

**FONOLOGIESE BEWUSTHEID BY GRAAD O LEERDERS AS  
'N MOONTLIKE KRITERIUM VIR DIE VOORSPELLING VAN  
LATERE LEESSUKSES**

deur

SARLINA GERTRUIDA LE ROUX

voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

in die vak

SPESIALEBEHOEFTEONDERWYS

aan die

UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA

STUDIELEIER: PROFESSOR A J HUGO

MEDESTUDIELEIER: DOKTOR N M NEL

JANUARIE 2004

## VERKLARING

Ek verklaar hiermee dat **“Fonologiese bewustheid by graad O leerders as ‘n moontlike kriterium vir die voorspelling van latere leessukses”** my eie werk is en dat ek al die bronne wat ek gebruik of aangehaal het, deur middel van volledige verwysings aangedui en erken het.

---

S G LE ROUX

DATUM

*Failure to read casts a shadow across the whole personality*

Alan J Watson and Anne M Badenhop

*Compared to kids, adults are hopelessly retarded*

Glenn Doman

## ERKENNINGS

1. Baie dankie aan die personeel van die drie deelnemende laerskole in Rustenburg vir die vergunning en tyd wat hulle afgestaan het aan my om met hulle leerders te kon werk.
2. Baie dankie aan die leerders van die drie onderskeie skole vir hulle goeie samewerking asook aan hulle ouers vir die toestemming en verskaffing van persoonlike en sensitiewe inligting.
3. Baie dankie aan professor Hugo en doktor Nel vir die tyd wat hulle afgestaan het aan die deurlees, raad en leiding betreffende hierdie verhandeling.
4. Dankie aan professor Kamper vir sy voorstelle met die skryf van hoofstuk 5.
5. My opregte dank aan Helene Muller van die Departement Rekenaardienste (Statistiese Navorsingsondersteuning) by UNISA vir die verwerking van die data.
6. My opregte dank aan Geesje van den Berg vir die taalversorging.
7. Dankie aan my gesin vir hulle liefde en ondersteuning.
8. Dankie aan my Skepper, die Gewer van alle talente en seëninge.

## OPSOMMING

Navorsing het bewys dat leerders wat van die begin af swak lees, swak lesers bly. Hoe vroeër intervensie plaasvind, hoe groter is die kans dat dit meer geslaagd sal wees. Die vraag is egter watter tipe ingryping nodig is om potensiële leesprobleme te voorkom. Fonologiese bewustheid word deur baie navorsers gebruik as kriterium om moontlike toekomstige leesprobleme te voorspel. Wanneer kleuters reeds in hul voorskoolse jare blootgestel word aan geletterdheidsgeleenthede, sal ongeveer 80% kleuters moeiteloos insig verkry in die fonologiese struktuur van 'n taal. Die verwerwing van geletterdheid is egter 'n kontinue proses wat reeds sedert geboorte in aanvang neem en daar is geen magiese towermoment waarop kleuters skielik eendag gereed is om onderrig in geletterdheid te ontvang nie. Die hierargie van fonologiese bewustheidsvaardighede ontwikkel as gevolg van blootstelling en oefening, en leerders wat nie oor daardie ervarings beskik nie moet dit tydens leesonderrig op skool ontwikkel óf leesprobleme kan manifesteer.

## SUMMARY

Learners who struggle to read from the start, will stay behind. But the earlier intervention can start, the greater the chances of success. But what type of intervention is needed? Nowadays researchers overseas use phonemic awareness as a criteria to predict reading success. About 80% of pre-school children will have no trouble grasping the phonological structure of their home language, provided that they are thoroughly immersed in literacy. It is these same 80% who will not have any trouble learning to read. But literacy is a continuous process that starts at birth and there is no magical moment in a child's life that he will all of a sudden be ready to receive literacy instruction. Experience and practice will ensure that the hierarchy of phonemic awareness skills will develop. Those preschoolers who do not have that advantage, must develop phonemic awareness skills while learning to read or else face reading problems.

Keywords: Phonemic awareness, emergent literacy, reading, reading problems, reading intervention, pre-school literacy, emergent reading skills, reading readiness, at risk readers, reception year

## INHOUDSOPGAWE

[HOOFSTUK 1](#) 1

[PROBLEEMSTELLING, NAVORSINGSDOELSTELLING EN  
TERMINOLOGIE](#) 1

<u>1.1</u>	<u>INLEIDING</u>	1
<u>1.2</u>	<u>KRITERIA VIR DIE VROEë IDENTIFIKASIE VAN LEESPROBLEME</u>	4
<u>1.2.1</u>	<u>Skooltoelating</u>	4
<u>1.2.2</u>	<u>Tradisionele skoolgereedheid</u>	5
<u>1.2.3</u>	<u>Vorbereiding vir aanvangslees</u>	6
<u>1.2.4</u>	<u>Vorbereiding vir aanvangslees lei tot ontluikende geletterdheid.</u>	8
<u>1.3</u>	<u>PROBLEEMSTELLING</u>	10
<u>1.4</u>	<u>HIPOTESE</u>	12
<u>1.5</u>	<u>STUDIEVELD</u>	12
<u>1.6</u>	<u>METODE VAN NAVORSING</u>	12
<u>1.7</u>	<u>BEGRIPSOMSKRYWING</u>	13
<u>1.7.1</u>	<u>Kinders, kleuters en leerders</u>	13
<u>1.7.2</u>	<u>Graad O</u>	13
<u>1.7.3</u>	<u>Ontluikende geletterdheid</u>	14
<u>1.7.4</u>	<u>Lees</u>	15
<u>1.7.5</u>	<u>Die komponente van lees</u>	15
<u>1.7.6</u>	<u>Foneme en morfeme</u>	16
<u>1.7.7</u>	<u>Fonologiese bewustheid</u>	16
<u>1.7.8</u>	<u>Dekodering (woordanalisevaardighede)</u>	17
<u>1.7.9</u>	<u>Ortografie</u>	18
<u>1.7.10</u>	<u>Sigwoorde en sigwoordeskat</u>	18
<u>1.7.11</u>	<u>Vlotlees</u>	19
<u>1.7.12</u>	<u>Leesbegrip</u>	19
<u>1.7.13</u>	<u>Leessukses</u>	20
<u>1.8</u>	<u>NAVORSINGSDOELSTELLING</u>	21
<u>1.9</u>	<u>BEPERKINGE VAN DIE STUDIE</u>	22
<u>1.10</u>	<u>STUDIEPROGRAM</u>	22

## HOOFSTUK 2      24

### ONTLUIKENDE GELETTERDHEID      24

<u>2.1</u>	<u>INLEIDING</u>	24
<u>2.2</u>	<u>GELETTERDHEID</u>	25
<u>2.2.1</u>	<u>Die tradisionele siening</u>	26

2.2.2	<u><i>'n Nuwe gebalanseerde benadering</i></u>	26
2.3	<u>ONTLUIKENDE GELETTERDHEID</u>	27
2.4	<u>GESPROKE TAAL</u>	28
2.5	<u>DIE KOMPONENTE VAN ONTLUIKENDE GELETTERDHEID</u>	30
2.5.1	<u><i>Geletterheidsosialisering</i></u>	31
2.5.1.1	<u><i>Artefakte</i></u>	31
2.5.1.2	<u><i>Geletterheidsgeleenthede</i></u>	32
2.5.1.3	<u><i>Kennis verwerf voor formele leesonderrig</i></u>	33
2.5.2	<u><i>Metalinguistiese vaardighede</i></u>	34
2.5.2.1	<u><i>Woord- en vormbewustheid</i></u>	36
2.5.2.2	<u><i>Segmentering van sinne</i></u>	37
2.5.2.3	<u><i>Fonologiese bewustheid</i></u>	40
2.5.2.4	<u><i>Foneem-grafeem verbande</i></u>	47
2.6	<u>OMSTANDIGHEDE WAARBINNE ONTLUIKENDE GELETTERDHEID</u>	
	<u>GEFASILITEER WORD</u>	47
2.6.1	<u><i>Die ouerhuis</i></u>	47
2.6.2	<u><i>Die kleuterskool</i></u>	49
2.7	<u>RISIKO-OMGEWINGS</u>	50
2.7.1	<u><i>Kinders wat weerhou is van geleenthede</i></u>	50
2.7.2	<u><i>Taal en kulturele andersheid</i></u>	51
2.8	<u>GEVOLGTREKKING</u>	52

## **HOOFSTUK 3            53**

### **IDENTIFISERING VAN RISIKO-LESERS            53**

3.1	<u>INLEIDING</u>	53
3.2	<u>DIE PROBLEMATIEK VAN AKKURATE IDENTIFISERING</u>	54
3.2.1	<u><i>Vals negatiewe voorspellings</i></u>	54
3.2.2	<u><i>Vals positiewe voorspellings</i></u>	55
3.3	<u>LEESPROBLEME: DIE INVLOED VAN VERSKILLENDE DENKRIGTINGS OP DIE DEFINIËRING DAARVAN</u>	55
3.3.1	<u><i>Die Mediese model</i></u>	56
3.3.2	<u><i>Die behaviouristiese model</i></u>	57
3.3.3	<u><i>Interaktiewe modelle</i></u>	57



### 3.4 KOGNITIEWE FAKTORE ONDERLIGGEND AAN LEESPROBLEME

59

- 3.4.1    Taal    60
- 3.4.2    Perseptuele probleme 64
- 3.4.3    Intelligensie en die diskrepansieteorie    66
- 3.4.4    Fonologiese bewustheid    67
- 3.4.5    Geheue    70
- 3.4.6    Benoemingsvermoë    71
- 3.4.7    Herhaling    71

### 3.5 SEKERE FISIESE PROBLEME WAT LEERDERS ONDERVIND EN WAT AANLEIDING KAN GEE TOT LEESPROBLEME

72

- 3.5.1    Oogprobleme 72
- 3.5.2    Gehoormaprobleme    73
- 3.5.3    Motoriese probleme 74
- 3.5.4    Genetiese faktore    75

### 3.6 EMOSIONELE ONTWIKKELING

77

### 3.7 SOSIALE ONTWIKKELING

79

### 3.8 OMGEWINGSINVLOEDE

80

### 3.9 OPVOEDINGS- EN ONDERRIGVERANDERLIKES

81

- 3.9.1    Die ouerhuis    81
- 3.9.2    Die skool    83
- 3.9.3    Harmonieuse oorgang van huis na skool    86

### 3.10 ONDERWYSBELEID IN SUID-AFRIKA

87

### 3.11 'N IDENTIFISERINGS- EN HULPVERLENINGSMODEL BINNE DIE

### SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSSTELSEL

89

- 3.11.1    Die regering    89
- 3.11.2    Gemeenskap    90
- 3.11.3    Ouers    91
- 3.11.4    Skole en sentra vir kleinkindontwikkeling    91

### 3.12 GEVOLGTREKKING

92

## HOOFSTUK 4    93

## SPESIFIEKE LEESVERWANTE KRITERIA WAT LEESVERMOË VOORSPEL

<u>4.1</u>	<u>INLEIDING</u>	93
<u>4.2</u>	<u>ALGEMENE ONTWIKKELING</u>	93
<u>4.3</u>	<u>HUIDIGE LEESVERMOë AS VOORSPELLER VAN LATERE LEESSUKSES</u>	94
<u>4.4</u>	<u>FONOLOGIESE BEWUSTHEID</u>	94
<u>4.4.1</u>	<u>Identifisering van aanvangsklanke</u>	95
<u>4.4.2</u>	<u>Identifisering van rymwoorde</u>	95
<u>4.4.3</u>	<u>Segmentering volgens lettergrepe</u>	96
<u>4.4.4</u>	<u>Segmentering volgens klanke (foneme)</u>	96
<u>4.4.5</u>	<u>Manipulering van klanke</u>	97
<u>4.5</u>	<u>SPONTANE SPELLING</u>	98
<u>4.5.1</u>	<u>Pre-kommunikatiewe stadium</u>	100
<u>4.5.2</u>	<u>Semi-fonetiese stadium</u>	100
<u>4.5.3</u>	<u>Fonetiese stadium</u>	100
<u>4.5.4</u>	<u>Oorgangstadium</u>	101
<u>4.5.5</u>	<u>Konvensionele spelling</u>	101
<u>4.6</u>	<u>BENOEMINGSVERMOë</u>	103
<u>4.7</u>	<u>TEORIEë WAT DIE INVLOED VAN FONOLOGIESE BEWUSTHEID OP LEES VERDUIDELIK</u>	105
<u>4.7.1</u>	<u>Fonologiese swakheid as kern van leesprobleme</u>	106
<u>4.7.2</u>	<u>Ouditiewe/Temporale prosesseringsprobleme as kern van leesprobleme</u>	107
<u>4.7.3</u>	<u>Die dubbele agterstand model</u>	107
<u>4.7.4</u>	<u>Domein-spesifieke model</u>	108
<u>4.8</u>	<u>GEVOLGTREKKING</u>	110

## HOOFSTUK 5      **112**

### NAVORSINGSONTWERP, METODE VAN ONDERSOEK EN INSTRUMENTASIE      **112**

<u>5.1</u>	<u>INLEIDING</u>	112
<u>5.2</u>	<u>OORSIG OOR DIE NAVORSINGSONTWERP</u>	112

<u>5.3</u>	<u>METODE VAN ONDERSOEK</u>	113
<u>5.3.1</u>	<u>Selektering van deelnemende leerders</u>	113
<u>5.3.2</u>	<u>Instrumentasie en die toepassing daarvan tydens data-insameling</u>	113
<u>5.4</u>	<u>TOETSING</u>	115
<u>5.4.1</u>	<u>Toets van voorskoolse kleuters se fonologiese bewustheid</u>	115
<u>5.4.2</u>	<u>Toets van graad 1-leerders se leesvaardighede</u>	119
<u>5.4.3</u>	<u>Geboorte en mylpaalontwikkeling</u>	120
<u>5.5</u>	<u>ANALISERING EN VOORSTELLING VAN DATA</u>	120
<u>5.5.1</u>	<u>Korrelasies tussen leesprestasie en fonologiese bewustheidsveranderlikes</u>	121
<u>5.5.2</u>	<u>Lineêre regressie tussen leesprestasie en tellinggemiddeld</u>	122
<u>5.5.3</u>	<u>Kruskal-Wallis nie-parametriese toets</u>	123
<u>5.5.4</u>	<u>Korrelasie tussen leesprestasie en spontane spelling</u>	125
<u>5.6</u>	<u>GEVOLGTREKKING</u>	125

## HOOFSTUK 6            **126**

### INTERPRETASIE VAN BEVINDINGS, SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

**126**

<u>6.1</u>	<u>INLEIDING</u>	126
<u>6.2</u>	<u>INTERPRETASIE VAN BEVINDINGS</u>	128
<u>6.2.1</u>	<u>Skool A</u>	128
<u>6.2.2</u>	<u>Skool B</u>	129
<u>6.2.3</u>	<u>Skool C</u>	130
<u>6.3</u>	<u>VERSKILLE TUSSEN DIE DRIE DEELNEMENDE SKOLE</u>	131
<u>6.4</u>	<u>BEPERKINGS VAN DIE STUDIE</u>	136
<u>6.5</u>	<u>MITES WAT LEESONDERRIG BEÏNVLOED EN LEERDERS LAAT FAAL</u>	136
<u>6.5.1</u>	<u>Klankmetode versus geheelwoordmetode</u>	137
<u>6.5.2</u>	<u>Klankmetode</u>	138
<u>6.5.3</u>	<u>Konteks</u>	138
<u>6.5.4</u>	<u>Dekodering sonder betekenisgewing</u>	138
<u>6.5.5</u>	<u>Betekenisgewing sonder dekodering</u>	139
<u>6.5.6</u>	<u>Hardop voorlees leer leerders lees</u>	139

