie ons in staat gestel om aanbevelings te maak oor hoe RR vir Suid-Afrikaanse grondslagfaseklaskamers aangepas kan word.

In hierdie studie is die volgende metodes gebruik om data in te samel: aanlynvraelys, aanlynwerkswinkel, aanlyn individuele onderhoude en verhalende notas. Eers het ons ’n aanlyn vraelys aan sewe deelnemers gegee om te bepaal wat hul huidige leesassesserings- en -onderrigpraktyke is. ’n Twee uur lange aanlyn werkswinkel oor die implementering van RR

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2022/j19n3d4

is vir die deelnemers aangebied. Voor die opleiding het ons al die hulpbronne (template, riglyne en kinderliteratuur) wat nodig is om RR aan te wend aan die deelnemers verskaf. Vir die kinderliteratuur is daar van die Departement van Basiese Onderwys (voortaan DBO) se vryetoegangshandboeke gebruik gemaak. Dit was nie nodig om toestemming van die ontwikkelaars van RR vir hierdie studie te verkry nie, aangesien ons die deelnemers slegs ingelig het hoe om leerders se leesgedrag waar te neem en aan te teken wanneer hulle hardop lees.

Daarna het die deelnemers die RR-leesassesseringstrategie in hul klaskamers toegepas. Tydens die gebruik van RR is daar van die deelnemers verwag om verhalende notas te maak en al hul bevindinge op skrif te stel. Die verhalende notas het die volgende inligting na vore gebring: voor- en nadele van RR; moontlike oplossings vir probleme wat met RR geïdentifiseer is; aanpassing van sekere aspekte; en areas waaroor daar duidelikheid verkry moet word tydens die onderhoude. Dit het die deelnemers 15 tot 20 minute geneem om een RR-sessie uit te voer. Al die dokumentasie is deur middel van dokumentontleding ontleed.

Laastens het ons semigestruktureerde, individuele aanlyn onderhoude met die sewe deelnemers gevoer om verder ondersoek na hul ervaring met RR in te stel. In hierdie onderhoude het ons deurtastende, beskrywende data verkry oor die voor- en nadele van RR wat die deelnemers geïdentifiseer het, sowel as hul menings oor hoe RR vir die Suid-Afrikaanse klaskamer aangepas kan word. Tydens die onderhoude is daar van aanspoorvrae gebruik gemaak om die deelnemers aan te moedig om meer inligting oor sekere aspekte te gee en onsekerhede op te klaar. Die onderhoude het tien oop vrae bevat wat gedurende elke onderhoud by die deelnemers aangepas is op grond van hul antwoorde. Hierdie vrae is vanuit die literatuur en ons kennis oor RR ontwikkel. Elke onderhoud het aangehou totdat dataversadiging bereik is en het 20 tot 30 minute geduur. ’n Tregterstruktuur is met die onderhoude gevolg. Die onderhoude het die volgende inligting na vore gebring: voor- en nadele van RR; voorstelle vir moontlike aanpassings wat tot verbetering in die onderwyspraktyk kan lei; en uitklaring van die deelnemers se verhalende notas. Al die onderhoude is deur middel van inhoudsontleding en oop kodering getranskribeer en ontleed.

Ons het die data getrianguleer deur die bevindinge van die dokumentontleding en die onderhoude met mekaar te vergelyk. Die doel van triangulasie is om die geldigheid en betroubaarheid van data te verhoog en die risiko van navorservooroordeel te verminder (Maree 2019). Om die geldigheid en betroubaarheid van die studie te verhoog is al die data ontleed met Atlas.ti, ’n kwalitatiewe rekenaarprogram. Tydens die dataontleding het ons induktief gewerk vanaf die deelnemers se konkrete en spesifieke idees na meer abstrakte en algemene idees. Met die inhoudsontleding het ons die volgende stappe gevolg: Ons het vertroud geraak met die data; ons het kodes en kategorieë geskep; vanuit die kodes en kategorieë het ons na temas gesoek; die temas is hersien; ons het die temas gedefinieer en benoem; en laastens het ons verslag gelewer oor die resultate.

4.2 Steekproef

Ons het sewe deelnemers in hierdie studie gekies deur middel van ’n doelgerigte niewaarskynlikheidsteekproefnemingsmetode. *Doelgerigte steekproefneming* verwys na ’n proses waar deelnemers gekies word op grond van sekere voorafopgestelde kriteria sodat die deelnemers oor die inligting wat vir die studie benodig word, beskik (Trochim, Donnelly en Arora 2016; Maree en Pietersen 2019; Nieuwenhuis 2019b). Deur van doelgerigte niewaarskynlikheid-

steekproefneming gebruik te maak kon ons verseker dat ons ryk en deurtastende data sou verkry oor die gebruik van RR as ’n leesassesseringstrategie in Suid-Afrikaanse grondslagfaseklaskamers. Die volgende kriteria is gebruik om die deelnemers te kies: Die deelnemer moes ’n gekwalifiseerde grondslagfase-onderwyser wees met ten minste twee jaar onderwyservaring in die onderrig van grondslagfaseleerders; en die deelnemer moes leerders in Engels of Afrikaans onderrig. Aangesien hierdie studie ’n kwalitatiewe studie was, is geloofwaardigheid, oordraagbaarheid, afhanklikheid en bevestigbaarheid tydens die studie oorweeg. Die geloofwaardigheid van die resultate is verhoog deur deelnemers op grond van bepaalde kriteria te kies. Hierdie kriteria het behels dat die deelnemers oor ’n geldige onderwyskwalifikasie beskik en ten minste twee of meer jaar se onderwyservaring in die grondslagfase het.

4.3 Etiese aspekte

Etiese klaring is by die Universiteit van Pretoria verkry om die studie te voltooi (etiese klaringsnommer: EDU091/20). Ons het ook toestemming vanaf die DBO ontvang om die navorsing te doen met die voorwaarde dat ons alle data wat ons insamel, aanlyn verkry en nie die skole besoek nie, weens die Covid-regulasies. Voorts het ons ook die betrokke onderwysers, leerders en ouers se toestemming verkry en hulle het ingeligte toestemmingsbriewe geteken. Ons het deurentyd seker gemaak dat die studie aan al die etiese aspekte wat deur die Universiteit van Pretoria en die DBO gestel is, voldoen. ’n Aanlyn ontmoeting is met die sewe deelnemers gereël sodat ons die doel van die navorsing aan hulle kon verduidelik en hulle kon inlig wat die navorsing behels. Die doel van die navorsing is ook in die ingeligte-toestemmingsbriewe aan die deelnemers verduidelik. Ten einde die deelnemers se privaatheid te beskerm is geen deelnemer identifiseerbaar in die navorsingsresultate nie. Voordat die navorsingsresultate gepubliseer is, het die deelnemers die data gesien en kon hulle seker maak dat die data ooreenstem met dit wat hulle gesê het.

’n Vertrouensverhouding is tussen ons en die deelnemers gevestig, wat verseker het dat die deelnemers hul perspektief eerlik met ons kon deel. Ons verwys ook anoniem na die deelnemers se uitings en notas om hul identiteit te beskerm. Voorts het ons verseker dat ons genoeg tyd saam met elke deelnemer deurgebring het sodat ons elke deelnemer se mening korrek kon interpreteer. Ons het data deur twee metodes ingesamel, naamlik individuele onderhoude en verhalende notas, wat ons in staat gestel het om die data te trianguleer om die betroubaarheid van die studie te versterk. Die deelnemers het die geleentheid gehad om na die getranskribeerde dokumente te kyk en seker te maak dat hul uitings korrek getranskribeer is. Tydens die individuele onderhoude is enige onsekerhede met betrekking tot die deelnemers se verhalende notas opgeklaar. Laastens het ons die data deur middel van inhoudsontleding ontleed en geïnterpreteer.

Die uitvoerige verslae oor die studie maak dit moontlik dat ander navorsers die studie kan nadoen en die konteks van die studie sal verstaan. Die deelnemers is oordeelkundig gekies, dus verhoog die deelnemers die oordraagbaarheid van die studie. Ons het al die veranderinge wat ons tydens die dataontleding gemaak het, op skrif gestel. Verder het die deelnemers die data gekontroleer om die oordraagbaarheid van die resultate te verhoog. Hierdie proses maak dit moontlik vir ander navorsers om te sien watter besluite ons geneem het, waarom ons die besluite geneem het en hoe ons die data ontleed en geïnterpreteer het. Die bevestigbaarheid van die studie se resultate word verhoog deurdat ’n uitvoerige beskrywing gegee word van

die navorsingsproses, sodat ander navorsers hulle resultate met die resultate van ons studie kan vergelyk.

5. Bevindinge

Tydens die dataontleding het drie oorkoepelende temas na vore gekom: die voordele van RR binne die Suid-Afrikaanse grondslagfaseklaskamer, die nadele van RR binne die Suid-Afrikaanse grondslagfaseklaskamer, en strategieë om RR vir die Suid-Afrikaanse grondslag-faseklaskamer aan te pas.

5.1 Voordele van Running Records in die Suid-Afrikaanse grondslagfaseklaskamer

Uit die studie is die volgende voordele van RR vir Suid-Afrikaanse grondslagfaseklaskamers geïdentifiseer: RR lewer betroubare, geldige en bestendige inligting om vir leesonderrig te gebruik, is ’n gestandaardiseerde strategie, het ’n logiese uitleg, ondersteun onderwysers in die identifisering van leerders se leesgedrag en -foute, lei toekomstige leesonderrig, gee bewyse vir ’n leerder se leesvordering, is ’n leerdergesentreerde strategie, benadeel nie enige leerder (as dit reg toegepas word) nie, en kan in grondslagfaseklaskamers gebruik word.