<a href="#"><u>6.5.7</u></a>	<a href="#"><u>Stillees leer leerders lees</u></a>	139
<a href="#"><u>6.5.8</u></a>	<a href="#"><u>Vaardige leerders slaan gedeeltes van die teks oor</u></a>	140
<a href="#"><u>6.5.9</u></a>	<a href="#"><u>Om te raai is goed</u></a>	140
<a href="#"><u>6.5.10</u></a>	<a href="#"><u>Die drie-leidraad strategie</u></a>	140
<a href="#"><u>6.5.11</u></a>	<a href="#"><u>Klanke is vervelig, aaklig en sleg vir leerders</u></a>	141
<a href="#"><u>6.5.12</u></a>	<a href="#"><u>Ongebalanseerde gebalanseerde benadering</u></a>	141
<a href="#"><u>6.6</u></a>	<a href="#"><u>AANBEVELINGS</u></a>	142
<a href="#"><u>6.6.1</u></a>	<a href="#"><u>Voor formele leesonderrig op skool in aanvang neem</u></a>	143
<a href="#"><u>6.6.2</u></a>	<a href="#"><u>Tydens formele leesonderrig op skool</u></a>	145
<a href="#"><u>6.6.3</u></a>	<a href="#"><u>Algemene onderrigbeginsels met verwysing na lees</u></a>	147
<a href="#"><u>6.7</u></a>	<a href="#"><u>SAMEVATTING</u></a>	148

**BRONNELYS** 151

**BYLAE** 164

[BYLAAG 1](#) 164

<a href="#"><u>Phonemic Awareness Test - An example of</u></a>	164
<a href="#"><u>Invented spelling test - an example of</u></a>	167
<a href="#"><u>Fonologiese bewustheidstoets</u></a>	170
<a href="#"><u>Gestandaardiseerde lees- en spelwoorde vir Graad 1</u></a>	183
<a href="#"><u>Omsetting van graad 1 Afrikaanssprekende leerders se spelrounpunte in staneges</u></a>	183
<a href="#"><u>Omsetting van graad 1 Afrikaanssprekende leerders se leesrounpunte in staneges</u></a>	184
<a href="#"><u>Geboorte en mylpaalontwikkelingsvraelys</u></a>	185
<a href="#"><u>BYLAAG 2</u></a>	189
<b><u>RESULTATE</u></b>	189
<a href="#"><u>Tabel 1: Roupunte van leesprestasie teenoor fonologiese bewustheid</u></a>	189
<a href="#"><u>Tabel 2: Korrelasies tussen leesprestasie en fonologiese bewustheid</u></a>	190

**HOOESTUK 1**

**PROBLEEMSTELLING, NAVORSINGSDOELSTELLING EN**

## **TERMINOLOGIE**

### **1.1 INLEIDING**

Die vermoë om goed te kan lees, waarborg tot 'n groot mate sukses in die moderne samelewing. Baie kinders leer wel basiese leesvaardighede, maar ontwikkel nooit in gereelde lesers nie, omdat hulle nie die nut daarvan insien nie. Wanneer lees vir leerders nie 'n funksie het nie, sal hulle nie 'n behoefte ontwikkel om te lees nie, en lees hulle (dikwels moeisaam) op skool net omdat hulle gedwing word om te lees. Die boodskap “lees is lekker” kan leerders net inspireer om te lees as daar ook 'n behoefte is om te lees. Volwassenes tree op as rolmodelle ten opsigte van kinders se leesgewoontes (Depree & Iversen, 1994: 31).

Wanneer 'n leerder leer lees, is hoe vinnig en goed hy aanvanklik lees, in samehang met sy begrip van die gelese teks, die beste voorspeller van toekomstige leessukses. Leerders wat reeds van die begin af goed kan lees, ondervind baie selde later leesprobleme (Scarborough, 1998:76). Dié wat van die begin af sukkel, bly agter (Torgeson, 1998:32). Wanneer leerders reeds in hulle eerste of tweede skooljaar druipe, kan dit hoofsaaklik aan 'n swak leesvermoë toegeskryf word. Navorsing toon aan dat leerders wat die een of ander tyd 'n skooljaar moes herhaal, reeds in hulle derde jaar swak lesers was. Stanovich noem hierdie verskynsel van “*the rich become richer*” die Matthew-effek (Freebody, 1989:248).

In Suid-Afrikaanse skole word formele leesonderrig net tot graad 3 aangebied. Daarna leer die leerder nie meer om te lees nie, maar lees die leerder om te leer.

Wanneer leesprobleme in die grondslagfase manifesteer, moet intervensie onmiddellik volg, maar is dikwels 'n baie moeilike en 'n lang pad. Hoe vroeër identifisering van potensiële probleme dus kan plaasvind, hoe vinniger kan intervensie plaasvind. Vroeë intervensie is gewoonlik ook meer geslaagd omdat

- jonger leerders meer plooibaar en afhanklik is van volwassenes se bystand en leiding
- hierdie afhanklikheid meebring dat hulle minder skepties is en intervensie met groter gelatenheid aanvaar
- die agterstande en gapings in skoolwerk by jonger leerders nog nie so groot is nie
- nuwe konsepte vir leerders vars is en dit makliker is om hulle aandag daarmee vas te vang
- hulle spelerige geaardheid met groot vrug gebruik kan word
- hulle selfbeeld nog nie onder hulle swak prestasies gely het nie
- verkeerde lees- en leergewoontes en tegnieke wat reeds vasgelê is baie moeilik is om te verander en die tradisionele een-tot-een hulpverlening 'n baie duur vorm van hulpverlening is (Dednam, 1987:85-119)

Volgens Lerner (1993:248) kan vroeë intervensie

intelligensie van sommige kinders verhoog  
algemene ontwikkeling verbeter  
sekondêre leerprobleme voorkom  
gespanne verhoudings en stres binne die gesin voorkom  
die voorkoms van afhanklikheid en verwysings na inrigtings verminder  
die kans op verwysing na spesiale onderwysdienste verminder  
die uiteindelijke ekonomiese las wat leerprobleme op die samelewing kan hê, verlig

Inklusiewe onderwys impliseer dat leerders wat struikelblokke tot leer ondervind nou binne die hoofstroom geakkommodeer moet word. In die praktyk word hierdie leerders egter nie altyd suksesvol geakkommodeer nie as gevolg van groot getalle leerders in een klas. Wanneer intervensie om een of ander rede glad nie plaasvind nie, of te laat plaasvind, lei dit gewoonlik tot sekondêre probleme wat nie net die leerder nie, maar uiteindelik ook die land se ekonomie nadelig beïnvloed.

Die invloed van leerprobleme strek oor 'n persoon se hele lewe heen. Leerders wat swak presteer, verloor maklik belangstelling in hulle skoolwerk en is geneig om stokkies te draai. Die teenoorgestelde is natuurlik ook waar, naamlik dat diegene wat dikwels afwesig is ook maklik belangstelling in hulle skoolwerk verloor. Wanneer 'n leerder egter reeds belangstelling in sy skoolwerk verloor het, vergroot die agterstande in sy akademie. Daarmee saam tree sekere aangeleerde houdings en persoonlikheidskenmerke na vore, soos 'n swak selfbeeld, aangeleerde hulpeloosheid, ongemotiveerdheid, swak deursettingsvermoë, gebrekkige aandag, onverantwoordelikheid en onbetroubaarheid. Wanneer hierdie gevoelens van ontoereikendheid nie aangespreek word nie, kan veel erger gedragsprobleme soos opstandigheid, buierigheid, slordigheid, aggressie, ongehoorsaamheid, oneerlikheid, vandalisme en selfs betrokkeheid by alkohol- en/of ander vorme van dwelmmisbruik en misdadigheid manifesteer (Lerner, 1993:277-279).

Indien 'n leerder dus nie daarin kan slaag om ten spyte van sy omstandighede sukses te behaal nie, bestaan die gevaar dat hy die skool vroeg kan verlaat en deel word van die beseerde sirkel van swak en wisselvallige werksomstandighede, armoede, deelname aan negatiewe sosiale praktyke, misdaad, en so meer. Die kans verskraal dat hierdie leerders 'n positiewe bydrae tot die sosiale en ekonomiese welvaart sal lewer en hierdie toedrag van sake plaas dus 'n ekonomiese las op die samelewing. Vroeë skoolverlaters is meer dikwels werkloos as diegene wat

hulle skooljare suksesvol voltooi het. Vroeë skoolverlaters vind moeilik werk en beklee dikwels poste wat nie veel toekomsmoontlikhede bied nie. Werksbevrediging is gevolglik minder en salarisse baie swak (Lerner, 1993:292-299).

Die vraag is of hierdie leerders, as hulle vroeër geïdentifiseer was sodat intervensie vroeër kon plaasvind, nie later beter sou lees nie. Indien hulle wel op 'n vroeër tydstip geïdentifiseer was, wat was die kriteria wat gebruik is? Hou die kriteria wat gebruik word, tred met onlangse navorsing? Uit die literatuur het verskillende kriteria geblyk.

## **1.2 Kriteria vir die vroeë identifikasie van leesprobleme**

### **1.2.1 Skooltoelating**

Volgens die Suid-Afrikaanse skolewet van 1996, wat op 1 Januarie 1997 in werking getree het, is Suid-Afrikaanse kinders skoolpligtig die jaar waarin hulle sewe jaar oud word, en slegs in enkele uitsonderlike gevalle waar daar vooraf deur die Departement van Onderwys toestemming verleen is, kan kleuters tot graad 1 toegelaat word die jaar waarin hulle ses jaar oud word. As gevolg van 'n kombinasie van faktore wat verband hou met die ouerhuis en familie, die skool, die omgewing, die kultuur en die kind self, is nie alle skoolpligtige kleuters op dieselfde vlak nie, maar word deur wetgewing, op grond van sy ouderdom, verplig om skool toe te gaan. In Suid-Afrika is die ekonomiese status van die meerderheid inwoners baie swak. Baie kinders word groot in oorvol plakkershutte of ander tydelike skuilings wat onhigiënies en gevaarlik is. As gevolg van armoede, word daar nie eers altyd in die basiese behoeftes van kinders, soos voedsel, water en kleding, voorsien nie. In sulke arm gemeenskappe is die skole dikwels nie op standaard nie en onderwysers nie ten volle gekwalifiseer nie. Die ouers het dikwels ook geen skoolopleiding gehad nie, en 'n gebrek aan boeke, tydskrifte, radio en televisie dra verder by tot 'n verskraling van die kinders



se leefwêreld. As gevolg van ongeletterde ouers se taalvermoë wat uiters eenvoudig en konkreet van aard is, is hulle geen goeie rolmodelle nie. Dikwels werk die ouers lang ure of is verplig om hulle inkomste aan te vul met 'n tweede werk, en die kinders is aan hulleself oorgelaat. Daar is dus bloot nie die tyd of die kennis om hulle kinders self te stimuleer nie, of hierdie ouers sien dikwels nie die waarde van onderwys vir hulle kinders in nie (Unicef, 1993:24 - 26).

Chronologiese ouderdom is dus nie 'n voldoende kriterium ten opsigte van skooltoelating nie. So kan dit byvoorbeeld gebeur dat 'n vyfjarige kind gereed is vir formele onderrig, terwyl 'n sewejarige nie gereed is nie as gevolg van 'n verskeidenheid faktore (Derbyshire, 1999:193). Uitkomsgebaseerde onderwys kom hierdie leerders tegemoet, omdat die kurrikulum leerdergeoriënteerd is en die leerstof by die kind moet aanpas en nie die kind by die leerstof soos wat dit die geval was in die inhoudsgebaseerde onderrigbenadering nie (Department of Education, 2002:9-10). Leerders se akademiese potensiaal kan nou ten beste geaktualiseer word, omdat die leerder se voorkennis as grondslag vir akademiese ontwikkeling gebruik word.

### **1.2.2 Tradisionele skoolgereedheid**

Volgens De Witt en Booysen (1994:157) verwys skoolgereedheid na die kleuter se gereedheid in totaliteit om by formele onderwys in groepsverband baat te vind. Dit is 'n omvattender begrip as skoolrypheid aangesien dit aspekte soos emosionele, intellektuele, sosiale en fisieke gereedheid insluit. Die kleuter moet

oor die fisieke gesondheid en genoeg krag en energie beskik om aan die eise van 'n lang skooldag te voldoen  
voldoende perseptueel-motoriese vaardighede hê wat hom in staat sal stel om 'n potlood korrek te kan vashou, te kan knip, te kan inkleur, vorms na te trek en so meer

genoeg begrip hê om 'n opdrag te verstaan, stories te onthou en terugvertel, oorsaak-en-gevolg-verhoudinge te bepaal, gevolgtrekkings te maak en so meer

'n redelike taalbegrip, taalgeheue, taalwoordeskat hê, asook die vermoë om die verband tussen die gesproke en geskrewe woord te kan begryp

voldoende emosionele en sosiale selfstandigheid hê sodat hy sy eie emosies redelik kan beheer, die aandag van die onderwyser met ander kan deel, saam met ander kan deel en werk, en genoeg selfvertroue hê om voor die groep op te tree

weet wat reg en verkeerd is en dissipline kan aanvaar (Derbyshire, 1999: 186-188)

Skoolgereedheid is egter ook afhanklik van die rypwordende moontlikhede, en sluit daarom noodwendig skoolrypheid in. Hierdie proses neem egter reeds by geboorte in aanvang en loop hand aan hand met die normale ontwikkelingsstadia van die kind. In teenstelling met skoolrypheid, kan skoolgereedheid versnel word en daarom speel die milieu en opvoeders so 'n belangrike rol. Skoolgereedheid kom nie vanself tot stand nie en kan nie aan toeval oorgelaat word nie.

Uitkomsgebaseerde onderrig beweeg weg van bogenoemde skoolgereedheidsbenadering wat impliseer dat sub-vaardighede soos ouditiewe- en visuele diskriminasie, fynspier-motoriek sowel as groot motoriek in plek moet wees voordat 'n leerder kan leer leer (Department of Education, 2002:9). Voorts word daar ook duidelik onderskeid getref tussen ontwikkelingsvaardighede en akademiese vaardighede. Ontwikkelingsvaardighede sluit motoriese en perseptuele vaardighede, taal en denke in. Die meeste kleuters, met enkele uitsonderings, het met skooltoetrede reeds beheer oor dié vaardighede. Akademiese vaardighede sluit alle ontluikende geletterdheidsvaardighede in (Lerner, 1993:306). Volgens die gebalanseerde benadering word kleuters nie meer gesien as leë houers wat gereed is om by skooltoetrede gevul moet word nie. Om te leer

lees word nie meer beskou as 'n geïsoleerde gebeurtenis wat plaasvind wanneer die kleuters skool toe gaan nie. Dit neem ontluikende geletterdheid as grondslag wat die gesproke, geskrewe en visuele modaliteite van taal insluit (Depree & Iversen, 1994:5). Omdat huislike omgewings van mekaar verskil, impliseer dit weer verskille in kleuters se huistaalvaardighede, voorkennis en ervaringe by skooltoetrede. Die klaskamer moet egter uitbou op die kennis en ervaringe wat kleuters in die voorskoolse jare opgedoen het (Department of Education, 2002:9). Dit impliseer nie dat kleuters reeds op voorskoolse vlak formeel geleer moet word om te leer lees en skryf nie, maar bloot dat hul vroeë bewuswording en kennis van letters en klanke, die leesproses en -tegniek wat reeds by hulle begin ontwaak, ontgin en gestimuleer moet word.

### **1.2.3 Voorbereiding vir aanvangslees**

Miller (1996:11) vra tereg die vraag waarom kleuters by skooltoetrede hanteer word asof hulle nog geen kennis het van lees, oftewel dan geletterdheid nie. Deur gereelde interaksie met boeke tydens die kleuterjare, leer kleuters byvoorbeeld hoe om 'n boek reg vas te hou en te weet wanneer die boek onderstebo is, en dat 'n mens van voor na agter, van bo na onder lees. Kleuters leer dat die linkerkantse bladsy voor die regterkantse bladsy gelees word, en dat daar 'n verskil is tussen prente en woorde. Hierdie kennis doen die meeste kleuters reeds op voordat hulle formeel blootgestel word aan leesonderrig. Volgens Wepner (1985:633) word goeie lesers "gemaak" en nie gebore nie. Blootstelling aan 'n leesryke omgewing fasiliteer hierdie ontwikkeling.