Elkeen van hierdie voordele sal nou in besonderhede bespreek word; die aangehaalde reaksies word merendeels ongeredigeerd/ongekorrigeer weergegee. Data is geanaliseer deur van Atlas.ti gebruik te maak. Atlas.ti ken nommers toe aan elke stelling wat deur ’n deelnemer gemaak word. Aan die einde van elke stelling word daar tussen hakies, bv. (1:1) die kode aangedui wat deur Atlas.ti toegeken is.

(a) Die RR-strategie lewer betroubare, geldige en bestendige inligting om vir leesonderrig te gebruik. Die deelnemers huldig die standpunt om die volgende redes:

- “As ’n ander onderwyser dieselfde formaat gaan gebruik, dan sal hy of sy dieselfde resultate kry met dieselfde leerder” (1:1)
- “Elke leerder word op dieselfde vlak geassesseer, so die juffrou besluit nie self net watter punt die [leerder] kry vir sy leesstuk of so nie” (4:9)
- “[Die resultate is] geldig en betroubaar, want as ek en ’n ander juffrou die les[s]ie gaan toets, gaan ons op dieselfde foute afkom en dan [daar] kan net een woord wees vir die fout wat die kind gemaak het. Of een beskrywing; so as hy ’n woord uitlaat, is dit woorduitlating” (6:2).

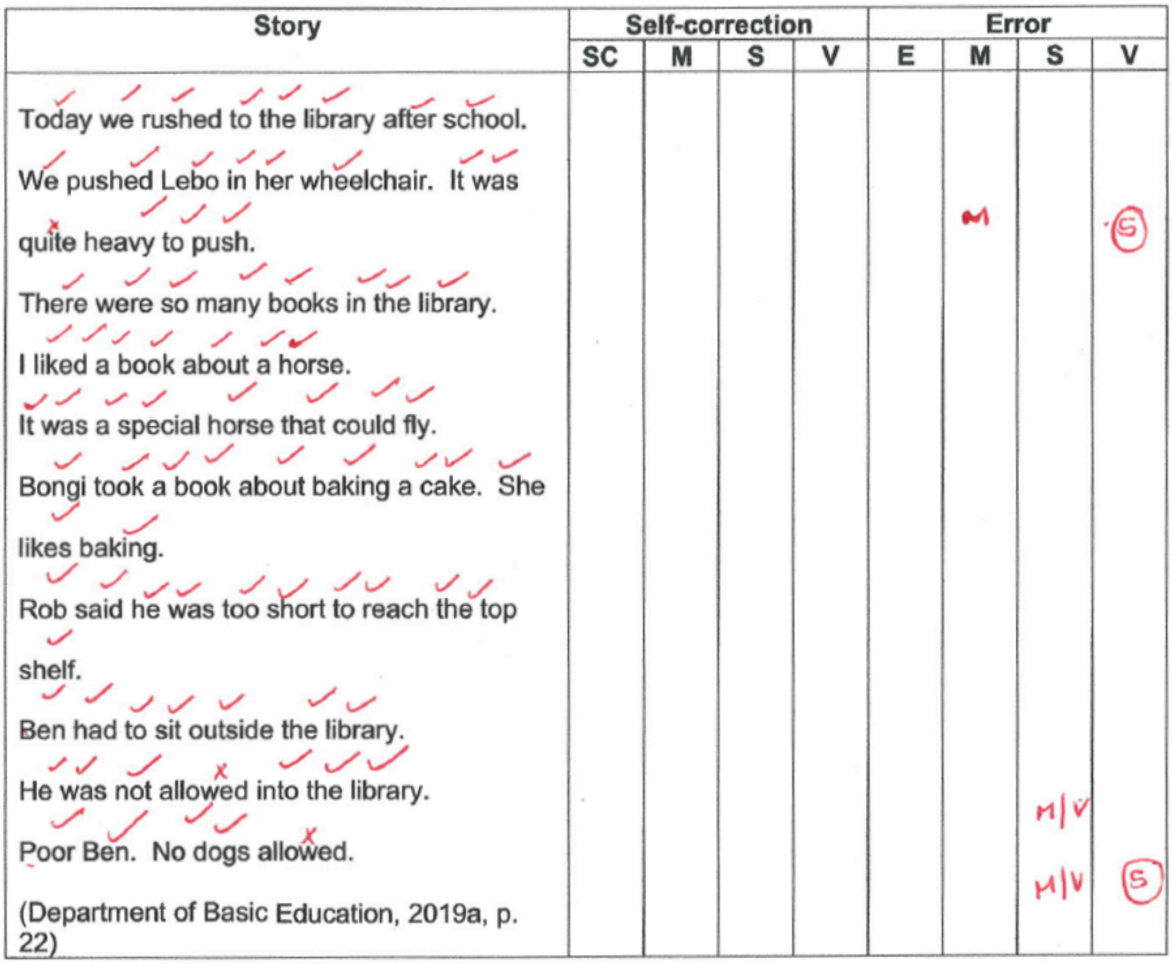
(b) Die RR-strategie is ’n gestandaardiseerde strategie. Die deelnemers beskou dit om die volgende redes as ’n voordeel:

- “Elke kind lees dieselfde leesstuk” (4:6)
- “Dit is mos gestandaardiseerd, so elke kind word op die presies dieselfde manier geëvalueer, dieselfde programmetjie word gevolg, dieselfde probleemoplossing, dieselfde foute wat gemaak word gee dieselfde beskrywing; so ek dink hy’s konstant ... Almal gaan dit op dieselfde manier gedoen kry ... so dan bly dit vir [my] konstant” (6:5)

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2022/j19n3d4

- "[RR] stel 'n standaard wat regoor die land gebruik kan word in al die provinsies. *Imagine* ons kan ons kinders oorstuur van een provinsie na 'n ander provinsie van een skool na 'n ander skool en ons weet elke skool het daarvolgens gewerk ... dan is daar 'n standaard wat gevolg kan word ... dit maak dus ook die resultate betroubaar" (6:7).

In teenstelling hiermee dui die verhalende notas egter aan dat van die onderwysers foute verkeerd geïnterpreteer het of dat dit soms onvolledig was (sien Figuur 2 vir onduidelike foute). Een deelnemer het slegs aangedui dat die leerder die woorde "quite" en "allowed" verkeerd gelees het, maar nie wat die spesifieke fout was nie. Die deelnemer het ook 'n S onder "visual" geskryf in plaas daarvan om 'n strukturele fout onder "structural" aan te dui.



Story	Self-correction				Error			
	SC	M	S	V	E	M	S	V
Today we rushed to the library after school.								
We pushed Lebo in her wheelchair. It was								
quite heavy to push.						M		S
There were so many books in the library.								
I liked a book about a horse.								
It was a special horse that could fly.								
Bongi took a book about baking a cake. She								
likes baking.								
Rob said he was too short to reach the top								
shelf.								
Ben had to sit outside the library.								
He was not allowed into the library.							M|V	
Poor Ben. No dogs allowed.							M|V	S
(Department of Basic Education, 2019a, p. 22)								

Figuur 2. Onduidelike foute

(c) Die RR-strategie het 'n logiese uitleg. Om die volgende redes beskou die deelnemers dit as 'n voordeel:

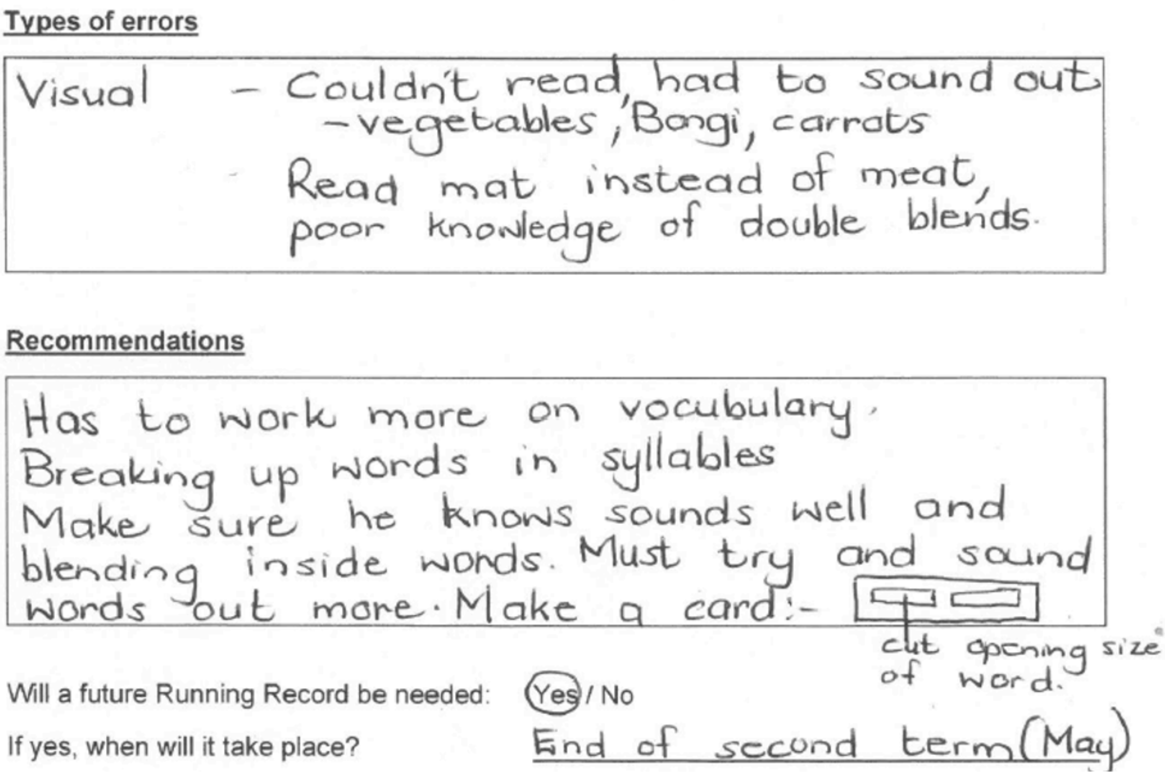
- "Hoekom dit betroubaar is, die reëls en die goed wat jy moet volg, is so mooi uiteengesit ... die uiteensetting van die ... toets is nogal baie oulik" (3:3)
- "Die riglyne is baie duidelik en die foute ontleed en daai goed is baie duidelik so ek dink nie 'n kind, daar sal 'n groot diskrepansie wees tussen as ek die kind toets of iemand anders hom toets nie" (5:1).