Aanvangslees word gestimuleer in literatuurryke, kulturele omgewings waar aktiwiteite wat spraak- en klankbewustheid ontwikkel, aandag geniet sowel as waar daar volop geleentheid is om boeke deur te blaai en te lees, hetsy vir genot of om inligting te soek. Volgens Troia (1998:3) sluit dit die spontane herhalings van gesproke taal in, soos byvoorbeeld

rympies (*Karalie, Karool, die kat speel viool,*  
liedjies (*Almal dra 'n jas/ 'n jas wat netjies pas*)  
self geïnisieerde alliterasies (*My ma maak malvalekkers*)  
spontane segmentering en klanksamevloeiings (*ag/ agter/  
agterdeur; trippe trappe trone*)  
saamleesgeleenthede met volwassenes  
opvoedkundige televisieprogramme soos *Takalani Sesami*  
blootstelling aan letters en woorde uit die omgewing soos name van  
bekende restaurante  
interaksie met verskeie vorme van literatuur soos winkellyste,  
telefoongidse, spyskaarte, programgidse en so meer

Wanneer kleuters op bogenoemde wyses interaksie het met 'n taal, sal ongeveer 80% kleuters sonder eksplisiete onderrig, moeiteloos insig verkry in die fonologiese struktuur van 'n taal. Dit is hierdie selfde 80% wat later geen probleme sal ondervind om te leer lees nie (Troia, 1998:3). Kleuters wat, ten spyte van armoede, met 'n leeskuil grootgeword het, het 'n groot voorsprong bo kinders wat nie met so 'n kuil grootgeword het nie. Kleuters wat sonder hierdie blootstelling aan literatuur na die skool toe kom, beleef boeke as iets wat heeltemal buite hulle ervaringsveld staan. Die belangrikheid van hierdie stelling word onderstreep deur studies van verskeie navorsers wat ondervind het dat kleuters wat goed presteer met take van fonologiese bewustheid, suksesvolle lesers word, terwyl die kleuters wat swak presteer met take van fonologiese bewustheid, uiteindelik probleme ondervind met woordherkenning en spelling (Troia, 1998:2). Vir diegene wat reeds vlot lees en skryf, is die feit dat klanke wat geassosieer word met ooreenstemmende letters ook spraakklanke verteenwoordig, logies en natuurlik. Die meeste mense gee nie doelbewus aandag aan foneme wanneer hulle praat of luister nie, want hierdie proses gebeur outomaties. Hierdie kennis kom egter nie so natuurlik vir almal nie. Subtile verskille in spraakklanke, soos byvoorbeeld "pad" met "bad", kan dramatiese verskille in betekenis tot gevolg hê. Dit is dus uiters belangrik dat ontluikende lesers oor die vermoë beskik om spraakklanke van mekaar

te kan onderskei (Adams, Foorman, Lundberg & Beeler, 1998:3).

#### 1.2.4 Voorbereiding vir aanvangslees lei tot ontluikende geletterdheid.

Die vier belangrikste elemente van ontluikende geletterdheid is interaksie met boeke en stories, spontane spelling, skrif in die omgewing en fonologiese bewustheid (Miller, 1996:100). Die sleutel tot 'n gebalanseerde taalprogram is dus om geleentheid te bied om inligting te bekom en weer te gee deur van verskillende taalmodaliteite gebruik gemaak te maak (tabel 1.1).

Tabel 1.1 Taalmodaliteite

	INVOER	UITSET
GESPROKE TAAL gesproke taal	LUISTER Inwin van inligting deur middel van PRAAT Verbale weergee van inligting	
GESKREWE TAAL taal	LEES Inwin van inligting deur middel van geskrewe SKRYF Skriftelike weergee van inligting	
VISUELE TAAL bronne (kaarte, prente, videos) (handwerk en kuns)	BESIGTIGING Inwin van inligting uit nie skriftelike VOORSTELLING Nie skriftelike weergee van inligting	

Vertaal uit Depree & Iversen (1994:7)

Vanaf die aanvang van geletterdheid tot en met onafhanklike lees en skryf, behoort die proses dus soos volg te verloop:

LEES	SKRYF
Taalervaringe	Taalervaring
Voorlees aan kleuters	Skryf vir kinders
Saamlees-geleenthede	Saamskryf-
geleenthede	
Leiding ten opsigte van lees	Leiding ten opsigte

van skryf

Onafhanklike lees

Onafhanklike skryf

(Depree & Iversen, 1994:25)

Tesame met blootstelling aan bogenoemde aktiwiteite, moet 'n liefde vir lees by kleuters gekweek word wat hulle sal inspireer tot lewenslange lesers (Depree & Iversen, 1994:9). Wanneer 'n onderwyser leerders met entoesiasme voortgaan, sal die uitkomst vir graad O leerders, soos vervat in Kurrikulum 2005, met welslae behaal word, naamlik om

visuele leidrade te kan gebruik om betekenis te gee en afleidings te maak asook om woorde en prente met mekaar te verbind

“lees”, met ander woorde die boek korrek vashou, blaai van voor na agter blaaie, en met die vinger na woorde, eerder as prente, wys waar hy “lees”

betekenis te kan gee aan geskrewe teks, te verstaan dat die geskrewe woord betekenis dra, asook sy eie opinies en gevolgtrekkings kan maak en met sy eie ervaringe kan vergelyk begin om letters en woorde te herken en verstaan (insidentele lees), byvoorbeeld hoëfrekwensiewoorde uit die omgewing soos STOP fonologiese bewustheid ontwikkel soos om aanvangsklanke te onderskei en letters te herken wat byvoorbeeld in die leerder se naam voorkom, bewus raak dat letters met klanke ooreenstem, asook rymwoorde identifiseer (Department of Education, 2002: 16-17)

Vir dekades is die onderwyspraktyk en kurrikulum beïnvloed deur onderwysers se filosofieë oor die aard van kinders se ontwikkeling en leer. Daar is geglo dat kinders skool toe kom om formeel te leer lees en skryf en literatuur oor geletterdheidsvaardighede van kleuters het glad nie bestaan nie. Kinders het maar almal op dieselfde ouderdom skool toe gegaan en dieselfde dinge op dieselfde tyd geleer. Omdat daar soveel leerders was wat nie sukses op skool behaal het nie, het navorsers van ongeveer 1920 af begin kyk na die kind se vaardighede voordat hy skool toe kom en die konsep van leesgereedheid het ontwikkel. Maar *reading readiness was a good concept that got applied in a bad way* (Nielsen & Monson, 1996:259-261). Navorsers het ongelukkig nog steeds 'n baie eng siening gehad van geletterdheid en hulle het nog steeds geglo dat *once the child had cracked the symbolic code*, die magiese moment is wanneer kinders gereed is om aan formele leesonderrig blootgestel te word. Opvoedkundiges het nie besef dat geletterdheid, waarvan fonologiese bewustheid maar een aspek is, 'n ontwikkelingskontinuum is nie en het steeds onderskeid getref tussen voor-leesvaardighede, wat moet ontwikkel om die kind "leesgereed" te maak, en "ware" geletterdheid (McMullen & Darling, 1996:25-26; Whitehurst & Lonigan, 1998:848).

Dit is maar eers tydens die afgelope dertig jaar dat navorsers begin besef het dat kleuters al hoe meer skool toe kom met bepaalde kennis aangaande die geskrewe woord en dat die aanleer van geletterdheid, wat fonologiese bewustheid insluit, 'n proses is wat reeds voor formele skoolonderrig begin. Clay (McMullen & Darling, 1996:26; Whitehurst & Lonigan, 1998:849) het die term *emergent literacy* populêr gemaak en teken, verf, krabbel, rolspel en nabootsing, taalvaardighede en luistervaardighede beklemtoon as gedrag wat formele lees- en skryfvaardighede voorafgaan en geletterdheid fasiliteer. Die aanleer van geletterdheid is 'n ontwikkelingsproses en nie iets wat op 'n gegewe tydstip begin nie. Dit impliseer nie dat die aanleer daarvan 'n

natuurlike proses is nie, want geletterdheidsvaardighede soos fonologiese bewustheid sal slegs ontluik as die kleuter blootgestel word aan goeie gesproke taalvaardighede. Verder moet hy ook toegang hê tot die geskrewe woord en toegelaat en aangemoedig word om daarmee te eksperimenteer (Nielsen & Monson, 1996:261).

Wanneer die voorspelling van leessukses dus ter sprake is, is dit belangrik om te onderskei tussen kriteria wat op algemene skoolprestasie dui en die spesifieke kriteria wat by uitstek sal bydra tot leesprestasie. Reeds in 1974 het Liberman en haar kollegas gevind dat die helfte van swak lesers in die eerste kwartaal van graad 1 nie 'n toets wat fonologiese bewustheid geassesseer het, kon slaag nie, terwyl geen een van die goeie lesers probleme daarmee ondervind het nie (Berninger, Thalberg & De Bruyn, 1987:556). Hierdie bevinding het aanleiding gegee tot die verskuiwing van die fokus in leesnavorsing na fonologiese bewustheid en die invloed wat dit op leesverwerking en leessukses het.

Navorsers, spraakterapeute en onderwysers het toenemend bewus begin raak van die verband tussen fonologiese bewustheid en leesprestasie. Volgens Gough (1996:14) is fonologiese bewustheid sowel as kennis van die alfabet by kleuters die beste voorspellers van toekomstige leesprestasie. Blatchford en Plewis (1990:42) se mening is dat kleuters wat met skooltoetrede reeds letters ken en dit op papier kan reproduseer, in terme van lees 'n voordeel het wat nie sommer ingehaal word nie. *It is conceivable that labeling letters aids children as they discriminate upper from lower case and gives them a memorable verbal label as they begin printing letters. It may also help them to pay attention to letters in words* (Mason, 1980: 206).

Vandag beskou baie navorsers fonologiese bewustheid as die sleutel in die proses om te leer lees (Badian, 1998, 472-479). Snider (1995:453) beskou dit as die brug tussen die gesproke en geskrewe taal. Fonologiese bewustheid word selfs beskou as 'n beter voorspeller as IK of



verstandsonderdom en selfs perseptuele vaardighede (Snider, 1997:203). Fonologiese bewustheid is egter nie 'n vaardigheid wat kleuters het of nie het nie (Norris en Hoffman, 2002:1-2). Dit is nie alleen 'n belangrike voorvereiste om die leesproses te fasiliteer nie, maar ontwikkel andersyds ook vanuit blootstelling en interaksie met die gesproke woord. Volgens Lonigan, Burgess en Anthony (2000:596) het kinders wat swak lees gewoonlik gesproke taalagterstande. Omdat gesproke taal waarneembaar is nog voordat formele leesonderrig begin, kan spesifieke taalagterstande gebruik word om risiko-lesers te identifiseer alvorens formele leesonderrig begin. Tussen 40% en 75% kleuters wat in die kleuterskooljare geïdentifiseer is met spesifieke taalagterstande, ontwikkel later leesprobleme, dikwels in samehang met akademiese probleme (Catts & Fey, 2001:38). Fey (1999:13) ondersteun Catts en toon aan dat 73% van die kinders wat op skool swak lees reeds in die kleuterskool geïdentifiseer kon gewees het op grond van hulle taalagterstande en gepaardgaande swak fonologiese bewustheid. Aan die ander kant het 86% van kinders wat in graad 2 geïdentifiseer is as goeie lesers, tydens hulle kleuterjare oor taalvaardighede beskik wat ver bokant dié van die meeste ander kleuters was. Net soos fonologiese bewustheid kleuters dus in staat stel om te leer lees, sal dit ook verder ontwikkel in die loop van die leesproses (Badian, 1994:21; Berninger, Thalberg & De Bruyn, 1987:557). Kleuters se vaardigheid in identifisering van letters, bewuswording van skrif en fonologiese bewustheid moet dus aandag geniet reeds lank voordat daar aanduidings van leesprobleme is (Fey, 1999:13).

#### **1.4 HIPOTESE**

Daar bestaan 'n positiewe korrelasie tussen fonologiese bewustheid by Afrikaanssprekende leerders in graad O en latere leessukses op skool.

#### **1.5 STUDIEVELD**

Vir die doel van die studie sal voorskoolse kleuters (graad O) wat Afrikaans

as huistaal het, gekies word vir die projek. Die kleuters sal gekies word uit die graad O klasse van drie Afrikaanse laerskole in Rustenburg.

## **1.6 METODE VAN NAVORSING**

'n Verteenwoordigende groep Afrikaanssprekende kleuters uit die graad O klasse van drie verskillende skole sal gekies word. Die ouderdomme van hierdie kleuters wissel tussen 5 jaar en 6 maande en 7 jaar. Die kleuters sal geassesseer word op grond van hulle fonologiese bewustheid. Die ouers, pleegouers of voogde, sal 'n vraelys kry om te voltooi sodat die geboortegeskiedenis en mylpaalontwikkeling, sowel as die effek van oorerflikheidsfaktore, bepaal kan word. Dieselfde leerders sal weer in die derde termyn van hulle graad 1-jaar aan die hand van diagnostiese skolasiese toetse geassesseer word om hulle vordering te bepaal. Gegradeerde lees en speltoetse met normskale, opgestel deur die Universiteit van die Oranje Vrystaat, sal vir hierdie doel gebruik word omdat dit 'n nuut ontwikkelde toets is. Sommige ander toetse is ontwikkel nog voor die koms van televisie en hierdie toets sluit woorde in wat algemeen deur die breë samelewing gebruik word, sowel as woorde wat saam met die tegnologie gekom het en deel van moderne kinders se woordeskat is. Uit die resultate wat so verkry is, sal bepaal word of kleuters se fonologiese bewustheid 'n akkurate voorspelling kan lewer ten opsigte van leessukses in graad 1. Geen manipulasie van toestande sal plaasvind nie en die navorsing sal dus nie-eksperimenteel van aard wees. Fonologiese bewustheid is die onafhanklike veranderlike, terwyl leessukses die afhanklike veranderlike is. Die voorspeller veranderlikes is fonologiese bewustheid en leessukses is die kriteriumveranderlike.

## **1.7 BEGRIPSOMSKRYWING**

### **1.7.1 Kinders, kleuters en leerders**

Wanneer daar in die studie na kleuters verwys word, word kinders wat nog

nie skoolpligtig is nie, geïmpliseer, tensy anders vermeld. Volgens die Suid-Afrikaanse skolewet van 1996 is alle kleuters skoolpligtig die jaar waarin hulle sewe jaar oud word en slegs in enkele uitsonderlike gevalle waar die Departement vooraf toestemming verleen het, kan kleuters tot graad 1 toegelaat word die jaar waarin hulle ses jaar oud word. Die term “leerders” word gebruik om te verwys na kinders wat reeds in die skool is (graad 1 tot graad 12). Die term “kinders” word gebruik wanneer daar geen spesifieke ouderdomsgroep geïmpliseer word nie en na kinders in die algemeen verwys word.

### **1.7.2 Graad O**

Oor die algemeen, in die volksmond, word na die jaar voordat die kleuter skool toe gaan, verwys as graad R. Die “R” verteenwoordig eintlik die Engelse term *Reception year*. In Afrikaans staan hierdie jaar voor skool bekend as die “ontvangsjaar” en is dit meer korrek om in Afrikaans daarna te verwys as graad O. Alhoewel die beleidsdokumente (wat in Engels is) na die ontvangsjaar verwys as graad R, sal die term “graad O” in hierdie studie gebruik word omdat die navorsing in Afrikaans is.

### **1.7.3 Ontluikende geletterdheid**

In die Westerse kultuur word kinders gebore in ‘n lees-en-skryfryke omgewing. Volgens Reynolds (1998:156) is geen kind ‘n leë houer wat gereed is om gevul te word wanneer hy skool toe gaan nie. Hulle voorkennis en ervaring van pen en papier, boeke, letters en klanke en waarvoor dit gebruik word, verskil van mekaar. Selfs voordat ‘n kind in die konvensionele sin van die woord kan lees, het hy ‘n mate van begrip begin vorm omtrent die tegniek, wyse en doel van lees. Die konsep van ontluikende geletterdheid help ons, volgens Brewer (1998, 121:122) om te bepaal hoeveel kennis kinders reeds het van skryf en lees voordat hulle skool toe gaan.