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2022/j19n3d4

(d) Die RR-strategie ondersteun onderwysers in die identifisering van leerders se leesgedrag en -foute. Die deelnemers reken dit as 'n voordeel. om die volgende redes:

- "Ek dink dit sal waardevol wees in die toekoms en dit sal baie help omdat jy kan sien waarmee sukkel 'n kind" (1:8)
- "Presies weet wat ek met die kind individueel *remedial* kan doen waar hy aandag nodig in het en dan ook in groepsverband as ek nou sulke toetsies [RR] doen dan kom ek mos nou agter ... die kinders sukkel veral met *blending* van *sounds*" (6:1)
- "RR is eintlik baie oulik ... om te kan gebruik om te sien hoe jy nou die kind ... verder ontwikkel het ... in sy lees en om te kyk of dit wat jy doen gewerk het of is dit nog steeds 'n probleem ... hy [RR] toets die kind op 'n groot wye [spektrum] ... jy kan rêrig agterkom maar wat is die probleem met die kind se lees, want alles is so mooi uiteengesit" (3:9).

Uit sommige deelnemers se verhalende notas is dit duidelik dat RR onderwysers ondersteun in die identifisering van leerders se leesstruikelblokke (sien Figuur 3 en 4).


Types of errors

Visual – Couldn't read, had to sound out – vegetables, Bongi, carrots
Read mat instead of meat, poor knowledge of double blends.

Recommendations

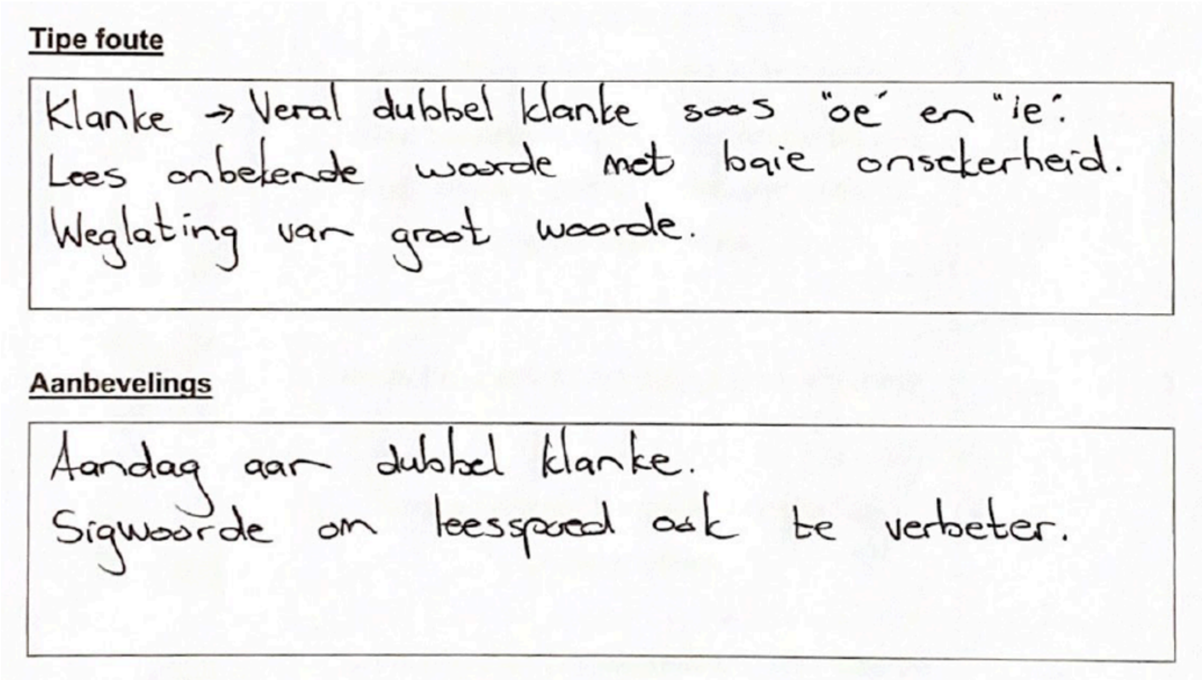
Has to work more on vocubulary. Breaking up words in syllables Make sure he knows sounds well and blending inside words. Must try and sound words out more. Make a card:- cut opening size of word.

Will a future Running Record be needed: Yes / No

If yes, when will it take place? End of second term (May)

Figuur 3. Identifisering en hantering van leesfoute

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2022/j19n3d4



Tipe foute

Klanke → Veral dubbel klanke soos "oe" en "ie".
Lees onbekende woorde met baie onsekerheid.
Weglating van groot woorde.

Aanbevelings

Aandag aan dubbel klanke.
Sigwoorde om leesspoed ook te verbeter.

Figuur 4. Identifisering en hantering van leesfoute

(e) Die RR-strategie lei toekomstige leesonderrig. Die deelnemers huldig om die volgende redes hierdie mening:

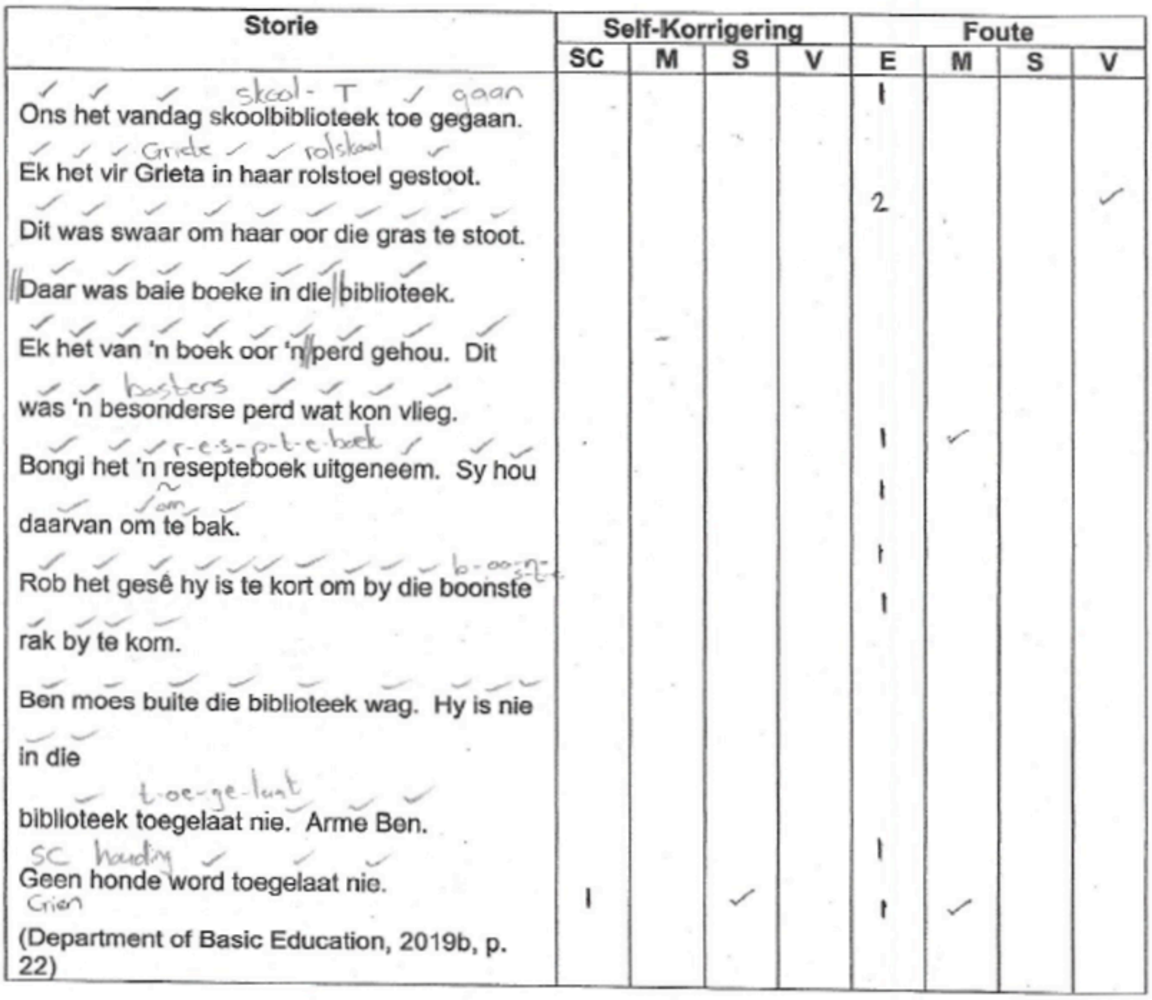
- "Jy kan mos mooi die foutjies sien en alles wat die kinders maak. So jy gaan weet hoe jy jou beplanning daarvolgens moet rig en verander" (2:10)
- "[RR] help om beter beplanning te kan doen ... vir juffrouens om te beplan volgens daai Reading Records-bewoording en goeters ... identifiseer probleme vir ons om uit te wys waarmee die kinders sukkel" (6:8)
- "Die voordeel is tot die kind en die onderwyser, want ... jy as onderwyser kan ... sien my leesstrategie werk nie ... miskien moet ek ... 'n ander leesstrategie implementeer vir die kinders om ... bietjie beter te vaar in hulle lees so jy kan dit ... as 'n ... instrument gebruik om jouself ... te meet om te sien of dit wat jy ... in die klas ... doen ... werk of moet jy dalk 'n ander manier kry" (3:16).