Ontluikende geletterdheid kan dus gedefinieer word as die kind se kennis van geskrewe taal voordat hy skool toe gaan (Brewer, 1998:122).

Hiervolgens

- ontwikkel geletterdheid reeds voordat kinders formeel leer lees
- sluit geletterdheid die hele leeshandeling in en nie net dekodeeringsvaardighede nie
- is die sosiale omgewing waarbinne geletterdheid plaasvind ook belangrik
- is die kind 'n aktiewe rolspeler binne die raamwerk van die ontwikkeling van sy eie geletterdheid

In 'n studie waar 38 vierjarige kleuters betrek is, het Mason (Miller, 1996:15) die volgende stadia van leesontwikkeling bespeur

- Stadium 1: 'n bewuswording van die funksie van skrif
- Stadium 2: 'n bewuswording van die vorm van skrif (die vermoë om lettername te leer)
- Stadium 3: die vermoë ontwikkel om sekere letters met sekere klanke te verbind

Lomax en McGee (Miller, 1996:15) se studies het hierop uitgebrei en hulle het bevind dat kleuters se bewuswording en kennis van sekere aspekte verder ontwikkel. Dit sluit die volgende in:

- Hulle idees oor skrif (onder andere leesrigting)
- Bewuswording van skrif
- Bewuswording van klanke (waaruit woorde bestaan)
- Letter- en klankassosiasie

Vir die doel van hierdie studie sal ontluikende geletterdheid gesien word as die kleuter se groeiende bewuswording van die geskrewe woord sowel as die funksie daarvan.

#### **1.7.4 Lees**

Volgens Wood en Algozinne (1994:12-13) is lees in die verlede gesien as die bemeestering van dekoderingsvaardighede, kontekstuele analisevaardighede, en woordeboek-vaardighede om sodoende betekenisgewing en begrip te gee aan 'n spesifieke teks. Die siening het oor die afgelope vyftien jaar verander sodat lees vandag gesien word as 'n dinamiese proses waar betekenis gegee word aan 'n teks as gevolg van interaksie tussen die leser wat oor spesifieke voorkennis beskik, die teks geskryf deur 'n outeur, en die bepaalde omstandighede waarbinne die betrokke teks gelees word. Dit impliseer dat die betekenis van die teks as sodanig deur die leser bepaal word (Wood & Algozinne, 1994:14).

#### **1.7.5 Die komponente van lees**

Lees kan basies in twee komponente verdeel word, naamlik woordherkenning en leesbegrip (Lerner, 1993:353; Ekwall & Shanker, 1988:72-79). Sekere strategieë is nodig om woorde te herken (sigwoorde) of om onbekende woorde te ontsyfer (dekodeer). Dekodering is binne die

vormlike dimensie van die taal geleë en strategieë om woorde te dekodeer sluit onder andere vaardighede soos kontekstuele leidrade, konfigurasieleidrade en struktuuranalise in. Leesbegrip is om betekenis te gee aan die teks wat gelees is (om dit te verstaan). Dit kan letterlike begrip wees, met ander woorde die woorde of sinne word letterlik verstaan soos dit in die teks voorkom, of om inferensiële afleidings en gevolgtrekkings te maak. Die dieperliggende gedagte wat die skrywer nie noodwendig in woorde neergeskryf het nie, maar wel bedoel het, moet raakgesien kan word. Beide komponente van lees moet gelyktydig figureer wanneer 'n persoon lees, maar dit vind nie noodwendig in 'n vasgestelde volgorde plaas nie. Soms moet die leerder eers die woord dekodeer voordat hy die betekenis daarvan kan bepaal, en in ander gevalle moet die leerder die totale sin lees alvorens hy in staat is om 'n vreemde woord te verstaan (Ekwall & Shanker, 1988:73-77). In hierdie studie is die fokus op die woordherkenningskomponent.

### **1.7.6 Foneme en morfeme**

Foneme is spraakklanke wat mekaar in geordende reekse volgens 'n stel reëls opvolg om 'n woord te vorm. Elke foneem op sigself dra nie enige betekenis nie. So bestaan die woord "kat" uit drie foneme, naamlik /k/, /a/, /t/. Die geskrewe taal van die meeste kulture in die wêreld berus op foneme. Die fonologiese struktuur van 'n taal is 'n sisteem waarin die grafiese simbole die gesproke taalklanke in dieselfde volgorde verteenwoordig. Hieronder resorteer ook beklemtoning en intonasiepatrone, soos toonhoogtes, pouses en aksente wat tydens die uitspraak van woorde en sinne voorkom (Olson & Griffith, 1993:353).

Morfeme is die kleinste eenhede wat betekenis dra in 'n taal. Kombinasies van morfeme maak woorde wat betekenis dra (Lerner, 1993:318). Geskrewe taal bestaan uit eenhede, uit woorde, en nie net uit stringe letters nie. Daar kan onderskei word tussen twee tipes morfeme, naamlik stamwoorde en affikse. 'n Stamwoord is die kleinste eenheid van 'n woord

wat betekenis dra en alleen kan staan, byvoorbeeld /man/. Affikse, wat voorvoegsels en agtervoegsels is, word aan die stamwoorde geheg en verander die betekenis van die woorde (Wong, 1998:166).

### 1.7.7 **Fonologiese bewustheid**

Fonologiese bewustheid is die vermoë om op 'n eksplisiete wyse aandag te gee aan die fonologiese struktuur van die gesproke woord, en nie net aan die betekenis en sintaks daarvan nie (Scarborough, 1998:84). Fonologiese bewustheid behels nie net kennis van letters en hulle ooreenstemmende klanke nie. Klanke (*phonics*) verwys na klanke van letters en die verskeie reëls om woorde te klank. Fonologiese bewustheid is die vermoë om te verstaan dat die gesproke taal uit kleiner individuele klanke bestaan. Dit verg die vermoë om aan 'n spesifieke klank of klanke, in konteks met ander klanke van 'n woord, aandag te gee. Hierdie vaardigheid is deel van 'n hiërargie van metalinguistiese vaardighede wat geleidelik ontwikkel. Metalinguistiese vaardighede verwys na spesifieke vaardighede en kennis wat kleuters moet baasraak aangaande die linguistiese koderingsproses, soos onder andere die terminologie wat gebruik word wanneer daar oor taal gepraat word, byvoorbeeld “klanke”, “woorde”, “sinne”, “teks” ensomeer. Onderrig in fonologiese bewustheid impliseer dus nie net onderrig in foneem-grafeemverbande nie, maar ook 'n bewusmaking van taal- en klankstrukture (Snider, 1995:443).

Sekere vaardighede is makliker as ander en ontwikkel dus vroeër as ander. Volgens Stanovich (Troia, 1998:5) is rym makliker as klanksamevloeiing, wat op sy beurt weer makliker is as klanksegmentering, met foneemskrapping wat as die moeilikste vaardigheid beskou kan word. Die opbreek van 'n woord in lettergrepe, soos “skoe-ne”, sal ook makliker wees as om die woord volgens klanke op te breek, soos “sk-oe-ne”. Dit is vir kleuters ook makliker om woorde wat net uit twee segmente bestaan, op te breek as woorde wat uit drie of meer segmente bestaan. Om aanvangsfoneme te isoleer is ook 'n makliker taak as om die eindfoneme te

isoleer. By die onderrig van fonologiese bewustheidsvaardighede moet hierdie hiërargie in gedagte gehou word sodat kleuters nie vermoei word met vaardighede wat vir hulle te moeilik is nie.

### **1.7.8 Dekodering (woordanalisevaardighede)**

Sommige navorsers gebruik die woord “dekodering” as ‘n sinoniem vir klank. Sommige gebruik egter die term om te verwys na die omskakeling van stringe letters in fonetiese kodes. Verskeie ander navorsers verwys na woordherkenning deur middel van fonologiese kodering (Thompson, Tunmer & Nicholson, 1993:7). Volgens Wood en Algozine (1994:29) is die inoefening van dekoderingsvaardighede tot die vlak van outomatisering ‘n belangrike vaardigheid omdat dit die leser lei tot onmiddellike woordherkenning en betekenis kan vinniger en makliker aan die teks gegee word. Kontekstuele en konfigurasie leidrade, sowel as strukturele analise en woordeboekvaardighede, kan ook gebruik word om ‘n woord te identifiseer. ‘n Gebrek aan effektiewe woordanalisevaardighede sal die leser verhoed om vinnig en akkuraat te lees (Ekwall & Shanker, 1988:74).

### **1.7.9 Ortografie**

Ortografie verwys na die sisteem van simbole waaruit die geskrewe taal bestaan (Badian, 2000:37). Die visuele voorstelling van ‘n woord is dus ‘n ortografiese voorstelling. Volgens Badian (1998:473) is dit die vermoë om letters, spelpatrone en woorde visueel te herken. Volgens Chomsky (Carlisle & Nomanbhoy, 1993:180) verskaf ortografiese reëlmatighede ‘n grondslag vir die ontwikkeling van fonologiese en morfologiese strukture van ‘n taal. So sal ‘n vaardige leser weet dat “gra” moontlik in geskrewe taal kan voorkom, maar dat “bfg” nie in geskrewe taal moontlik is nie (Vacca, Vacca & Gove, 1991:251).

### **1.7.10 Sigwoorde en sigwoordeskat**



Enige woord, as dit genoeg kere deur 'n individu gelees en gebruik word, kan 'n sigwoord wees. Individue se sigwoordeskat sal dus verskil afhangende van faktore soos beroepe, belangstellings en memoriseringsvermoë. Tog is daar sekere woorde wat deel uitmaak van almal se sigwoordeskat.

Ekwall en Shanker (1988:74) onderskei tussen twee verskillende soorte sigwoorde, naamlik:

a) Basiese sigwoorde

Dit is die hoëfrekwensiewoorde wat algemeen in tekste voorkom, soos, "is", "in", "die", "dit", "hy", "sy", "want", "baie", ensovoorts. Hierdie woorde maak deel uit van elke leser se sigwoordeskat.

b) Ander sigwoorde

Hulle word dikwels deur 'n persoon gebruik vanweë sy besondere belangstelling of werk. Vir een persoon is hierdie hoëfrekwensiewoorde, terwyl dit vir 'n ander leser nie is nie.

Dit is ook belangrik dat die leser oor 'n wye sigwoordeskat sal beskik, maar dit is onmoontlik dat al die woorde van sy taal deel kan wees van sy sigwoordeskat. Woorde wat nie deel uitmaak van 'n leser se sigwoordeskat nie, word gedekodeer.

### **1.7.11 Vlotlees**

Meyer & Felton (1999:284) omskryf vlotlees as die vermoë om teks vinnig en vlot, moeiteloos en outomaties te lees sonder om op 'n bewustelike vlak aandag te gee aan dekodering. Volgens bogenoemde navorsers kan die vermoë om vlot te lees teengewerk word deur stadige herkenning van woorde of 'n gebrek aan sensitiwiteit vir leidrade en/of derdens as gevolg van 'n onvermoë om semantiese konneksies te maak tussen woorde, betekenis en idees. Woordherkenning berus op dekoderingsvermoë, wat op sy beurt weer beïnvloed word deur fonologiese bewustheid. Benoemingspoed van bekende name en voorwerpe of hoë frekwensiewoorde word deur navorsers beskou as nog 'n belangrike faktor wat 'n invloed op woordherkenning het. Lesers wat sensitief is vir die ritme van die gesproke woord, sal dit ook in die geskrewe woord herken en sal gevolglik ritmies lees. Lesers wat onsensitief is vir die ritme, sal woord vir woord lees. Vir ander navorsers is die proses nie so eenvoudig nie en veronderstel dat interaksie tussen ortografie, fonologie, betekenis en konteks noodsaaklik is om vlot te lees (Meyer & Felton, 1999:285-287).

### **1.7.12 Leesbegrip**

Begrip is die belangrikste uitkoms van effektiewe leesonderrig (Torgeson, 1998:33). Die uitsluitlike doel van leesonderrig is om leerders die vaardighede aan te leer wat noodsaaklik is om die geskrewe woord te verstaan en te geniet. Ten spyte van die onderwyser se voorkeur aan 'n spesifieke leesonderrigmetode, sal die einddoel dieselfde wees, naamlik om 'n bepaalde teks wat geskik is vir die leser se spesifieke intellektuele vermoë, te begryp. Volgens Wood (1997:29) is die doel van lees om betekenis te gee aan 'n spesifieke teks. Wanneer 'n leser nie daarin kon slaag om betekenis te gee aan 'n teks nie, was die leser dus nie suksesvol nie.

Akkurate en vlot woordherkenning is 'n voorvereiste vir goeie leesbegrip (Dufva & Niemi, 2001:91). Volgens tellings op die *Woodcock reading mastery tests*, is daar 'n hoë korrelasie tussen woordherkenning en begrip. Wanneer woorde nie moeiteloos geïdentifiseer kan word nie, sal begrip noodwendig swak wees omdat die fokus verskuif weg van die hoër kognitiewe proseseringsvlakke wat betekenis moet gee aan die gelese teks (Bowey, 2000:12).

Daar is egter 'n groep lesers met 'n swak leesbegrip ten spyte van goeie woordherkenningsvaardighede. Die mees voor die hand liggende rede wat hiervoor aangevoer word, is 'n swak begrip vir die gesproke taal en swak luistervaardighede in die algemeen, dus lees die leser net meganies (Bowey, 2000:13).

### **1.7.13 Leessukses**

Leessukses word bepaal deur die persentasie woorde wat die leser herken, hetsy deur middel van dekodering of sigwoordeskat, die vlotheid waarmee gelees word, sowel as leesbegrip. Watson en Badenhop (1992:179) verwys na die "Lindamood model" waarvolgens 'n goeie leser uitgeken kan word op grond daarvan dat hy homself monitor, self korrigeer, die teks vloeiend hanteer en betekenis gee aan die teks. Metakognitiewe en

metalinguistiese vaardighede speel dus 'n belangrike rol.

Die volgende kriteria, genoem die *Betts criteria*, na Emmett Betts (Vacca et al., 1991:443-444; Ekwall & Shanker, 1988:397) word algemeen gebruik om lesers se leesvlak te bepaal.

- Onafhanklike leesvlak

Die leser lees gemaklik en vlot en met selfvertroue en begrip is uitstekend

Woordherkenning: 99% akkuraat of 1 fout per 100 woorde

Begrip: 90% of meer

- Onderrig leesvlak

Die leser lees redelik vlot, plek-plek woord vir woord en alhoewel hy nie oorweldig is deur die leesstuk nie, is dit vir hom 'n uitdaging. Die leser mag hulp benodig.

Woordherkenning: 95% akkuraat of 5 foute per 100 woorde

Begrip: 75% tot 89% akkuraat

- Frustrasie leesvlak

Intonasie is swak, weier om te lees, beweeg lippe tydens stillees, gebruik vinger as plekhouer, begrip van gelese gedeelte is swak

Woordherkenning: 90% of minder akkuraat of 10 of meer foute per 100 woorde

Begrip: Minder as 50% akkuraat

Voorts is leessukses ook afhanklik van die leser se ervaring van sukses. Die leser sal positief gemotiveerd wees om te lees as hy dit geniet en dit in 'n vriendelike en ontspanne atmosfeer geskied.