(f) Die RR-strategie gee bewyse van 'n leerder se leesvordering. Die volgende redes is deur die deelnemers verskaf:

- "Jy kan meer bewys[e] hê om vir die ouers te wys hoe die kind lees" (1:10)
- "Daar is fisiese bewyse" (4:9)
- "As jy vir elke kind 'n verslaggie kan hê kan jy ... sien al die kinders sukkel met dit ... 'n ouer kom dalk eendag hier aan en hy is woedend – 'Hoekom doen my kind so swak in lees?' – en dan kan jy hierdie bewys ... hê vir 'n administratiewe voordeel" (3:15)
- "Hierop kan jy vir die kind en vir die ouer ... terugvoer [gee] ... 'Jou kind kan soveel woorde per minuut lees ... ek het gesien jou kind sukkel met hierdie woorde; hierdie is die stuk wat jou kind gelees het en hy het gesukkel met hierdie woorde, so kom ons konsentreer op daai klanke'" (1:11).

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2022/j19n3d4

Uit die deelnemers se verhalende notas is dit duidelik dat RR ’n administratiewe voordeel inhou wanneer RR-aantekeninge volledig en korrek voltooi word (sien Figuur 5 en 6).



Storie	Self-Korrigering				Foute			
	SC	M	S	V	E	M	S	V
Ons het vandag skoolbiblioteek toe gegaan.								
Ek het vir Grieta in haar rolstoel gestoot.								
Dit was swaar om haar oor die gras te stoot.								
Daar was baie boeke in die biblioteek.								
Ek het van ’n boek oor ’n perd gehou. Dit								
was ’n besonderse perd wat kon vlieg.								
Bongi het ’n resepteboek uitgeneem. Sy hou								
daarvan om te bak.								
Rob het gesê hy is te kort om by die boonste								
rak by te kom.								
Ben moes buite die biblioteek wag. Hy is nie								
in die								
biblioteek toegelaat nie. Arme Ben.								
Geen honde word toegelaat nie.								
(Department of Basic Education, 2019b, p. 22)								

Figuur 5. Voorbeeld van ’n volledige RR-aantekening

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2022/j19n3d4

Kriteria	%
Akkuraatheid persentasie 1. Totale aantal woorde – Totale aantal foute =Telling 2. Telling ÷ Totale aantal woorde X 100 = Akkuraatheid %	91 %
Fout ratio Totale aantal woorde ÷ Totale aantal foute = 1:____	1: 11
Self-korrigering ratio 1. Totale aantal foute + Totale aantal self-korrigering = Totaal 2. Totaal ÷ Totale self-korrigering = 1:____	1: 10

Leesvlak

Onafhanklik / Independent 95-100%	Instruksioneel/Instructional 94-90% ✓	Frustrasie/Frustration Onder 90%

Foute leidraad analise

Leidraad	Aantal self-korrigerings	Aantal foute
(M) Betekenis	0	2
(S) Struktuur	0	0
(V) Visueel	1	2

Tipe foute

Klanke (a-e, oe-oo).
Klank of spel van onbekende woorde.
Leerder kan lank neem voor daar wee verder gelees word.

Aanbevelings

Inskerping van klanke.
Oefening moet gedoen word, waar leerder oefen om vinnig en vlot te lees.

Figuur 6. Voorbeeld van ’n volledige RR-aantekening

(g) Die RR-strategie is ’n leerdergesentreerde strategie. Een van die deelnemers huldig hierdie mening, en wel om die volgende rede:

- “Dis baie meer intensiewer as ’n rubriek ... ’n Rubriek moet so perfekte uitgewerkte ding wees. Ons het vandag gesê ... aan die einde van ’n assessering ... moet ons eintlik bymekaar kom en sê maar jy voel daai rubriek het daar ’n probleem ... waar hierdie [RR] is ongelooflik ... goed om te hê, want ... as ’n mens hom oor ’n lang tydperk ...

ingeoefen het, gaan jy lekker vinnig raak met dit en jy gaan presies weet ... vir jou ’n beter indikasie gee van ... hoe die kind lees van waar ons nou, sê maar jy gee ’n 5 vir vlotheid ... dan pas jou rubriek eintlik nie 100% by daai kind nie, waar hierdie 100% kindgerig gaan wees” (2:15).

(h) Die RR-strategie benadeel nie enige leerder ten opsigte van taal, ras of geslag as dit reg toegepas word nie. Die deelnemers het die volgende redes aangevoer:

- “Ek dink glad nie dit kan ’n invloed hê nie. Lees is lees, of jy nou in Tswana lees, in Afrikaans lees ... wanneer jy nou ’n lees[stuk] kies, gaan jy tog die kultuur in gedagte neem, maar dit het tog niks te doen met die instrument nie. Jy pas mos die instrument toe op die lees[stuk] wat jy gegee het; so die leesstuk wat gekies word, is ’n aparte ding van hoe jy gaan evalueer of hy kan of nie kan lees nie, en as dit nou so belangrik is in sekere kulture, geslag, dan gaan jy jou leesstuk bepaal volgens dit, nie die instrument nie. Die instrument kan vir seuns, dogters, Afrikanerkultuur, Tswana, Venda ... toegepas word” (6:3)
- “’n Leesstandaard is ’n leesstandaard afgesien van geslag, ras of ’n kind se agtergrond, want ... dis wat jy toets. Jy toets die kind se leesvermoë ... Nee ek dink nie dat dit ’n verskil ... maak ... nie” (5:3)
- “As almal dieselfde leesstuk ... lees dan kan jy almal regverdig assesseer ... maar ek sal as onderwyser ... kyk vir ’n leesstukkie wat byvoorbeeld ... nie enige iets met ras of geslag te doen het nie ... ek sal byvoorbeeld nie ’n sport soos rugby vat om oor te lees nie, want die dogtertjies gaan nie daarvan [hou] of daarmee geïnteresseerd wees nie; so ek sal eerder gaan kyk na ietsie ... wat hulle almal kan betrek” (4:2)
- “Ek dink veral omdat jy jou eie teks kan gebruik ... So, ek dink jy as juffrou beheer die klimaat en, ja, ek stem nie dat dit enige iemand benadeel in die ... proses nie” (3:4)
- “Gebruik leesstukkies miskien dalk uit die DBO [Departement van Basiese Onderwys] boeke uit ... nie op ’n sekere spesifieke kultuur gerig of iets soos dit nie en jy as juffrou kan nou ook kies en besluit watse leesstuk jy wil gebruik” (3:5).

(i) Die deelnemers is van mening dat RR in grondslagfaseklaskamers geïmplementeer kan word, om die volgende redes:

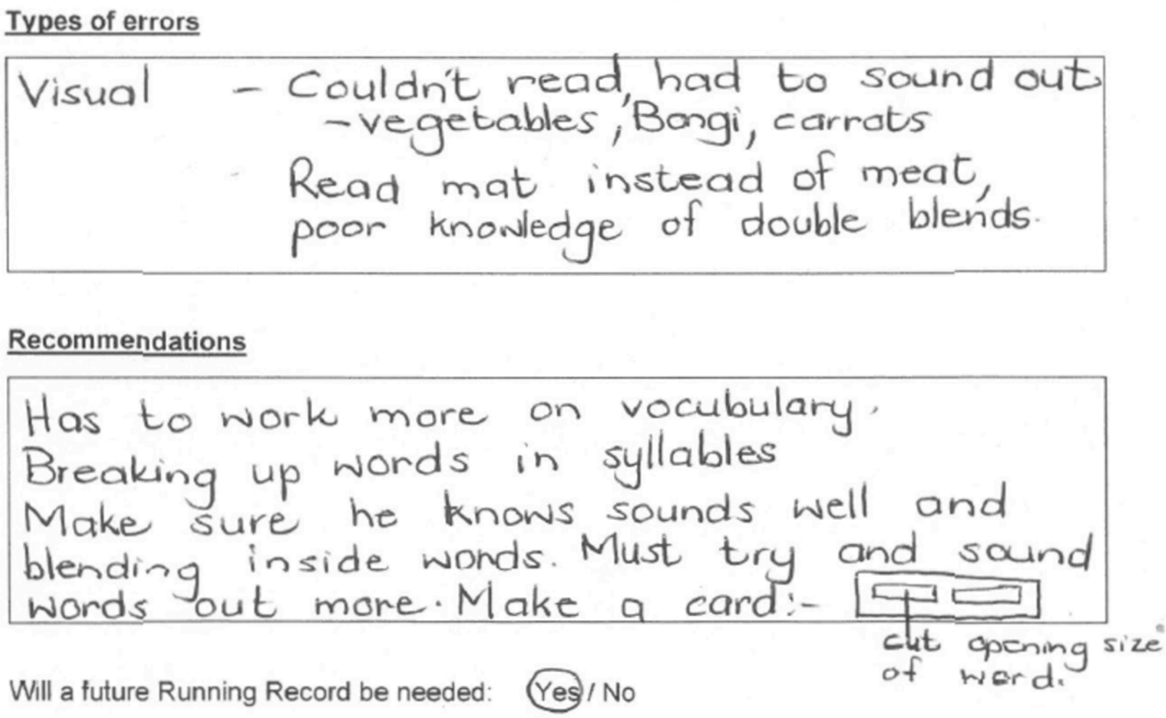
- “As ek genoeg tyd het, sal ek hom [RR] graag wil gebruik, en dit gaan vir jou ’n goeie indikasie van elke kind gee” (2:16)
- “Ek wens ... jy kan tyd maak om dit in my klas toe te pas, want ek kan dan presies gaan en sien ... my kinders sukkel met die oe-klankie” (3:9)
- “In hierdie geval gaan ek dit dan definitief die tweede kwartaal so doen, want ek ... gaan ’n beter ... resultaat kry en weet presies ... op watse vlak hulle is” (4:16)
- “Omdat hy [RR] op foute gebaseer is, dink ek definitief jy kan dit gebruik alhoewel dit net tydrowend is” (5:8)
- “Ek dink dat dit ’n definitiewe plek in die sisteem het” (5:9)
- “Ek hou baie meer van ... RR ... sy diagnose is vir my meer omvattend” (5:10)
- “Ek wil dit met my sterk kinders gebruik, want ek sien dit motiveer hulle. Dan sal ek kan sien waar maak hulle foute en ek onderstreep vir jou die woorde wat hulle gesukkel

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2022/j19n3d4

het mee ... en dan wys ek vir hulle, 'maar hierdie is die woorde waarmee jy sukkel, so gaan kyk in jou woordeboek wat dit beteken en dan, maak bietjie sinne en dan kom jy weer, dan gee ek jou so 'n week', en dan moet hulle weer kom lees. Maar ek gaan dit nou nie kan doen met die ander nie" (1:15)

- "Daar is die lysie van die goed waarmee die kinders sukkel en as die kind lees ... het [ek] 'n woord vir dit waarmee hy sukkel wat beteken ek kan daai woord ... vat en 'n les mee gaan uitwerk, veral ook die kindertjies wat nie kan lees nie, om presies te sien in watter area hulle leesprobleme sit ... definitief in my *remedial* klassies gebruik" (6:10).

Laasgenoemde deelnemer se mening stem ooreen met haar verhalende nota waar sy die foute baie noukeurig aangedui het en ook strategieë vir haar leesonderrig aangedui het (sien Figuur 7).



Figuur 7. Aanbeveling van bronne om met RR te gebruik

5.2 Nadele van Running Records binne die Suid-Afrikaanse grondslagfaseklaskamer

Uit die studie is die volgende nadele van RR in Suid-Afrikaanse grondslagfaseklaskamers geïdentifiseer: Die proses kan tydrowend wees; onvoldoende fondse by skole om RR te gebruik; onvoldoende opleiding van onderwysers in die gebruik van RR kan daartoe lei dat RR-aantekeninge nie betroubaar, geldig en bestendig is nie; indien RR nie korrek geïmplementeer word nie, kan dit sommige leerders bevoordeel en ander benadeel; onderwysers kan ontoereikende kennis en vaardighede in die kies van geskikte leesstukke hê en mag nalaat om sekere aspekte van lees te toets.

Elkeen van die nadele word nou in meer besonderhede bespreek; die aangehaalde reaksies word merendeels ongeredigeerd/ongekorrigeer weergegee.

(a) Die RR-proses kan tydrowend wees. Die deelnemers huldig om die volgende redes hierdie mening:

- "Alle kinders lees nie dieselfde nie ... veral waar ek vandag ... met my 28 kinders sit, is meeste van hulle lees verskriklik stadig ... dit vat baie tyd, waar die kinders eintlik jou hulp nodig het en jy hulle moet help met 'n werkkaart ... moet jy nou eers na hierdie kind luister; so, jy kan nie rêrig ... die res van jou klas help terwyl jy na 'n kind se lees luister nie" (4:8)
- "Dit vat baie tyd om ... dit ... te doen ... elke woordjie te merk ... vat net te veel tyd om dit met elke leerder te doen" (1:8)
- "Omdat 'n mens groot klasse het, dink ek nogal dit kan 'n invloed hê, want dit is nie net vinnig, 'n rubriek wat jy net tiek nie. Jy moet regtig intensief gaan luister en dit gaan tydsintensief wees" (2:13)
- "As hulle al 30 of 33 in jou klas is ... is dit ... bietjie moeiliker om jou tyd ... in te reken om ... so 'n een-tot-een-toets met hulle te kan doen" (3:10).

(b) Daar is onvoldoende fondse by skole om RR te gebruik.

- "By my skool weet ek hulle sal 'n probleem hê, byvoorbeeld, om vir elke kind 'n rubriek te *print* ... so dis nou maar net koste" (3:19)
- "Ek weet ons skool het ook ... die papier en die ink ... as jy vir elke kind nou so 'n rekord moet *print*, is dit dalk ... nou bietjie koste ... hoog" (3:21).

(c) Indien onderwysers nie behoorlike opleiding ontvang in die gebruik van RR nie, kan dit daartoe lei dat die resultate van RR-aantekening nie betroubaar, geldig en bestendig is nie. Dit is duidelik uit die volgende menings van die deelnemers:

- "Ek dink dit is betroubaar, maar daar sal nooit iets kan wees wat 100% betroubaar is nie, want ... hulle sê mos *teaching* gebeur nooit in 'n *vacuum* nie" (3:2)
- "'n Mens weet nou nie met [om] een kind [te] gebruik wat ons toets ... eintlik dink ek as mens dalk 'n groter ... toets [gebruik] ... dat jy meer as een kind kan toets, dan sal jy ... die betroubaarheid en hoe dit is definitief kan vaslê" (5:1).

(d) Die RR-strategie kan sommige leerders bevoordeel en ander benadeel as dit nie korrek geïmplementeer word nie.

- "Ek het ... dit met daai een dogtertjie gedoen ... ek het dit nou gaan toets tussen ... ander leerders ook, en die seuns doen baie swakker as die dogters in die RR ... ek het kinders in my klas wat glad nie kan lees nie; dit benadeel hulle, waar dit nou kinders wat kan lees, doen baie goed ... benadeel half" (1:4).

(e) Onderwysers kan ontoereikende kennis en vaardighede in die kies van geskikte leesstukke hê.

- "[Omdat] die juffrou presies moet weet watse aantekeninge sy moet maak ... watter letter staan vir wat ... sodat ... 'n mens nie die verkeerde ding merk ... nie. Ek kan nou nie eers meer presies ... onthou waarvoor staan dit nie" (4:11)

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2022/j19n3d4

- "Ek dink as jy jouself meer gemaklik maak met die rekordering daarvan en hoe jy dit aanteken; jy gaan lekker vaardig raak met dit" (5:12).

Die ontoereikende kennis en vaardighede van die deelnemers het ook in hul verhalende notas na vore gekom. Sommige verhalende notas was onvolledig; leidrade is nie geïdentifiseer nie of dit was onduidelik wat die leerder se fout was (sien Figuur 8).

Reading level

Independent 95-100%	Instructional 94-90%	Frustration Below 90%

Miscues analysis

Cues	Amount of Self-corrections	Amount of Errors
Meaning		
Structural	✓	
Visual	✓	

Types of errors

Pronounciation

Recommendations

Will a future Running Record be needed: Yes / (No)

If yes. when will it take place? ______________________

Figuur 8. Voorbeeld van 'n onvolledige RR-aantekening

(f) Met die RR-strategie mag die onderwyser nalaat om sekere aspekte van lees te toets. Een van die deelnemers huldig hierdie mening, want:

- "[RR] mag dalk nie alle fasette toets nie, soos byvoorbeeld intonasie, gevoel, begrip, kwaliteit, stemtoon, die kleur ... korrekte uitspraak" (6:9).

5.3 Strategieë om Running Records vir die Suid-Afrikaanse grondslagfaseklaskamer aan te pas

Uit die studie kan die volgende strategieë oorweeg word om RR vir Suid-Afrikaanse grondslagfaseklaskamers aan te pas: hoe tyd en klaskamergrootte die hoof gebied kan word; RR moet deurlopend plaasvind; bied ontoereikende kennis en vaardighede van onderwysers die hoof; oorkom befondsing as ’n beperking. Strategieë om elk van die bogenoemde aspekte die hoof te bied word volgende in besonderhede bespreek.

(a) Strategieë om tyd en klaskamergrootte as beperkinge die hoof te bied. Die deelnemers het aangedui dat die beperkinge moontlik soos volg die hoof gebied kan word:

- “’n Mens moet kleiner groepies op ’n slag vat en, of hulle moet soos heeltemal ’n leesperiode insit ... ons het assistente ... jy het klaar nou geïdentifiseer hier’s jou tien sterkes, hierdie is jou tien gemiddeldes, hierdie is jou tien swakkes en dan vat jy, sê nou maar, op ’n Maandag ... jou tien sterk kinders en jy vat ’n uur om met hulle te lees en daai vormpie te doen. Waar jy nou bietjie, met die ander groepe gaan jy bietjie kleiner groepies moet vat omdat hulle bietjie langer vat om te lees” (1:14)
- “Mens moet maar net sê, jy weet, elke Donderdag van nege-uur tot tienuur is my leesperiode ... mens moet rêrig ’n baie vaste leestyd hê” (3:25)
- “Ek sal dit beslis gebruik, al moet ek ouers vra om hulle kinders vroeër skool toe te bring dat ek hulle kan assesseer ... of ... daardie kinders wat rêrig baie laat is, onttrek ek maar vyf of tien minute dan van LO [Lewensoriëntering] af en ek doen dit in daai periode” (4:13)
- “Ek dink nie jy hoef die volledige toets te doen nie, want jy het mos nou al jou kinders een keer getoets ... so met verloop van tyd gaan jy lekker vaardig wees met dit ... jy gaan jou probleme ... baie vinniger, sonder om die berekeninge te doen ... kan optel” (5:13)
- “Of as jy ’n behoefte het vir twee keer ’n kwartaal, dan doen jy dit met sekere kinders, maar ... in die algemeen ... omdat ’n mens nou met groter klasse sit, kan jy dit op so ’n wyse gebruik” (5:15).