## 1.8 NAVORSINGSDOELSTELLING

Die volgende doelstellings word met die studie beoog:

- ‘n Verkennende literatuurondersoek oor faktore binne die raamwerk van ontluikende geletterdheid wat kan lei tot die identifisering van risiko-lesers.
- ‘n Beskrywing van die ontwikkeling van ontluikende geletterdheid, met spesifieke verwysing na die rol wat fonologiese bewustheid speel in die uiteindelijke suksesvolle verwerwing van leesvaardighede.
- ‘n Blik op verskeie toetsitems wat in die literatuur aangebied word om fonologiese bewustheid te assesser en moontlik vir opvoedkundiges in Suid-Afrika van waarde kan wees in die identifisering van risiko-leerders.
- ‘n Ondersoek om die verwantskap tussen fonologiese bewustheid tydens die ontluikende geletterdheidsfase en latere leesprestasie op skool te bevestig.
- Die byeenbring van ‘n aantal aanbevelings waardeur kleuters voorberei kan word om uiteindelik suksesvolle lesers te word sowel as om pre-primêre en primêre opvoeders bewus te maak van die voordele wat ‘n program wat ontluikende geletterdheid fasiliteer, bied.

## **1.9 BEPERKINGE VAN DIE STUDIE**

Die kriteria wat gebruik is, sowel as die resultate wat verkry is, is beperk tot die spesifieke skole se leerders wat gebruik is vir die doel van die studie, sowel as tot die spesifieke gemeenskap. Veralgemening van die resultate, verkry vanuit ‘n enkele geografiese gemeenskap en ‘n relatiewe homogene bevolking, kan dus moeilik gedoen word en regverdig verdere navorsing.

## **1.10 STUDIEPROGRAM**

Die volgende program sal gevolg word:

## Hoofstuk 2

In hierdie hoofstuk word 'n uitgebreide literatuurstudie gedoen wat die komponente van ontluikende geletterdheid ondersoek met die oog op beter begrip en insig in die aspekte wat gedurende die kleuterjare 'n rol speel in die voorbereiding tot lees. Daar word ook gekyk na omstandighede wat ontluikende geletterdheid fasiliteer, sowel as na die problematiek rondom omstandighede in Suid-Afrika.

## Hoofstuk 3

In hierdie hoofstuk word die problematiek rondom die akkurate identifisering van risiko-lesers uitgewys sowel as hoe die invloed van verskillende denkrigtings die definiëring van leesprobleme met verloop van tyd beïnvloed het. Faktore onderliggend aan leesprobleme word bespreek met verwysing na fonologiese bewustheid se rol binne groter verband. Daar word ook gekyk na hoe 'n identifisering- en hulpverleningsmodel binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel lyk.

## Hoofstuk 4

Waar daar in hoofstuk 3 gekyk is na algemene faktore onderliggend aan leesprobleme, word in hoofstuk 4 aandag gegee aan meer spesifieke leesverwante kriteria. Verskeie teorieë wat die invloed van fonologiese bewustheid op lees verduidelik, word ook bespreek.

## Hoofstuk 5

Hierdie hoofstuk bied 'n blik op die navorsingsontwerp, metode van ondersoek en instrumentasie sowel as 'n voorstelling en analisering van die data.

## Hoofstuk 6

Met die oog op vroeë identifisering van risiko-lesers en die voorkoming van swak lesers, word daar in die hoofstuk aan die hand van bevindinge en gevolgtrekkings samevattende aanbevelings gemaak.



## **HOOESTUK 2**

### **ONTLUKENDE GELETTERDHEID**

#### **2.1 INLEIDING**

*A knowledge of letter names and sounds does not assure success, but lack of that knowledge produces failure* (Bader & Hildebrand, 1991:9).

Reeds sedert die eerste oomblikke na geboorte word 'n baba blootgestel aan taal en begin die proses om betekenis te gee aan die gesproke woord sowel as die gebruik daarvan. Met verloop van tyd word die verbintenis tussen luister en praatvaardighede en lees en skryf as simboliese aspekte van taal ontdek (Wong, 1998:313). Ouers is dikwels onseker oor hoe om hulle kleuters voor te berei vir skool en wonder dikwels, “Kan ons ons kind leer lees?” of “Mag ons ons kind leer lees?” of “Hoe kan ons ons kind help om te leer lees?”

Daar was ook nog nooit 'n klinkklare antwoord op hierdie vrae nie en tot onlangs is enige pogings tot leesonderrig in die voorskoolse jare as ongewens beskou. *The hierarchical building blocks model of child development is responsible for the totally misguided belief that parents should under no circumstances attempt to teach pre-schoolers to read and in the school the almost superstitious fear of commencing reading instruction before the child is perceptually ready* (Kriegler et al., 1994:29). Argumente wat die navorser onderwysers dikwels hoor gebruik om ouers te ontmoedig, is dat die kind verwar sal word deur die verskille in onderrigmetodes van aanvanklik die ouers en later die onderwyseres. Nog 'n populêre verskoning is dat die kind wat in die voorskoolse jare leer lees het, op skool verveeld sal wees.

Geletterdheid behels egter baie meer as die lees van 'n skoolleesboek en

begin ook reeds lank voordat die kind sy eerste toetrede tot formele onderrig maak (Spreadbury, 1998:30; Clay, 1991:9 & Smith, 1998: 24). Blatchford het bewys dat kleuters wat met spesifieke lees- en geletterdheidsvaardighede skool toe gegaan het, nie net op 7 jaar beter lesers was nie, maar ook op 11 jaar steeds beter gelees het as die leerders wat nie met skooltoetrede oor daardie spesifieke lees- en geletterdheidsvaardighede beskik het nie (Blatchford & Plewis, 1990:425). Kleuters wat reeds met skooltoetrede letters kan uitken en selfs kan skryf, leer makliker en vinniger lees en skryf en behou daardie voorsprong. Blatchford en Plewis is van mening dat dit wel tot kleuters se voordeel is as hulle ouers hulle help met letterherkenning en klanke.

## 2.2

### **GELETTERDHEID**

Moderne studies en definisies oor geletterdheid ondersoek fundamenteel alle begrippe en idees oor taal, die eenhede van taal en die semantiese verhouding tussen praat, lees en skryf (Clay, 1991:13). Om geletterd te wees stel ons in staat om 'n produktiewe rol in die samelewing te vervul en vergemaklik kontak tussen ander mense oral oor die wêreld heen. Dit is dus 'n sleutelement in die bydrae wat 'n individu tot die ekonomie en die samelewing in die algemeen kan maak en sodoende sy eie ervaringe kan vergroot en verryk (Smith & Alcock, 1990:1, 52). Tog behels geletterdheid ook meer as net die vermoë om te lees en te skryf, en dit kan nie losgemaak word van die samelewing en kultuur waarbinne dit funksioneel gebruik word nie. In sekere gemeenskappe, soos byvoorbeeld verafgeleë landelike gebiede in Suid-Afrika, is dit voldoende as kinders oor basiese lees- en skryfvaardighede beskik. In ontwikkelde stedelike gebiede is basiese- lees en skryfvaardighede nie genoeg nie, en word daar byvoorbeeld van kinders verwag om byvoorbeeld ook rekenaarvaardig te wees.

Geletterdheid beteken dus verskillende dinge vir verskillende gemeenskappe en skole behoort te besef dat hulle nie die monopolie besit ten opsigte van geletterdheid nie. Groter waarde moet geheg word aan geletterdheid buite

die skoolkonteks en die wyses waarop dit informeel verwerf word (Clay, 1991:43, 44). Geletterdheid begin baie vroeër ontwikkel as wat aanvanklik gedink is en is multidimensioneel, met ander woorde, sluit aspekte binne die kind se natuurlike omgewing (huis en skool) in. *Literacy develops from real life settings in which reading and writing are used to accomplish goals. We no longer should speak of “reading readiness” or “prereading” but rather “literacy development”* (Lesiak, 1997: 144). Hierdie siening word ook ondersteun deur Smith en Alcock (1990:4 -5) en Clay (1991:19).

### **2.2.1 Die tradisionele siening**

Volgens die tradisionele siening staan onderwysers prominent en sentraal in die aanleer van geletterdheid en hoe en wanneer kinders dit moet aanleer. Hiervolgens word daar van ouers verwag om net die lus om te leer lees by hulle kinders aan te wakker, maar die formele leesonderrig, wat die identifisering van letters en klanke, die herkenning en skryf van sekere woorde en lees van stories insluit, word aan die onderwysers oorgelaat. Alhoewel luister, praat, lees en skryfvaardighede parallel met mekaar ontwikkel en kleuters met die geskrewe woord eksperimenteer reeds lank voordat formele onderrig in aanvang neem, word kleuterskoolonderwyseresse en ouers volgens die benadering nie aangemoedig om kleuters in die voorskoolse jare te leer lees nie (Makin, 1998:1).

Hierdie siening kan twee probleme veroorsaak. Die eerste is dat formele leesonderrig op skool nie noodwendig suksesvol verloop vir alle leerdere nie. Sommige leerdere leer maklik, terwyl ander, ten spyte van ekstra onderrig, dit nie so maklik baasraak nie. Om die onderwyser van alle blaam te onthef, is die oorsaak gewoonlik toegeskryf aan die feit dat die kind nie skoolryp of skoolgereed was nie. Die tweede probleem met die tradisionele siening is dat die fokus op die uitkoms, eerder as die proses gerig is. Dikwels aanvaar onderwysers foutiewelik dat leer plaasgevind het as onderrig plaasgevind het. Leer vereis meer as onderrig, dit behels ook

deelname van die kind. Om dus op onderrig alleen te fokus, is om te aanvaar dat leer 'n funksie is van die hoeveelheid en kwaliteit van onderrig (Smith, 1998:26). Omdat korrekte onderrig in die verlede die fokus was, het onderwysers verkies dat kleuters eers op skool leer lees. Kinders is egter aktief betrokke by hulle eie leer deur nuwe konsepte te evalueer en te interpreteer, te aanvaar, te verwerp of te wysig. Kleuters ontwikkel 'n bewustheid van die geskrewe taal en die konsep daarvan reeds lank voordat hulle formele leesonderrig ontvang (Wong, 1998:315).

### **2.2.2 'n Nuwe gebalanseerde benadering**

Om weg te beweeg van die tradisionele siening behels dat die onderrig van geletterdheidsvaardighede nie uitsluitlik die rol van die skool is nie. Ouers is die primêre opvoeders van hulle kinders en met skooltoetreding word die rol wat die ouers speel aangevul deur die skool (Kapp, 1999:185). Die grondslag van lees begin dus reeds tuis vanaf geboorte (Vacca et al., 1991:99). Verskeie studies van suksesvolle lesers het aangetoon dat leesonderrig suksesvol plaasgevind het by hierdie kinders omdat blootstelling aan en die gebruik van boeke in die ouerhuis volop was. Gevolglik het hulle reeds in die voorskoolse jare bewus geraak daarvan dat geskrewe taal 'n funksie het en uit betekenisvolle eenhede bestaan (Clay, 1991:82). Blootstelling aan die geskrewe woord en die geleentheid om vryelik daarmee te kon eksperimenteer, het hulle 'n voorsprong gegee bo die wat weinig of geen blootstelling aan geletterdheidsgeleentheid gehad het nie (Wong, 1998:316). 'n Deeglike kennis van ontluikende geletterdheidsvaardighede sal ouers dus beter toerus en in staat stel om vir hulle kinders die grondslag te lê wat tot die uiteindelijke suksesvolle bemeestering van die geskrewe woord sal lei.

### **2.3 ONTLUIKENDE GELETTERDHEID**

Teale (1982:154) maak melding van 'n studie met 'n driejarige seun, wat deur opvoedkundiges waargeneem is met die spesifieke doel om uit te vind

hoeveel kleuters van geletterdheid weet alvorens formele onderrig begin. Die seun is na 'n groot supermark geneem, waar daar van hom verwag is om woorde en logos rondom hom te identifiseer. Opvoedkundiges was verstom om te sien dat die kleuter reeds die funksie van die geskrewe woord verstaan het, en bepaalde betekenis aan woorde kon gee nog lank voordat hy die woord op sigwaarde kon herken. Die gevolgtrekking wat uit hierdie studie gemaak is, is dat kinders reeds begin “lees” die oomblik wat hulle bewus begin word van skrif en die funksie daarvan. Dit wysig, volgens Teale, die tradisionele siening dat kleuters eers oor sekere fisiologiese en kognitiewe voorkennis moet beskik voordat hulle “gereed” is om te leer lees.

Wanneer kleuters sekere kennis ten opsigte van geletterdheid openbaar, is dit baie dikwels net die kruin van die ysberg wat gesien word (Miller, 1996:5-6). Onderliggend was daar 'n verskeidenheid ander waardevolle aktiwiteite wat die grondslag gelê het. Miller gebruik die onderstaande figuur (fig 2.1) om die onderliggende en ontluikende vaardighede mē te verduidelik.

Fig. 2.1

alfabet

Speel-speel lees  
 Lees logos en skrif uit die omgewing  
 Lees enkele woorde in boeke  
 Ken sommige of al die letters van die  
 Eien woorde wat dieselfde klink  
 Skrif begin ontluik  
 Herken en skryf eie naam

Kleuterrympies  
 Alfabet speletjies en boeke  
 Leesgeleenthede saam met 'n volwassene  
 Speel met lettervorme  
 Speletjies soos “Ek sien met my klein ogies”

skryf

Lees logos en pamflette en etikette in die winkels  
Sien volwassenes tjeks, inkopielyste, kaartjies ensovoorts

Sien volwassens koerante, tydskrifte en boeke lees

(Vertaal uit Miller: 1996, 6)

## 2.4 GESPROKE TAAL

Vir baie jare is lees gesien as 'n visueel-perseptuele vaardigheid, maar wêreldwyd erken navorsers nou die belangrikheid van 'n goed gefundeerde taalbasis, spesifiek die huistaal, in samehang met die visuele komponent (Van Kleeck & Schuele, 1987:14). Volgens Mann (Wong, 1998:163) is lees niks anders as 'n taalvaardigheid nie en meen dat leesprobleme die gevolg is van mondelinge taalagterstande. Ouers en kleuterskoolonderwyseresse wat dus die kleuter se mondelinge huistaalvaardighede goed stimuleer, lê alreeds dié belangrikste grondslag.

Kognisie en taal is kritiese komponente in die mens se ontwikkeling. Taal staan sentraal in die opvoedingsgebeure omdat alle onderrig en onderwysaktiwiteite van taal gebruik maak vir kommunikasie en denke (Van Wyk, 1999:83). Soos kinders hulle omgewings verken, interpreteer hulle hul ervarings en gee betekenis daaraan. Hierdie behoefte om in interaksie met die omgewing te wees en objekte te manipuleer, is baie belangrik ten opsigte van taalontwikkeling. Blote reaksies op die omgewing is nie genoeg nie en kinders leer om die gesproke woord te gebruik om sekere doelstellings te bereik. Kinders is dus aktiewe deelnemers in hulle eie leer (Vacca et al., 1991:14). Mense dink en leer deur middel van taal en soos wat taalvaardighede toeneem, word kognisie gestimuleer. (Vacca et al., 1991:7). Ten spyte van 'n kleuter se algemene kognitiewe vermoë, is die risiko om leesprobleme te ondervind baie groot wanneer daar agterstande ten opsigte van die gesproke taal is.

Om betekenisvol te kommunikeer, moet taal betekenis dra en dit kan slegs

gebeur as die persone in kommunikasie 'n redelike mate van kennis het van die vier komponente van taal, naamlik fonologie, morfologie, sintaksis en semantiek. In 'n studie met goeie sowel as swak lesers, almal tussen agt en tien jaar, is bevind dat die swak lesers aansienlik swakker presteer het ten opsigte van semantiese, sintaktiese en fonologiese prosesseringsvaardighede (Fey, 1999:13).

Reeds sedert ongeveer 1970 word dit algemeen onder psigolinguïste aanvaar dat dieselfde linguïstiese prosesse wat vir luistervaardighede gebruik word, ook vir leesvaardighede gebruik word. Beide luister-, sowel as spraakvaardighede is analities sowel as sinteties van aard en sedert die 1900s word dieselfde siening teenoor leesvaardighede gehuldig (Edfeldt, 1991:65). Lees word dus ook beskou as 'n taalproses. Omdat beide gesproke taal en leesvermoë van dieselfde vaardighede en prosesse gebruik maak en dus baie nou saamhang, gaan sommige navorsers selfs so ver deur te sê dat spesifieke leesprobleme eintlik 'n manifestasie van 'n taalagterstand is (Heath & Hogben, 2000:34).