(b) Leesassessering met RR moet deurlopend plaasvind. Die deelnemers huldig hierdie siening om die volgende redes:

- “... deurlopend dit te doen, dalk elke dag na ’n ander kind te luister as jy nou weet jy gebruik hierdie tipe van assessering” (2:14)
- “Kinders kan dalk ’n slegte dag hê ... om ’n ware resultaat te kry ... gaan [jy] ’n paar keer ’n kind moet ... vat” (3:8).

(c) Strategieë om ontoereikende kennis en vaardighede van onderwysers in die gebruik van RR die hoof te bied. Die deelnemers is van mening dat dit soos volg gedoen kan word:

- “Jy moenie die RR eenmalig gebruik nie. Ek dink jy moet dit implementeer op ’n gereelde basis en so gaan jy meer vertroud met dit wees” (5:16)
- “Ek wat nou miskien dalk nou nie hou van, kom ons toets nou die eerste vyf nou vandag en môre die volgende vyf, ek dink ’n mens moet ook seker maar half net jouself aanpas en maar sulke tipe goedjies begin doen” (3:26).

(d) Befondsing as ’n beperking moet die hoof gebied word. Die deelnemers het aangedui dat die beperking van befondsing soos volg die hoof gebied kan word:

- “Ek sal ... my eie maak ... my skool sal nie baie *impress* met my wees as ek so baie rubrieke, ensovoorts, *print* nie ... ’n mens gebruik aspekte daaruit of ... my tablet” (3:28)
- “Jy weet, baie jong mense het goeters soos *smartphones* en *tablets,* en jy kan byvoorbeeld net Excel aflaai en soveel *spreadsheets* maak” (3:24).

6. Bespreking

Die voor- en nadele van RR, asook strategieë om RR aan te pas, het uit die deelnemers se individuele onderhoude en verhalende notas na vore gekom. Ons het die data getrianguleer deur sowel die onderhoude as die verhalende notas te ontleed. Die data het ons in staat gestel om voorstelle te maak oor hoe RR as leesassesseringstrategie in Suid-Afrikaanse grondslagfaseklaskamers gebruik kan word.

Vanuit die deelnemers se onderhoude kom dit na vore dat hulle glo dat RR as ’n leesassesseringstrategie betroubaar, geldig en bestendig is. Dus sal RR leerders se leesgedrag en leesfoute korrek aandui en leesonderrig korrek ingee om leerders se leesstruikelblokke die hoof te bied. Die deelnemers se verhalende notas toon egter ook aan dat dit uitdagend is om leerders se leesgedrag en leesfoute met RR te identifiseer. Onderwysers het dus behoorlike opleiding, kennis en ervaring nodig om RR suksesvol in grondslagfaseklaskamers te gebruik om leesgedrag en leesfoute geldig, betroubaar en bestendig te identifiseer. Gillet en Ellingson (2017) staaf hierdie aanname deur daarna te verwys dat wanneer ’n onderwyser se kennis en ervaring van RR onvoldoende is, hulle die resultate van ’n RR verkeerd kan beskryf en interpreteer.

As onderwysers die RR-strategie met kundigheid en ervaring gebruik, behoort hulle in staat te wees om toepaslike leesstukke vir leerders te identifiseer. Dit sal help dat sommige leerders nie uitgesluit word en slegs sekere leerders bevoordeel word op grond van hul belangstellings, kultuur, ras of leesvermoë nie. Alhoewel dieselfde leesassesseringstrategie gebruik word, moet leesstukke gekies word om by die verskillende leerders se leesbehoeftes te pas. Die RR-strategie is ’n leerdergesentreerde leesassesseringstrategie wat onderwysers in staat stel om individuele leerders se leesgedrag en leesfoute te identifiseer en hul eie leesonderrig vir spesifieke leerders aan te pas. Waltz (2016) staaf hierdie aanname deur te bevestig dat RR ’n leerdergesentreerde benadering is in die identifisering van leerders se leesstruikelblokke, die kies van die geskikte leesmateriaal vir die leerder en om die leerder se leesvordering te monitor.

Die deelnemers se beperkte kennis van en vaardighede in RR verhinder die doeltreffende gebruik van dié strategie in Suid-Afrikaanse grondslagfaseklaskamers. Dit kan moontlik daartoe lei dat onderwysers leerders se leesgedrag onakkuraat kan identifiseer, wat tot gevolg kan hê dat die strategie onderwysers se leesonderrig verkeerdelik ingee en leerders se leesbehoeftes derhalwe nie reg hanteer word nie. Daarom is dit noodsaaklik dat onderwysers hoëgehalteopleiding ontvang in die wyse waarop RR uitgevoer moet word. Hoëgehalte-opleiding van onderwysers sal daartoe bydra dat die geldigheid en betroubaarheid van ’n RR verhoog word wanneer die onderwyser dit uitvoer (McGee, Kim, Nelson en Fried 2015).

Beperkte tyd, ontoereikende befondsing en die feit dat RR nie alle aspekte van lees toets nie, is aangedui as verdere beperkinge van RR in ons konteks. RR mag tydrowend wees, aangesien leerders die geleentheid gebied word om tot aan die einde van die teks te lees en nie gedwing word om na ’n minuut op te hou lees nie (Piper 2016; Scholastic Canada 2002). Die deelnemers het egter ook aangedui dat RR deurlopend gebruik moet word tydens groepsbegeleide lees en dat onderwysers hul eie RR kan ontwerp deur gebruik te maak van tegnologiese toerusting en programmatuur. Deur slegs sekere aspekte van RR te toets, kan koste en tyd bespaar word, maar dit kan ook daartoe lei dat sekere aspekte van lees ontoereikend getoets word. As alle aspekte van lees nie getoets en geïdentifiseer word nie, kan RR leesonderrig nie prakties ingee nie en sal daar nie in leerders se leesbehoeftes voorsien word nie. Daarom moet onderwysers oordeelkundig besluit en verseker dat RR steeds alle aspekte van lees toets om leesonderrig behoorlik in te gee as hulle slegs sekere aspekte van RR toepas.

Ten spyte van die beperkinge van die RR-strategie glo die deelnemers dat RR die potensiaal het om leesonderrig in grondslagfaseklaskamers prakties in te gee. Die deelnemers was gretig om RR in hul klaskamers te gebruik en het aangedui dat RR bewyse en terugvoer oor leerders se leesgedrag en leesfoute aan hulself sowel as die leerders en hul ouers verleen. As RR korrek gebruik word, kan die bewyse en terugvoer van die RR-aantekeninge gebruik word om onderwysers in hul leesassesseringspraktyke te ondersteun.

7. Aanbevelings

Vervolgens maak ons aanbevelings vir beleidmakers, onderwysers en navorsers oor die RR-leesassesseringstrategie.

7.1 Aanbevelings vir beleidmakers

- Die Departement van Basiese Onderwys kan dit oorweeg om RR in te sluit in die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring, aangesien RR onderwysers lei in die identifisering van leerders se leesgedrag en -foute.
- Hoëgehalteopleiding en ondersteuning moet aan onderwysers verleen word in die onderrig en assessering van lees. Sodanige opleiding sal onderwysers se kennis van en vaardighede in die identifisering en hantering van leerders se leesgedrag en -foute gedurende leesassessering en leesonderrig verbeter.

7.2 Aanbevelings vir onderwysers

- Onderwysers moet dit oorweeg om RR tydens groepsbegeleide lees te gebruik, aangesien RR geldig, betroubaar en bestendig is om leesgedrag en leesfoute te identifiseer. Die uitkoms van RR-aantekeninge kan dus ’n onderwyser se leesonderrig ingee om in leerders se leesbehoeftes te voorsien. Die RR-strategie moet oor ’n tydperk gebruik word waar twee of drie leerders per dag geassesseer word.
- Dit is belangrik dat onderwysers hoëgehalteopleiding oor die gebruik van RR bywoon.
- Onderwysers kan RR-aantekeninge gebruik as ’n administratiewe bewys om leerders se leesgedrag aan hul ouers uit te wys en vir ouers voorstelle te gee van wat hulle kan doen om hul kinders se lees te verbeter.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2022/j19n3d4

7.3 Aanbevelings vir verdere navorsing

- Hierdie studie het slegs sewe deelnemers gehad; dus kan die resultate slegs tot ’n beperkte mate veralgemeen word. Ons beveel aan dat navorsers dieselfde studie as ons uitvoer met ’n groter groep deelnemers om die bevindinge te kan vergelyk en veralgemeen.
- Die studie kan moontlik ook van ’n kwantitatiewe of gemengde metode gebruik maak wat inferensiële statistiek insluit.
- Tans ondervind onderwysers heelwat probleme in die gebruik van RR. Navorsers kan die moontlikheid ondersoek om RR gedurende groepsbegeleide lees te gebruik.
- Die moontlikheid om RR in groepsverband te gebruik om leesonderrig in te lig, kan ondersoek word.
- Navorsers kan ook die moontlikheid ondersoek om slegs sekere aspekte van RR te gebruik, terwyl daar verseker word dat RR steeds geldige, betroubare en bestendige resultate lewer.
- Voorts kan die moontlikheid ondersoek word om RR uit te voer deur gebruik te maak van tegnologiese toerusting soos tablette en programmatuur om dit goedkoper vir skole te maak.

8. Gevolgtrekking

Die fokus van hierdie studie was om te bepaal of RR suksesvol in Suid-Afrikaanse grondslagfaseklaskamers geïmplementeer kan word. Uit deelnemers se terugvoer is dit duidelik dat die moontlikheid wel bestaan, maar dat daar ook sekere uitdagings is waaraan aandag geskenk moet word. Die RR-leesassesseringstrategie het die potensiaal om leerders se leesgedrag te identifiseer sodat onderwysers die uitkoms van RR-aantekeninge kan gebruik om hul leesonderrig te lei. Die strategie is geldig, betroubaar en bestendig in die identifisering van leesgedrag en leesfoute. Dit is leerdergesentreerd, sal nie sommige leerders uitsluit en ander bevoordeel nie en kan as ’n administratiewe bewys gebruik word. Die RR-strategie het egter ook sekere beperkinge, soos dat die uitkoms van RR-aantekeninge ongeldig, onbetroubaar en onbestendig kan wees indien ’n onderwyser se kennis van en vaardighede in RR onvoldoende is. Hierdie beperkinge van RR moet die hoof gebied word sodat die strategie resultate lewer wat geldig, betroubaar en bestendig is. Na aanleiding van die opsommende terugvoer is aanbevelings vir beleidsmakers, onderwysers en navorsers gemaak. Hierdie terugvoer sluit in dat beleidmakers hoëkwaliteitopleiding aan onderwysers voorsien oor die implementering van RR, en dat onderwysers bereidwillig sal wees om die opleiding by te woon en om dieselfde studie uit te voer maar meer deelnemers te gebruik.

Bibliografie

Abdullah, A.A. 2019. Investigating English language teachers’ practices, identities and agency in Internally Displaced Person (IDP) camps in Iraq. Doktorale proefskrif, Glasgow Universiteit. http://theses.gla.ac.uk/74299/1/2019AbdullahPhD.pdf (16 Junie 2022 geraadpleeg).

Adam, A. en C. Nel. 2014. ANA as part of a comprehensive reading literacy school assessment system. *Journal for Language Teaching*, 48(2):11–35.

Barone, J., P. Khairallah en R. Gabriel. 2020. Running Records revisited: A tool for efficiency and focus. *The Reading Teacher*, 73(4):525–30.

Bester, M. 2015. Reading and viewing. In Bester, Meyer, Evans, Phatudi en Joubert (reds.) 2015.

Bester, M., E. Meyer, R. Evans, N. Phatudi en I. Joubert (reds.). 2015. *Literacy in the Foundation Phase.* 2de uitgawe. Pretoria: Van Schaik.

Briceńo, A. en A.F. Klein. 2018. Running Records and first grade English learners: An analysis of language related errors. *Reading Psychology*, 39(4):335–61.

Burdujan, R. 2020. The assessment of meaning cues while using the strategy of Running Records. *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice*, 3:322–5.

Campbell, L. 2019. Pedagogical bricolage and teacher agency: Towards a culture of creative professionalism. *Educational Philosophy and Theory*, 51(1):31–40.

Castiblanco Becerra, D.A. en L.M. Rodríguez Campo. 2016. Reading comprehension in ninth graders through reading strategies using authentic material on Facebook. BA-verhandeling, Corporación Universitaria Minuto de Dios. https://repository.uniminuto.edu/jspui/bitstream/10656/4950/1/T.EXT_CastiblancoBecerraDayana_2016.pdf (16 Junie 2022 geraadpleeg).

Clay, M.M. 1993. *An observation survey of early literacy achievement*. Auckland: Heinemann.

D'Agostino, J.V., R.H. Kelly en H. Rodgers. 2019. Self-corrections and the reading progress of struggling beginning readers. *Reading Psychology*, 40(6):525–50.

D'Agostino, J.V., E. Rodgers, C. Winkler, T. Johnson en R. Berenbon. 2021. The generalizability of running record accuracy and self-correction scores. *Reading Psychology*, 42(2):111–30.

DBO (DBO). 2011. *Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring Graad R-3 Afrikaans Huistaal.* Kaapstad: Departement van Basiese Onderwys.

—. 2017. *The SACMEQ IV Project in South Africa: A study of the conditions of schooling and the quality of education*. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.

De Lange, M. M., C. Winberg en H. Dippenaar. 2020. Why the English home language curriculum and assessment policy statement will not improve learners' reading comprehension. *Reading & Writing. Journal of the Reading Association of South Africa*, 11(1):1–9. http://www.scielo.org.za/pdf/rw/v11n1/05.pdf (15 April 2021 geraadpleeg).

Donnelly, J.P. en K. Arora (reds.). 2016. *Research methods: The essential knowledge base*. Toronto: Cengage Learning.

Doyle, M.A. 2013. Marie M. Clay's theoretical perspective: A literacy processing theory. In Alvermann, Unrau en Rudell (reds.) 2013.

Fasciana, M. 2019. Beliefs of general education teachers toward effective methods of literacy instruction for English language learners: Attitudes toward integrated English as a new language. Doktorale proefskrif, Long Island University. https://digitalcommons.liu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1016&context=post_fultext_dis (16 Junie 2022 geraadpleeg).

Gareis, C.R. en L.W. Grant. 2015. How do I connect assessment to student learning? In Gareis en Grant (reds.) 2015.

Gareis, C.R. en L.W. Grant (reds.). 2015. *Teacher-made assessment: How to connect curriculum, instruction, and student learning*. New York: Routledge.

Gillet, E. en S.P. Ellingson. 2017. How will I know what my students need? Preparing preservice teachers to use Running Records to make instructional decisions. *The Reading Teacher*, 71(2):135–43.

Harmey, S. en B. Kabuto. 2018. Metatheoretical differences between running records and miscue analysis: Implications for analysis of oral reading behaviors. *Research in the Teaching of English*, 53(1):11–33.

Howie, S., C. Combrinck, K. Roux, M. Tshele, G. Mokoena en N. McLeod Palane. 2017. Progress in International Reading Literacy Study 2016: South African children's reading literacy achievement. Pretoria: Sentrum vir Evaluering en Assessering.

Imants, J. en M.M. van der Wal. 2020. A model for teacher agency in professional development and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 52(1):1–14.

Ivankova, N.V., J.W. Creswell en V.L. Plano Clark. 2019. Foundations and approaches to mixed methods research. In Maree (red.) 2019.

Joshi, R.M. en K. Wijekumar. 2019. Introduction: Teacher perception, self-efficacy and teacher knowledge relating to literacy. *Annals of Dyslexia*, 69(1):1–4.

Kanjee, A. 2020. Exploring primary school teachers' use of formative assessment across fee and no-fee schools. *South African Journal of Childhood Education*, 10(1):1–13.

Klingbeil, D.A., D.M. Nelson, E.R. van Norman en C. Birr. 2017. Diagnostic accuracy of multivariate universal screening procedures for reading in upper elementary grades. *Remedial and Special Education*, 38(5):308–20.

Lewis-Fokum, Y. en J. Thomas. 2018. Exploring how teachers teach literacy at grade one in Jamaica: A pilot study of three classrooms. *Early Child Development and Care*, 188(9):1234–45.

Marais, A.M. en E. Wessels. 2020. Investigating the interpretation and implementation of policies that guide the teaching of reading in the foundation phase. *Reading and Writing: Journal of the Reading Association of South Africa*, 11(1):1–8. Maree, K. 2019. Planning a research proposal. In Maree (red.) 2019.

Maree, K. (red.). 2019. *First steps in research*. 3de uitgawe. Pretoria: Van Schaik.

Maree, K. en J. Pietersen. 2019. Sampling. In Maree (red.) 2019.

Martin, M.O., I.S. Mullis, M. Hooper en M.O. Martin (reds.). 2017. *Methods and procedures in PIRLS 2016*. Boston: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

McGee, L.M., H. Kim, K.S. Nelson en M.D. Fried. 2015. Change over time in first graders' strategic use of information at point of difficulty in reading. *Reading Research Quarterly,* 50(3):263–91. https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/rrq.98 (14 Februarie 2021 geraadpleeg).

Mondesir, B. en R.A. Griffin. 2020. A balanced approach to literacy instruction and support for diverse learners. *Georgia Journal of Literacy*, 43(1):1–20. https://digitalcommons.kennesaw.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=gjl (16 Junie 2022 geraadpleeg).

Mouton, J. (red.). 2019. *How to succeed in your master's & doctoral studies: A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.

Mouton, J. 2019. The research proposal. In Mouton (red.) 2019.

Mullis, I.V.S. en C.O. Prendergast. 2017. Developing the PIRLS 2016 achievement items. In Martin, Mullis, Hooper en Martin (reds.) 2017.

Nathanson, R. 2009. Fast-tracking the literacy development in street children: A reading and writing project for street children. *Per Linguam: A Journal of Language Learning,* 25(1):17–29. https://journals.co.za/doi/epdf/10.10520/EJC87012 (Junie 2022 geraadpleeg).

—. 2018. Teaching reading and changing a life: Mihlali's story. *Per Linguam: A Journal of Language learning,* 34(2):14–29. https://journals.co.za/doi/abs/10.5785/34-2-760 (16 Junie 2022 geraadpleeg).

Naudé, M. en R. Davin (reds.). 2017. *Assessment in the Foundation Phase*. Pretoria: Van Schaik.

Naudé, M. en R. Davin. 2017. Glossary. In Naudé en Davin (reds.) 2017.

Nel, C. 2018. A blueprint for data-based English reading literacy instructional decision-making. *South African Journal of Childhood Education*, 8(1):1–9. http://www.scielo.org.za/pdf/sajce/v8n1/08.pdf (16 Junie 2022 geraadpleeg).