Volgens Lonigan et al. (2000:596) het kinders wat swak lees gewoonlik gepaardgaande mondelinge taalagterstande. Omdat gesproke taal waarneembaar is nog voordat formele leesonderrig begin, kan spesifieke taalagterstande gebruik word om risiko-lesers te identifiseer alvorens formele leesonderrig begin. Tussen 40% en 75% kleuters wat in die kleuterskooljare met spesifieke taalagterstande geïdentifiseer is, ontwikkel later leesprobleme, dikwels in samehang met gepaardgaande akademiese probleme (Catts et al., 2001:38). Fey (1999:13) ondersteun Catts et al en toon aan dat 73% van leerders wat op skool swak lees, reeds in die kleuterskool geïdentifiseer kon gewees het op grond van hulle taalagterstande en gepaardgaande swak fonologiese bewustheid. Aan die ander kant het 86% van die leerders wat in graad 2 geïdentifiseer is as goeie lesers, tydens hulle kleuterjare oor taalvaardighede beskik wat ver bokant die van die meeste ander kleuters was.

Die sleutel tot die ontwikkeling van taalvaardighede lê dus in die geleentheid wat kinders kry om taal te ontdek en te manipuleer. Die ontwikkeling van geletterdheid begin reeds wanneer die kleuter die eerste rympie en die eerste storie hoor (Vacca et al., 1991:99). Die ontwikkeling van lees behoort dus so natuurlik en spontaan soos gesproke taal plaas te vind. Volgens Edfeldt (1991:67) is die gebrek aan kontinuïteit tussen die kleuter se taalontwikkeling tuis (leke sfeer) en formele leesonderrig met die aanvang van formele skool (professionele sfeer), uiters nadelig vir die kind. Uit hierdie navorsing blyk dit dat lesers wat geïdentifiseer is as goeie lesers se formele leesonderrig op 'n kontinue wyse voortgevoel het uit taalontwikkeling gedurende die kleuterjare.

## 2.5

### **DIE KOMPONENTE VAN ONTLUIKENDE GELETTERDHEID**

Kleuters verwerf 'n wye verskeidenheid onderling verwante vaardighede in die aanloop tot geletterdheid. In die breë kan ontluikende geletterdheid in twee komponente verdeel word, naamlik geletterdheidsosialisering en metalinguistiese vaardighede. Geletterdheidsosialisering is gemoeid met die sosiale en kulturele aspekte van lees en die fokus lê op die rol wat die omgewing speel in die vorming van geletterdheid. Dit definieer ook die funksie van die geskrewe woord binne 'n bepaalde kultuur. Aan die ander kant fokus metalinguistiese vaardighede op spesifieke vaardighede wat kleuters nodig het ten einde geletterd te wees en navorsers is veral geïnteresseerd in die kognitiewe en psigolinguistiese vaardighede wat ter sprake is (Van Kleeck et al., 1987:15).



## **2.5.1 Geletterdheidsosialisering**

Verskeie studies het bewys dat kleuters reeds, voordat formele leesonderrig in aanvang neem, oor bepaalde kennis aangaande die aard en funksie van skrif beskik. Trouens, verskille in leesprestasies op skool word grootliks beïnvloed deur blootstelling aan geletterdheidsgeleenthede tydens die kleuterjare (Van Kleeck et al., 1987:16).

Kleuters sien dat volwassenes die gesproke woord elke dag gebruik. Daar is telefoonboeke wat hanteer word, programinligting in televisiegidse wat nageslaan word, inkopielyste wat geskryf word, tjeks wat uitgemaak word, briewe wat aan familie en vriende geskryf word, boeke, koerante en tydskrifte wat gelees word, en so meer (Makin, 1998:1-4). Hieruit raak die kleuter bewus daarvan dat die geskrewe taal 'n boodskap dra. Deur die skryfhandeling van volwassenes en ander kinders dop te hou, ontstaan daar by die kind ook die behoefte om te skryf, omdat die kind self volwasse wil word (Dednam, 1987:94).

### **2.5.1.1 Artefakte**

Baie babas wat gebore word in die middelklas of gegoede ekonomiese klas is reeds vanaf geboorte omring deur skrif. Hierdie bevoorregte babas kom

na hulle geboorte tuis in 'n kamer wat die ouers tydens die swangerskap sorgvuldig voorberei het. Hierdie kamers is vrolik versier met muurprente, bewers, friese en/of beddegoed wat karakters uit boeke of films uitbeeld, byvoorbeeld Beatrix Potter karakters of *Winnie the Pooh*. Later volg boeke, legkaarte, T-hemde, tandeborsels, plakkers en vele meer soos *Sesami Street*-karakters, Otto die nimlike klein hondjie, Buzz Lightyear, Lion King, ander Disney karakters, en so meer. In ander vertrekke in die huis is daar boeke, tydskrifte, koerante, pos, kaartjies, rekeninge, inkopielyste, televisieprogramme, telefoonboeke, gemorspos, etikette op blikkieskos, graanvlokkiehouers, medisynebottels, ensovoorts. Later volg die eining van logos uit die omgewing (Van Kleeck et al., 1987:16) en in Suid-Afrika is die logos van winkels en restaurante soos Mc Donalds, Spur, Kentucky, Spar, Pick 'n Pay, en ABSA aan baie kleuters bekend.

### **2.5.1.2 Geletterdheidsgeleentehede**

Onder die mees algemene geletterdheidsgeleentehede waar gesinslede en families betrek is, is slaapydstories, kleuterprogramme op televisie, video's, en advertensies. Tydens hierdie geleentehede leer kleuters inligting interpreteer en hulle besef dat skrif 'n bepaalde funksie het, byvoorbeeld om algemene inligting in te win, om afleidings en gevolgtrekkings te maak of bloot ter wille van die genot daarvan (van Kleeck et al., 1987:17). Boeke veral word gebruik om die verbeelding te prikkel en te vermaak. Heath verdeel die tipes vrae wat kinders vra tydens boekvoorlesings in drie opeenvolgende stadia, naamlik wat-vrae, die hoekom-vrae en die affektiewe bevestigings (Van Kleeck et al., 1987:17). Die sekwensie van vrae verloop soos volg:

- Wie is dit? of Wat is dit? (wat-vraag)
- Watter kleur is dit? Hoeveel varkies is daar? (wat-vraag)
- Wat gebeur nou? (wat-vraag)
- Hoekom gebeur dit? (hoekom-vraag)

- Hy was stout, nè? Sy Pappa was seker kwaad vir hom. (affektiewe bevestiging)
- Dit lyk net soos Oupa s'n. Onthou jy toe ons ... (affektiewe bevestiging)

Volgens die navorser is hierdie hiërargie van betekenisgewing tiperend aanwesig regdeur die skoolkurrikulum. Dit is ook tydens hierdie geleenthede dat die kleuters se taalontwikkeling gestimuleer word en woordeskatuitbreiding plaasvind. Gedurende hierdie proses word kinders begelei om te ontwikkel van afhanklike lesers wat steun op volwassenes om teks vir hulle voor te lees, tot selfstandige lesers wat in staat is om nuwe teks onafhanklik van volwasse hulp te lees. Dus sal 'n gebrek aan kontinuïteit tussen ontluikende geletterdheidsgeleenthede tuis en formele onderrig by die skool, noodwendig bydra tot akademiese probleme (Spreadbury, 1998:31). Sien ook 1.2.4.

### **2.5.1.3 Kennis verwerf voor formele leesonderrig**

Reeds voordat formele onderrig in aanvang neem, ontdek kleuters dat die geskrewe woord die gesproke woord verteenwoordig en dus betekenis dra. Hulle begin waarneem dat skrif in lineêre patrone voorkom en dat daar van links na regs, van bo na onder, gelees of geskryf word. Hulle leer ook dat daar bepaalde aanvaarbare gedrag is wanneer lees ter sprake is, soos om beurte te maak om te praat of te lees (Van Kleeck et al., 1987:18-19).

Op die mees basiese vlak sal 'n kind weet dat dit woorde, en nie prente is nie, wat aan hom voorgelees word. Voorts sluit dit die kennis in dat ons van links na regs lees en skryf, en van bo na onder, asook dat 'n boek van voor na agter deurgelees word. Marie Clay het 'n reeks kriteria ontwerp waarmee kleuters se kennis van die konsep van die geskrewe woord bepaal kan word (Vacca et al., 1991: 114). Hiervolgens is die belangrikste vaardighede as volg:

Onderskei tussen die voorkant en agterkant van die boek

Bewus van verskil tussen prente en woorde

Leesrigting - van links na regs

Terugswaai van die oog aan die einde van 'n reël

Volg met die vingertjie in die boek die woorde wat gelees word

Identifiseer die begin of einde van die storie, bladsy, reël, sin of woord

Kan die onderkant van 'n prent wat onderstebo gedraai is, uitwys

Kan op elke bladsy aandui waar gelees moet word, eers die linkerkantse bladsy, links bo

Kan agterkom as die juffrou 'n sin se woorde nie in volgorde lees nie

Kan woorde identifiseer waarvan die volgorde van die klanke verkeerd is

Durkin (Lesiak, 1997:148) het ook 'n lys kriteria bekendgestel waarmee kleuters se basiese kennis ten opsigte van die geskrewe woord mee bepaal kan word, naamlik

kennis van die verskil tussen grafiese voorstelling van woorde en die grafiese voorstelling van nonsenswoorde

die geskrewe woord is en bly die geskrewe woord, of dit nou met vetkryt, potlood of met 'n vinger in die sand geskrywe is

die geskrewe woord hoef nie net op papier te wees nie, maar kan ook op materiaal, hout, metaal en so meer verskyn

die geskrewe woord kan alleen, of saam met prente verskyn

die geskrewe woord verteenwoordig die gesproke woord, woord vir woord

weet waarvoor spasies gebruik word

begryp dat teks van links na regs gelees word

begryp dat teks van bo na onder gelees word

Hierdie kennis en vaardighede ontwikkel spontaan deur gereelde voorlees- en saamleesgeleenthede in die ouerhuis.

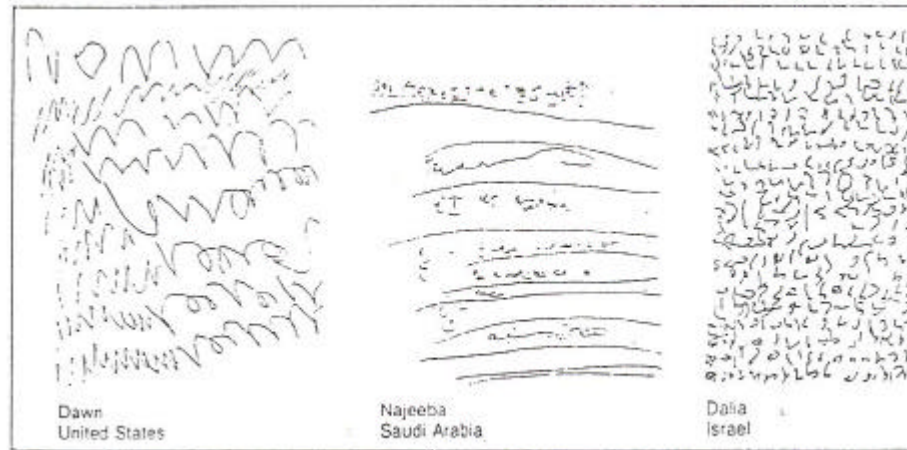
### **2.5.2 Metalinguistiese vaardighede**

Mondelinge taal en die beheersing daarvan is 'n belangrike voorwaarde vir die aanleer van geskrewe taal, want die geskrewe taal is in wese 'n grafiese voorstelling van gesproke taal (Dednam, 1987:12). Kinders leer dat die geskrewe woord, net soos die gesproke woord, met 'n doel gebruik kan word. Die geskrewe woord is daar omdat mense dit nodig het en gebruik om hulle behoeftes uit te druk en te kommunikeer. Binne hierdie konteks behoort kinders dus blootgestel te word aan die geskrewe woord. Bewustheid van die gesproke sowel as die geskrewe taal behels dat 'n kind sal besef dat sinne uit woorde bestaan en dat woorde eenhede van 'n taal is. Om bewus te wees van woorde behels dat kinders sal kan onderskei tussen stringe klanke, wat nie 'n woord is nie, en woorde, omdat dit betekenis dra (Van Kleeck et al., 1987:19-20).

Een van die eerste aanduidings dat kleuters spraakklanke kan analiseer op grond van hulle kennis van letters, is in hulle spontane skryfpogings (Vacca et al., 1991: 115). Spontane spelling is kinders se skryfpogings nog voordat hulle enige spelreëls geleer het (Vacca et al., 1991:132). Volgens navorsers is kleuters se lees- en skryfnabootsings reeds ware geletterdheidsvaardighede en nie net aanduidings van verwagte vaardighede wat nog moet ontwikkel nie (Teale, 1982: 155). Omdat die jong kind geneig is om die volwassene na te boots, begin hy vroeg in sy lewe spelenderwys skryf soos die volwassenes waarmee hy te doen kry. Hierdie onafhanklike teken- en skryfhandeling is aanvanklik niks meer as krabbels nie. Gaandeweg ontdek hy dat woorde uit reekse letters bestaan en daarom skryf hy letters wat hy visueel kan onthou in sy "geskrewe werk" tussen die krabbels. Die voordeel van hierdie onafhanklike skryfaktiwiteit lê daarin dat die kind bewus raak daarvan dat geskrewe taal 'n boodskap dra. Hy raak terselfdertyd bewus van skryfrigting, spasies tussen woorde

en sinne en leer ook die skryfinstrument hanteer (Dednam, 1987:94).

Die meeste kleuters is nog nie vertrouwd met foneem-grafeemverbande wanneer hulle skool toe gaan nie. Soos reeds in hoofstuk 1 genoem is, beskik kleuters oor wisselende kennis en ervaringe oor taal en die funksie en konsep van die geskrewe woord. Sommige ken reeds 'n verskeidenheid letters, terwyl ander reeds assosiasies begin maak tussen letters en hulle ooreenstemmende klanke. Spontane spelling reflekteer hulle vlak van sofistikasie om klanke in woorde te hoor en dit met gepaardgaande letters te assosieer (Vacca et al., 1991:115). Vergelyk die onderstaande spontane spellings van drie kleuters uit verskillende lande met verskillende tale, waaruit dit duidelik word dat hulle reeds sekere belangrike ontdekkings gemaak het omtrent die geskrewe woord wat hulle elke dag om hulle sien.



(Vacca et al., 1991:89)

Die doel van die geskrewe woord is tog om geles te word. Wanneer kinders skryf, kan hulle ook nie anders as om betrokke te wees by die leeshandeling nie. Hierdie vroeë waagpogings is baie belangriker as die korrektheid daarvan. In so 'n ondersteunende omgewing, vry van beperkinge van akkuraatheid, kan kinders eksperimenteer en waag en die nodige selfvertroue opbou (Dednam, 1987:94).

### 2.5.2.1 **Woord- en vormbewustheid**

Vanaf ongeveer die sesde lewensjaar begin die kind woorde as afsonderlike eenhede waarneem (Dednam, 1987:121). Hulle begin beseft dat taal nie net uit 'n sisteem van klanke bestaan nie, maar dat daar woordeenhede in woordreekse voorkom en dat die opeenvolging waarin hulle voorkom en gebruik word, van bepaalde reëls afhang (Van Kleeck & Schuele, 1987:19). Dit behels ook dat die kind bewus sal wees van die arbitrêre aard van woorde en dat woorde los staan van die beeld wat dit verteenwoordig. Dit sal byvoorbeeld in Afrikaans beteken dat die kind sal beseft dat die lengte van 'n woord soos "leeu", los staan van sy betekenis en

dat die woord “leeu” ‘n korter woord is as “spinnekop”, ten spyte van die feit dat ‘n leeu ‘n groter dier is as ‘n spinnekop. So is “trein” ‘n baie lang voorwerp, maar ‘n kort woord. So kan een objek ook byvoorbeeld deur twee verskillende woorde verteenwoordig word, naamlik “hond” en “brak” verteenwoordig albei ‘n troeteldier wat blaf, wat twee ore, vier bene, en ‘n lang stert het. Aan die ander kant weer kan presies dieselfde woord verskillende betekenis hê, soos “Ek klim op teen die **leer**” en “Ek **leer** baie hard vir die komende eksamen”. Dit is dus belangrik dat vorm en betekenis van mekaar geskei kan word (Van Kleeck & Schuele, 1987:19).

Tydens woordidentifisering (van beide sigwoorde sowel as woorde wat gedekodeer moet word) moet die kind ook kan fokus op die woord in isolasie en konsentreer op die vorm van die woord. Vir eers word die betekenis van die woord geskei van die vorm. Klein kinders sal dikwels woorde opmaak en gebruik in die plek van ‘n bestaande woord, byvoorbeeld “pappery” in die plek van batterye. Hulle sal selfs nuwe betekenis gee aan ‘n bestaande woord soos om na ‘n lekkergoedpapiertjie te verwys as sy “vel”. Hierdie tipe woordspel verteenwoordig reeds ‘n ontwikkeling van woordbewustheid tydens die kleuterjare (Van Kleeck en Schuele, 1987:21).

### **2.5.2.2 Segmentering van sinne**

Om die geskrewe woord met die gesproke woord te kan assosieer, moet die kind beseft dat sinne uit woorde bestaan en dat elke geskrewe woord ‘n gesproke woord verteenwoordig. Individuele woorde en klanke word nie geïsoleer waargeneem wanneer ons luister na die gesproke woord nie, maar volg mekaar as ‘n betekenisvolle eenheid op. Om dus te weet dat die gesproke taal uit individuele eenhede bestaan, is nie vanselfsprekend nie. Tydens die kleuterjare hoor en gebruik kleuters taal bloot vir kommunikasiedoeleindes en die konsep van taal as ‘n sisteem van elemente of eenhede is nog nie teenwoordig nie (Van Kleeck en Schuele, 1987:20-24).



Die vermoë om sinne te segmenteer in woorde ontwikkel voordat kinders woorde kan segmenteer volgens klanke. Dit is belangrik dat die onderwyseres eers tyd sal afstaan om te verduidelik dat 'n sin soos 'n baie kort storie is en dat dit iets van iemand vertel. Dit kan spelenderwys aan die kleuters geleer word deur verskillende speletjies. Die volgende speletjies is almal uit Adams et al. (1998:39-47) vertaal.

Beskryf 'n prentjie

Die onderwyseres wys 'n groot prent vir die leerders sodat almal dit kan sien.



(Bron: Oxford Storieboom, By die see)

Die kleuters maak nou beurte om sinne te maak wat iets vertel van die prentjie.

Bou 'n storie

Hierdie speletjie kan met 'n redelike groot groepie kleuters gespeel word. 'n Boontjiesakkie is al wat nodig is. Die kleuters sit in 'n sirkel en die onderwyseres verduidelik dat die storie "gebou" gaan word soos hulle aangaan. Die onderwyseres begin die storie deur die eerste sin van die storie te gee. Daarna gooi sy die boontjiesakkie na enige kleuter, wat dan 'n opvolgsin moet gee. Na daardie kleuter sy sin voltooi het, kies daardie kleuter self vir wie hy die boontjiesakkie volgende gaan gooi. Die kleuters leer dus dat 'n sin uit 'n klompie woorde bestaan en dat die daaropvolgende sinne die storielyn moet voortdra.

### Hoor woorde in sinne

In hierdie speletjie moet die kind vir elke woord wat hy in 'n sin hoor, 'n blokkie uithaal. Vierkantige papiertjies van ongeveer 5cm by 5cm, kubusse of *Unifix* blokkies kan gebruik word. Die onderwyseres begin met 'n baie kort sin van aanvanklik nie meer as so drie woorde nie en sê die sin baie stadig. Dan herhaal sy die sin sodat die kleuters hul blokkies kan uitpak, een blokkie vir elke woord wat sy sê. Dit is belangrik dat daar aanvanklik net eenlettergrepige woorde in die sin gebruik word om nie die kleuter te verwar met lettergrepe nie. So 'n sin sou byvoorbeeld kon wees, “Die kat slaap”, en elke kleuter behoort as hy reg gehoor het, drie blokkies voor hom uitgepak het.

### Vervang woorde in 'n sin

Die kleuters het kubusse of blokkies nodig. Die onderwyseres gee 'n kort sin soos byvoorbeeld “Ek eet pap”. Vir elke woord moet hulle nou 'n blokkie uitpak. Hulle sal dus drie blokkies uitpak. Die onderwyseres verduidelik dat sy die derde woord gaan wegneem. Hulle moet dus die laaste blokkie wegneem sodat hulle net die eerste twee blokkies oor het. Die sin is nou: “Ek eet”. Die onderwyseres moedig die kleuters aan om aan 'n ander woord te dink wat in die plek van “pap” kan staan sodat die sin weer drie woorde kan hê. Verskeie voorstelle sal dan van die kinders kom, soos: “Ek eet **sop**”, “Ek eet **vleis**”, “Ek eet **brood**”, en so meer. Die sin kan selfs langer gemaak word met die invoeging van nog 'n blokkie, byvoorbeeld “Ek eet **ou** brood”.

### Bou 'n sin

Weereens is net 'n boontjiesakkie nodig. Die kinders sit in 'n groepie en die onderwyseres verduidelik dat hulle net een sin gaan maak. Elke kleuter, as hy die boontjiesakkie vang, moet dus net **een** woord gee. Die onderwyseres gee die eerste woord soos byvoorbeeld “die”. Sy gooi nou

die boontjiesak vir enige kleuter in die sirkel wat nou self 'n woord moet kies, byvoorbeeld "man". Wanneer hy sy woord gegee het, kies hy vir wie hy die boontjiesakkie volgende gaan gooi. Die derde kleuter gee die derde woord van die sin, byvoorbeeld "loop". Die ouderdom van die kleuters sal bepaal hoe lank die sinne is wat gevorm kan word. Die kleuters leer dat woorde mekaar logies in 'n bepaalde volgorde opvolg en dat woorde soos "die - spring - bad", nie 'n sin vorm nie omdat die woorde mekaar nie op 'n betekenisvolle wyse opvolg nie (vertaal uit Adams et al., 1998:39-47).

Nadat kleuters begryp dat 'n storie uit sinne en sinne uit woorde bestaan, kan hulle ook op 'n spelenderwyse leer dat woorde opgebreek kan word in dele of klanke. Hierdie vaardigheid, genoem fonologiese bewustheid, wat vervolgens bespreek word, word ook beskou as 'n voorvereiste vir lees.

### **2.5.2.3 Fonologiese bewustheid**

Fonologiese bewustheid sluit die vermoë in om die gesproke woord in fonologiese eenhede te segmenteer asook om die eenhede saam te voeg sodat dit 'n woord vorm (sintese). Reeds rondom die ouderdom van twee jaar begin hierdie bewustheid wanneer kleuters 'n woord verkeerd uitspreek en hulleself dan korregeer, byvoorbeeld "Ek worsel ... ek borsel my tande". Die frekwensies van hierdie soort korreksies neem toe soos kleuters ouer word en hulle word gemotiveer deur die toenemende begeerte om hulleself verstaanbaar te maak. Kleuters begin ook toenemend speel met taal en hulle vermoë om rymwoorde te produseer (Van Kleeck en Schuele, 1987:25).

Verskeie navorsers (Van Kleeck, 1998:37; Mann, 1998:163) toon nie net die hoë korrelasie tussen fonologiese bewustheid en latere leessukses aan nie, maar voer ook aan dat fonologiese bewustheid by kleuters latere leesprestasie beïnvloed en dus leessukses voorspel. Fonologiese bewustheid is trouens selfs 'n beter voorspeller as IK, verstandsouderdom of perseptuele vermoë (Snider, 1997:203; Mann, 1998: 171-172). Brennan

en Ireson (1997:242) bevestig dat fonologiese bewustheid in die voorskoolse jare nie net die goeie lesers van die swakkes onderskei nie, maar dat fonologiese bewustheid in 'n oorsaak-gevolg verhouding tot lees staan.

In die verlede het navorsers fonologiese bewustheid geassesseer deur kinders die lettergrepe van woorde met hulle hande te laat klap. Huidiglik bestaan daar 'n verskeidenheid ander maniere om fonologiese bewustheid te assesseer. Hierdie take kan wissel van maklik tot moeilik, byvoorbeeld

- rym - die uitken van pare woorde wat rym, of die verskaffing van rymwoorde
- kies van klanke of woorde wat nie pas nie - identifiseer woorde wat dieselfde, of verskillend is op grond van begin-, middel-, of eindklanke
- sintese - die identifisering van 'n woord wat stadig, volgens die verskillende klanke of lettergrepe uitgespreek is
- foneemsegmentering (analise) - die uitspreek van die afsonderlike klanke in eenlettergrepige woorde
- manipulerings van foneme - die identifisering van 'n woord nadat sekere klanke uitgelaat, bygevoeg of geskuif word (Snider, 1997:204)

Fonologiese bewustheid is dus 'n omvattende term vir 'n verskeidenheid vaardighede wat op 'n breë kontinuum lê. Hierdie vaardighede wissel ten opsigte van die moeilikheidsgraad en ontwikkel geleidelik soos kleuters ouer word en blootgestel word aan die gesproke en geskrewe taal en geleenthede gebied word om daarmee te eksperimenteer. In tabel 2.1 word die tien bronne van fonologiese bewustheid aangedui sowel as die ouderdomme waarbinne die ontwikkeling van daardie vaardighede manifesteer (Norris & Hoffman, 2002:7).

Die verskillende vaardighede soos weergegee in die tabel moet egter nie as afsonderlike vaardighede beskou word nie, maar as 'n groep onderling

verwante vaardighede wat met verloop van tyd ontwikkel. In die blootstelling en eksperimentering met aanvanklike woorde en klanke, ontwikkel kennis van die alfabet, spontane spelling en rymvermoë. Om byvoorbeeld op 'n ouderdom van drie jaar kleuterrympies te kan resiteer, sou vereis dat daardie kleuter herhaaldelike blootstelling daaraan moes gehad het. Hierdie blootstelling kom van spontane geleenthede soos die voorlees van slaapydstories, storietyd in die kleuterskool, kasette met stories en liedjies, video's, rekenaars en opvoedkundige televisieprogramme. Moeiliker vaardighede aan die ander kant van die kontinuum daarenteen, sou weer meer eksplisiete blootstelling en waarskynlik onderrig vereis. Hierdie vaardighede ontwikkel nie in 'n vasgestelde volgorde nie, maar deur wedersydse interaksie. Ontwikkeling van die een vaardigheid is afhanklik van die voorafgaande ontwikkeling van ander vaardighede en fasiliteer terselfdertyd die ontwikkeling van moeiliker vaardighede. So is foneemanalise van 'n woord byvoorbeeld afhanklik van kennis van letters van die alfabet (en dat hulle spraakklanke verteenwoordig). Die vermoë om woorde te analiseer volgens klanke fasiliteer weer die vermoë om woorde te kan spel (Norris & Hoffman, 2002:8-9).

Die meeste van hierdie vaardighede ontwikkel uit gesproke taalervarings, terwyl sommige weer vanuit blootstelling aan die gesproke woord ontwikkel. Van die vaardighede ontwikkel aanvanklik uit blootstelling aan die gesproke woord (om aanvangsklanke te koppel aan 'n voorwerp) maar verskuif later na die geskrewe woord (assosiëring van 'n spraakklank met 'n spesifieke letter van die alfabet). Die vaardighede aan die onderpunt van die kontinuum is dus meer holisties en konkreet van aard en soos daar verder met die kontinuum op beweeg word, word die vaardighede al meer simbolies en metalinguisties van aard (Norris en Hoffman, 2002:8-9). Kinders wat oor vaardighede aan die bokant van die kontinuum beskik, is uiteraard beter lesers omdat hulle nie net een geïsoleerde vaardigheid baasgeraak het nie, maar 'n wye verskeidenheid gesproke en geskrewe taalvaardighede ontwikkel en geïntegreer het.

Omdat die resultate van die verskeidenheid navorsingstudies wat reeds gedoen is, verskil, is dit moeilik om vas te stel watter een van bogenoemde take die beste voorspeller van toekomstige leessukses is. Waaroor al die navorsers wel saamstem, is dat die verskeidenheid fonologiese bewustheidstake saam 'n baie akkurate verwagting ten opsigte van toekomstige leessukses gee (Lonigan et al., 2000: 598-611). Onderrig in beide ortografiese en fonologiese vaardighede asook onderrig in die integrasie tussen hierdie vaardighede, sal lei tot uitsonderlike leesprestasies.

Aangesien die invloed van fonologiese bewustheid so 'n groot impak het op latere leessukses, is dit ook nou in die Nuwe Hersiene Nasionale Kurrikulum geïnkorporeer.

Tabel 2.1

TIEN BRONNE VAN FONOLOGIESE BEWUSTHEID

<i>Ontwikkelings- vlak</i>	<i>3 - 4 jaar</i>	<i>4 - 4.6 jaar</i>	<i>4.6 - 5 jaar</i>	<i>5 - 5.6</i>	
<i>jaar</i>	<i>5.5 - 6 jaar</i>	<i>6 - 7 jaar</i>	<i>7 jaar</i>		
Kennis van die alfabet		Resiteer die alfabet	Ken verskeie letters	Ken	
letters in eie naam	Gebruik letters om woorde te maak		Skryf die alfabet in volgorde		
	Rangskik woorde in alfabetiese volgorde		Gebruik alfabet vir akronieme		
	en woordspel				
Konsep van die begrip "woord"		Gebruik woorde oor taal soos "letter", "sin", "klank",			
"woord"	Segmenteer sinne in woorde		Segmenteer woorde in		
lettergrepe	Analiseer woorde in klanke		Tel die klanke in woorde		
Dekodeer regte woorde		Dekodeer nonsens woorde			
Onderskeid tussen vorm en betekenis		Tref geen onderskeid tussen betekenis en vorm nie			
byvoorbeeld "trein is lank"		Assosieer letternaam met 'n voorwerp, "a" is vir			
appel	Assosieer klank met 'n voorwerp, "ah" is vir appel				
Assosieer letters en klanke met mekaar		Voeg klanke saam tot betekenisvolle woorde, "k-a-t"			
	Manipuleer begin- / eindklanke, "k-at ; m-at"	Koördineer betekenis en vorm,			
	blokkiesraaisels				
Rym	Resiteer rympies en liedjies	Selekteer rymwoord uit 'n			
	keuse van 2 of 3 woorde	Vervang aanvangsklank om nuwe rymwoord te maak			



Voltooi die laaste woord van 'n rympie		Koördineer klank en rym,	
byvoorbeeld "watter woord begin met ..."		Voltooi laaste reël van rympies	
en klank- speletjies, soos tongknopers			
Deel-tot-geheel	Woordvorm, betekenis en funksie kan nie geskei word nie	woorde	
is arbitrêr - maak woorde op om voorwerpe te benoem		Kan samestellings skei; Son-bril	
Kan een deel van 'n samestelling weglaat; (swem) bad		Bewus	
dat 'n klank 'n onderdeel van 'n woord is		Kan aanvangsklank isoleer; blok / lok	
Manipuleer klanke volgens patrone - alliterasie			
Posisie van klanke in woorde	Maak woord- afleidings uit prente	Kan sê	
of 2 woorde se aanvangsklanke dieselfde is of nie		Kan uit keuse van 3 woorde	
een kies met dieselfde aan- vangsklank		Kan woorde met dieselfde aanvangsklank met mekaar verbind	
Kan sê of eindklanke dieselfde is of nie		Kan sê watter deel van 'n woord pas by 'n gegewe klank	
Kan uit keuse van 3, 'n woord met dieselfde eindklank uitwys			
Konvensionele skrif	Kan onderskeid tref tussen prente en woorde	Kan oog en vinger van links na	
regs oor woorde beweeg		Kan die eerste en laaste woord van 'n teks uitwys	
Kan teks wat gelees word, woord vir woord met vinger volg		Weet	
wat funksie van spasies tussen woorde is		Gebruik punt en hoofletters vir die eerste woord van 'n sin	
Gebruik punt, uitroepeteken en vraagteken; hoofletter vir name			
Woord- herkenning	Kamma-lees van skrif uit die omgewing	Gebruik spesifieke woorde om	
skrif uit die omgewing te interpreteer		Kan woorde wat dieselfde is op grond van vorm bymekaar pas	
Ken reeds 'n klein persentasie sigwoorde		Herken woorde uit die omgewing op grond van aanvangsklank	
Herken en leer nuwe sigwoorde daagliks		Kan letters wat binne 'n gegewe woord nie pas nie, uitwys	
Meta-reëls	Definieer woorde op grond van perseptuele eienskappe		
Definieer woorde op grond van funksie; eet daarmee		Definieer woorde op grond van soort, soos groente en vrugte	
Kan 'n definisie gee van wat 'n woord is		Kan 'n definisie gee van wat 'n sin is	
Gebruik fonetiese reëls in lees- en skryfpogings		Kan die spelreël wat op 'n woord van toe- passing is, noem	
Spontane spelling	Teken prente om geskrewe woord voor te stel	Skrabbels is die eerste	
skryfpoging	Naskryf van woorde, gebruik letters na willekeur	Vroeë	
fonetiese skrif	Lettername en vokale woord gebruik, lettergrepe		
Fonetiese spelling vir woorde	Begin reëls gebruik om konvensioneel te spel		

**Vertaal en verwerk uit Norris en Hoffman (2002:4)** Verskeie speletjies kan ook gespeel word om fonologiese bewustheid by kleuters te ontwikkel. Hierdie speletjies is geneem uit Adams et al. (1998:30-56) en in Afrikaans aangepas.