Nieuwenhuis, J. 2019a. Introducing qualitative research. In Maree (red.) 2019.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2022/j19n3d4

—. 2019b. Qualitative research designs and data-gathering techniques. In Maree (red.) 2019.

Oliver, R. en S. Young. 2016. Improving reading fluency and comprehension in adult ESL learners using bottom-up and top-down vocabulary training. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(1):111–33.

Parlindungan, F. 2019. Understanding children development for literacy perspective: Critique of competing theories. Konferensiebydrae tot die eerste Internasionale Konferensie vir Openbare Gesondheid. Indonesië: Acet Barat. https://www.researchgate.net/publication/339295171_Understanding_Children_Development_from_Literacy_Perspective_Critique_of_Competing_Theories (16 Junie 2022 geraadpleeg).

Piper, B. 2009. Integrated education paper: Impact study of SMRS using early grade reading assessment in three provinces in South Africa. Raleigh: Research Triangle Park.

Pretorius, E.J. en N.M. Klapwijk. 2016. Reading comprehension in South African schools: Are teachers getting it, and getting it right? *Per Linguam: A Journal of Language Learning*, 32(1):1–20.

Prinsloo, C.H. en J.C. Harvey. 2016. The viability of individual oral assessments for learners: Insights gained from two intervention evaluations. *Perspectives in Education*, 34(4):1–14.

Ramrathan, L. en J. Mzimela. 2016. Teaching reading in a multi-grade class: Teachers' adaptive skills and teacher agency in teaching across Grade R and Grade 1. *South African Journal of Childhood Education*, 6(2):1–8.

Reed, D.K., K.D. Cummings, A. Schaper, D. Lynn en G. Biancarosa. 2019. Accuracy in identifying students' miscues during oral reading: A taxonomy of scorers' mismarkings. *Reading and Writing*, 32(4):1009–35.

Sangia, R.A. 2018. The process and purpose of reading. https://www.researchgate.net/profile/Rohib-Sangia-2/publication/327976279_The_Process_and_Purpose_of_Reading/links/5bb9ba7b92851c7fde2fd0f0/The-Process-and-Purpose-of-Reading.pdf (16 Junie 2022 geraadpleeg).

Schaefer, M. en J. Kotze. 2019. Early reading skills related to Grade 1 English second language literacy in rural South African schools. *South African Journal of Childhood Education*, 9(1):1–13.

Scholastic Canada. 2002. How to take running records. https://digital.scholastic.ca/sites/lpeyx-teaching-support/pdfs/additional/programguide/GrK-runningrecords.pdf (15 Julie 2020 geraadpleeg).

Simpson, A., G. Sang, J. Wood, Y. Wang en B. Ye. 2018. A dialogue about teacher agency: Australian and Chinese perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 75:316–26.

Sudirman, A.M. 2016. Improving the students' reading ability at the eighth grade students of SMP Negeri 5 Polut through Running Record Method (a classroom action research). *Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature*, 3(1):49–62.

Thuketana, N.S. 2020. Mutual benefits of an experiential learning community project in South Africa: Perceptual skills development and learning support. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 15(1):49–62.

Trochim, W.M., J.P. Donnelly en K. Arora (reds.). 2016. *Research methods: The essential knowledge base*. Toronto: Cengage Learning.

—. 2016. Sampling. In Trochim, Donnelly en Arora (reds.) 2016.

Truckenmiller, A.J., J. Yohannan en E. Cho. 2020. Linking reading assessment data to instructional planning: A component-skills approach. *Communique*, 48(7):15–8.

Trudell, B. 2019. Reading in the classroom and society: An examination of "reading culture" in African context. *International Review of Education*, 65(3):427–42.

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

Waltz, T.A. 2016. Using Running Records data in planning for literacy instruction. MA-verhandeling, University of Northern Iowa. https://scholarworks.uni.edu/grp/659 (16 Junie 2022 geraadpleeg).

West-Higgins, T. 2017. Improving reading through fine motor skill development in first grade. MA-verhandeling, Dominican University of California. https://scholar.dominican.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1310&context=masters-theses (16 Junie 2022 geraadpleeg).

Wilcox, K.C. en H.A. Lawson. 2018. Teachers' agency, efficacy, engagement, and emotional resilience during policy innovation implementation. *Journal of Educational Change*, 19(2):181–204.

Worsfold, S. 2015. Supporting classroom literacy instruction for vulnerable learners with reflective dialogue. Doktorale proefskrif, Simon Fraser University. https://summit.sfu.ca/item/15896 (16 Junie 2022 geraadpleeg).

Wright, T.S. 2019. Reading to learn from the start: The power of interactive read-alouds. *American Educator*, 42(4):1−6.

Yang, Y., Y. Tsai en Y. Hikaru. 2019. Top-down and bottom-up strategy use among good and poor readers in EFL Reading Comprehension. *European Journal of English Language Teaching*, 4(3):101–13.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2022/j19n3d4

BYLAAG A

Running Record-templaat

Leerder se naam en van: ______________________________

Graad: ______________________________

Onderwyser: ______________________________

Datum van assessering: ______________________________

Titel van leesteks: ______________________________

Aantal woorde in storie: ______________________________

Is hierdie 'n opvolg-Running Record? Ja/Nee

Indien "ja", wanneer is die vorige Running Record gedoen? ____________________

Storie	**Selfregstelling** SC – Self-korrigering M – Betekenis S – Struktuur V – Visueel E – Fout				**Foute**			
	SC	**M**	**S**	**V**	**E**	**M**	**S**	**V**

Kriteria	**%**
Akkuraatheidpersentasie **1. Aantal woorde** – **Aantal foute** = **Telling** **2. Telling** ÷ **Aantal woorde** x 100 = Akkuraatheid %	%
Foutkoers **Aantal woorde** ÷ **Aantal foute** = 1:___	1:___
Selfregstellingskoers **1. Aantal foute** + **Aantal selfregstellings** = **Totaal** **2. Totaal** ÷ **Aantal selfregstellings** = 1:___	1:___

Leesvlak

Onafhanklik 95–100%	Instruksioneel 94–90%	Frustrerend Onder 90%

Foute: leidraadontleding

Leidraad	Aantal selfregstellings	Aantal foute
(M) Betekenis		
(S) Struktuur		
(V) Visueel		

Tipe foute

Aanbevelings

Is ’n toekomstige RR nodig? Ja/Nee

Indien “ja”, wanneer sal dit plaasvind? ______________________________

____

Onderwyser se handtekening

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2022/j19n3d4

BYLAAG B

Leesgedrag	Kode	Voorbeeld	Fout
Akkurate lees	✓	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ Die vis swem in die dam.	Geen fout nie
Vervanging/ raaiwoorde	Skryf en onderstreep die woord wat die leerder lees. **rivier**	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ **rivier** Die vis swem in die dam.	1 fout per woord
Weglating	_______	✓ __ ✓ ✓ ✓ ✓ Die vis swem in die dam.	1 fout per woord wat weggelaat is
Invoeging	^	✓ ✓ ✓ vinnig ✓ ✓ ✓ Die vis swem in die dam.	1 fout per woord
Omkering	R	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ R bam Die vis swem in die dam.	1 fout per woord
Klank of spel van woorde	v-i-s	✓ v-i-s ✓ ✓ ✓ ✓ Die vis swem in die dam.	1 fout per woord
Verwarring	TC	Skryf "TC" by die woord waar die leerder ophou lees het. ✓ ✓ ✓ TC Die vis swem in die dam.	1 fout per woord
Gesê deur onderwyser	T	✓ ✓ T ✓ ✓ ✓ Die vis swem in die dam.	1 fout per woord
Geheelwoordfout		✓ ✓ ✓ ✓ ✓ kam Die vis swem in die dam.	1 fout per woord
Visuele opeenvolgings-foute		✓ ✓ ✓ ✓ ✓ mad Die vis swem in die dam.	1 fout per woord
Lang wag	//	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ Die vis // swem in die dam.	Geen fout nie
Herhaling	REP	REP Die vis swem in die dam.	Geen fout nie
Selfregstelling	SC	Wen Die vis swem in die dam. SC	Geen fout nie

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2022/j19n3d4

BYLAAG C

Akkuraatheidstelling

1. Aantal woorde – Aantal foute = Telling 2. Telling ÷ Aantal woorde x 100 = Akkuraatheid %
Voorbeeld: ’n Graad 3-leerder lees ’n storie van 120 woorde. Sy maak vyf foute terwyl sy lees. 1. 120 – 5 = 115 2. 115 ÷ 120 x 100 = 95,8%

Selfregstellingskoers

1. Aantal foute + Aantal selfregstellings = Totaal 2. Totaal ÷ Aantal selfregstellings = 1:_
Voorbeeld: ’n Graad 3-leerder lees ’n storie van 120 woorde. Sy maak vyf foute en drie selfregstellings terwyl sy lees. 1. 5 + 3 = 8 2. 8 ÷ 3 = 1:2,6

Foutontleding

1. Aantal woorde ÷ Aantal foute = 1:_
Voorbeeld: ’n Graad 3-leerder lees ’n storie van 120 woorde. Sy maak vyf foute terwyl sy lees. 1. 120 ÷ 5 = 1:24

Eindnota

[1] Running Records® is ’n handelsmerk en ons bied hier ’n erkende beskrywing van wat ’n running record (generies) is:

A Running Record is an assessment tool which provides an insight into a student’s reading as it is happening (Clay 1993). A Running Record provides information on the following: a score of word reading accuracy. an analysis of a reader’s errors and self-corrections (Clay 1993).