### Rymaktiwiteite:

Die onderwyser fluister 'n kleuterrympie, maar die rymwoorde moet hardop gesê word, byvoorbeeld

Trippe, trappe **trone**  
varkies in die **bone**  
koeitjies in die **klawer**  
perdjies in die **hawer**

Die onderwyser sê die rympe baie hard op, maar fluister nou weer die rymwoorde

**Daar groei 'n boompie in my tuin-**  
**Sy blare groen, sy bassies bruin.**  
**Wat het daardie boom gedra?**  
**Ek is bly dat jy dit vra!**

Die onderwyser sê 'n bekende rympe, maar laat die rymwoorde weg sodat die kleuter dit moet voltooi, byvoorbeeld

Hompie Kedompie sit op die wal  
Hompie Kedompie het ... (afgeval)  
Die koning se ruiters, die koning se leer  
Kon Hompie Kedompie se val nie ... (keer).

Die onderwyser gee aan die kinders leidrade om rymwoorde te vind, byvoorbeeld

Die **kat** slaap op die \_\_\_\_\_ (mat).  
Daar is 'n **muis** in ons \_\_\_\_\_ (huis)  
Wat gaan jy **doen** met jou stukkende \_\_\_\_\_? (skoene)

### Lettergreepspeletjies:

Die onderwyser laat die kinders hulle name in lettergrepe klap, byvoorbeeld “Ma-ri-a”, “Hen-drik”

‘n Boontjiesak of enige ander item word gebruik wat die een na die ander aangegee kan word terwyl woorde in lettergrepe verdeel word, byvoorbeeld skerpmaker: **Skerp-** (stuur die boontjiesak na die volgende een) **ma-** (stuur weer die boontjiesak aan) **-ker**

### Foneemspeletjies:

“Ek sien met my klein ogies iets wat begin met ‘n /b/, dit is rond, dit kan rol, ek kan dit gooi en ek kan dit skop. Raai, raai, wat sien ek?” Moontlike antwoord: “bal”

Leerders soek voorwerpe in die klas, of op ‘n groot muurprent wat met sekere klanke begin.

Die onderwyser neem ‘n klank uit ‘n woord weg - “skop” / “kop”, en vra of hulle kan hoor watter klank weg is. Sinne met albei woorde word gegee sodat die leerders kan hoor dat die twee woorde verskillende betekenisse het.

warm - arm

blou - lou

skop - sop

knoop - koop

seer - see

Doen dieselfde deur nou klanke by te sit - arm / warm.

klop - klomp

kou - kous

eet - beet

by - byl

Prentkaarte waarmee *snap* gespeel word kan ook gebruik word om dieselfde aanvangsklanke of eindklanke te identifiseer, byvoorbeeld om te wys watter woorde rym of ewe veel lettergrepe het.

#### **2.5.2.4 Foneem-grafeem verbande**

Eerstens moet kleuters besef dat die geskrewe woord die gesproke woord verteenwoordig. Die kleuter sal dus verbande begin raaksien soos: “Daar is ‘n /s/ in STOP, dit klink soos die /s/ in my naam”. Daarna kan speletjies begin volg soos: “Dink aan iets wat jy kan eet wat begin met ‘n /p/.” Wanneer kennis van die struktuur van die gespoke taal ineenvloei met kennis oor die struktuur van die geskrewe taal, is dit ‘n goeie aanduiding dat kleuters gereed is vir onderrig van foneem-grafeem verbande (Van Kleeck en Schuele, 1987:29).

### **2.6 OMSTANDIGHEDE WAARBINNE ONTLUIKENDE GELETTERDHEID GEFASILITEER WORD**

Bogenoemde belangrike ontluikende geletterdheidsvaardighede ontwikkel nie sonder dat die kleuter in die ouerhuis en/of in die kleuterskool die nodige geleentheid gehad het nie. Hierdie vaardighede is nie iets wat ‘n kind het of nie het nie, maar ontwikkel wanneer die kind daaraan blootgestel word en geleentheid gegee word om daarmee te eksperimenteer (Norris en Hoffman, 2002:2). Die kind wat homself in ‘n stimulerende omgewing bevind met omstandighede wat gunstig is vir leer, word outomaties voorberei vir die formele leersituasie (Derbyshire, 1999:189).

#### **2.6.1 Die ouerhuis**

Tydens die voorskoolse jare ontwikkel grondliggende kennis en ervarings reeds in die ouerhuis op ‘n dag-tot-dag basis. Die meeste aktiwiteite ontwikkel spontaan, byvoorbeeld wanneer kos gekook word of in die tuin gewerk word. Daaglikse aktiwiteite soos speel, teken, beweging, musiek,

gesprekke en so meer wat binne 'n veilige en liefdevolle omgewing tussen 'n ouer en kind plaasvind, is belangrik in die proses om die kind geleidelik voor te berei vir formele onderrig. Fisiek word die kind gereed gemaak onder die waaksame oog en liefdevolle aanmoediging van ouers. Die kind word toegelaat om homself aan en uit te trek, sy knope en skoene vas te maak, sy hare te kam, self te bad en te eet. Taalontwikkeling word van vroeg af, en meer spesifiek deur die moeder, gestimuleer. Taalontwikkeling open 'n nuwe wêreld vir die kind. Deur middel van taal kan die kind dink en redeneer en hy ontdek dat hy sy behoeftes so kan kommunikeer. Deur middel van taal leer die klein kind ook om sy gedrag te beheer en dat hierdie gedrag sy verhouding met ander mense om hom kan beïnvloed (Derbyshire, 1999:189).

Professionele opleiding is nie nodig om kleuters se vrae oor die geskrewe woord wat hy elke dag om hom raaksien, te beantwoord nie. Al wat nodig is, is om self die funksie van skrif te verstaan en om 'n belang in die kind te hê. Daarvoor behoort elke ouer te beskik (Edfeldt, 1991:68). Sonder om die geskrewe woord aan die kleuter op te dring kan ouers die wêreld van die geskrewe woord so ontsluit dat dit 'n nuuskierigheid by die kleuter sal aanwakker. Woordbouspeletjies soos *Scrabble* en *Smile* se *Wikkelwoorde* is goeie voorbeelde.

Volgens Bader & Hildebrand (1991:93) word ontluikende geletterdheid deur 'n verskeidenheid hulpmiddels en maniere ontwikkel. Behalwe duur hulpmiddels soos rekenaars, legkaarte en ander opvoedkundige hulpmiddels, bied volop geleentheid om boeke vas te hou, pen en papier te hanteer, vrae te beantwoord, rympies te maak soos "Daar is 'n muis in ons huis" en "Ek hang my jas in die kas", sowel insidentele observerende geleentheid waar vriendelik, aanmoedigend en positief met die kind verbaal gekommunikeer word en ook vir die kind geleentheid gegee word om te praat, ryke ervarings aan die kind.

Uitstappies na plekke soos museums, die dieretuin, die sirkus en

kampterreine, verbreed die kind se ervaringsveld. Sy kennis van die wêreld om hom help hom om dinge in konteks te plaas en te verstaan. Wanneer daar vir die kind geles word, plaas hy die gelese gedeelte binne die konteks van dit wat hy reeds weet en verstaan (Booyse, 1999:124). 'n Algemene bewustheid van woorde en woordeskatuitbreiding word gestimuleer. Woordeskatontwikkeling het 'n sneeubal effek; hoe groter die kind se woordeskat, hoe makliker en beter sal hy stories verstaan, en hoe meer daar vir die kind geles word, hoe groter sal sy woordeskat wees. Hierdie nuwe kennis verbreed dan weer sy kennis van die wêreld. In huise waar daar vir kinders geles word, lei die ouers die kind om na te dink oor die verloop en gebeure in die storie, hoekom dit nou juis so gebeur het en watter gevolge dit kan meebring. Die kind leer om gevolgtrekkings te maak en sy mening uit te spreek. 'n Baie belangrike proses, naamlik redenering, vind nou plaas. Hierdie vaardigheid is veral van belang wanneer die kind graad 4 bereik, wanneer hy nou nie meer leer om te lees nie, maar lees om te leer. Hierdie vaardighede begin ontwikkel dus nog lank voor die kind self leer lees (van Kleeck, 1998:35).

'n Kleuter se eerste pogings om aksies deur middel van tekeninge simbolies voor te stel, is nie "skryf" in die ware sin van die woord nie, maar is 'n belangrike eerste tree in die regte rigting (Bodrova, Leong & Paynter, 1999:42). Waar daar vir kleuters vryheid is om uitdrukking te gee aan hulle emosies en opinies, sal hulle met toenemende vrymoedigheid begin waag om skriftekens te gebruik. Ouers se positiewe reaksie en belangstelling in hulle kinders se tekeninge en spontane spelling, asook die ouers se aanvaarding en openlike uitspraak van die genot wat hulle put uit die pogings, sal lei tot verdere eksperimentering. In so 'n lae-risiko omgewing, waar die kind vry van druk en kritiek ontdekkings oor geskrewe taal kan maak, kan die kleuter se ontluikende geletterdheidsvaardighede optimaal ontwikkel. Die omvang van hierdie kennis en ervaring by 'n kleuter sal dus wissel na gelang van die aandag en tyd wat sy ouers aan hom spandeer, hul kultuur, finansiële en sosiale omstandighede, en so meer (Mann et al., 1987:374). Wanneer die sleutelvolwasse nes in die kleuter se lewe onbewus is van die ryke

omvang van aktiwiteite in hulle daaglikse lewe wat geletterdheid by die kleuter kan bevorder, sal uitstekende geleenthede om daardie vaardighede te ontwikkel, by hulle verbygaan.

### **2.6.2 Die kleuterskool**

Dit is moeilik om die bydraes van televisie, rekenaar, stimulasie in die ouerhuis en geleenthede wat in die kleuterskool gebied word, van mekaar te skei. Alhoewel daar nog nie formele onderrig in die kleuterskool geskied nie, is die bydrae wat die kleuterskool maak van onskatbare waarde (Derbyshire, 1999:190). Die rol van die kleuterskool is nie om die ouerhuis te vervang nie, maar om die ouerhuis aan te vul. Die kleuterskool bied op 'n informele wyse aan die kind die geleentheid om op 'n fisiese, kognitiewe, linguistiese en affektief-sosiale vlak te ontwikkel. Omdat die klein kind al spelende leer, ontwikkel al bogenoemde aspekte al spelende (Derbyshire, 1999:191). In Suid-Afrika is daar baie kleuters wat in armoedige omstandighede grootword en nie die voorreg het van die geleenthede wat 'n kleuterskool bied nie. Dikwels is die ouers self ook ongeskool en besef nie die waarde van 'n kleuterskool nie. Soms is hulle ook nie self in staat om hulle kleuters te stimuleer nie. Hierdie kleuters betree die skool reeds met 'n agterstand, wat dikwels met verloop van hulle skoolloopbaan net vergroot.

Fielding-Barnsley (1999:6) is van mening dat formele leesonderrig op voorskoolse vlak meer kwaad as goed doen, omdat daar fisiese, sowel as sosio-emosionele aspekte is wat 'n rol speel. In China neem oogprobleme onder kleuters toe omdat daar onder andere toenemend ontoepaslike formele leesonderrig aan kleuters gegee word (Makin, 1998:2). Ook in Australië heers kommer oor die onnodige druk wat op vierjariges geplaas word deur vir hulle formele leeslesse aan te bied. Dit kan waarskynlik verklaar waarom die voorkoms van aandagafleibaarheid onder kleuters toeneem. Die normale energievlakke van hierdie kleuters word onderdruk omdat daar van hulle verwag word om stil te sit en te leer lees (Fielding-Barnsley, 1999:6).

## **2.7 RISIKO-OMGEWINGS**

Daar sal verder daarop ingegaan word in hoofstuk 3, onder faktore wat leesprobleme veroorsaak.

Om te leer lees, gebeur nie ewe maklik vir alle kinders nie. Volgens Vacca et al., (1991:73) sou dit misleidend, selfs naïef wees, om te impliseer dat daar ideale toestande bestaan waarbinne alle kinders spontaan en maklik kan leer lees. Die werklikheid is dat kinders grootword in 'n harde wêreld waar omstandighede nie altyd ideaal is vir kinders om in groot te word nie. Dit is veral hierdie kinders wat 'n risiko loop om swak lesers te word.

### **2.7.1 Kinders wat weerhou is van geleenthede**

Alhoewel kinders dikwels as risiko-lesers geïdentifiseer word as gevolg van armoedige omstandighede waarbinne hulle grootword, gebeur dit ook dat kinders uit middelklas en selfs gegoede omgewings swak lesers word. Wanneer die televisie byvoorbeeld oorneem as die kind se geselskap, opvoeder en oppasser, sal die kind waardevolle interaksie met sy ouers, sosialiseringseleenthede en interaksie met boeke, pen en papier ontbeer en word dan 'n potensiële risiko-leser. Wanneer beide ouers werk en die kind in die sorg van iemand geplaas word wat self ongeletterd is, of wat nie die regte stimulasie bied nie, sal die kind waardevolle geleenthede om ontlukende geletterdheidsvaardighede te ontwikkel misloop (Booyse, 1999:123-124). Daar word gevolglik te min eise aan die kind gestel.

Aan die ander kant kan ouers wat meestal goed bedoel, kleuters oorhaastig "dwing" om vroeg te leer lees en so onnodig druk en spanning op die kind plaas. Hierdie spanning skep negatiewe assosiasies met boeke en die geskrewe woord. Die indril van geïsoleerde klanke wat vir die kind geen betekenis inhou nie, doen ook meer skade as goed (Van Wyk, 1999:141).



### 2.7.2 **Taal en kulturele andersheid**

'n Individu word gestrem deur sy omgewing wanneer sy taalontoeikendheid hom verhoed om effektief binne die dominante kultuur met ander te kommunikeer. Sy agtergrond en ervarings kan hom verder strem ten opsigte van die verwerwing van nuwe kennis en daarom bly hy in gebreke om die eise van die samelewing waar hy moet funksioneer te kan hanteer (Booyse, 1999:122). Die dominante kultuur kom vir die individu vreemd en betekenisloos voor en die risiko lê dus nie soseer in die armoede of minderwaardigheid nie, maar in die andersheid. Veral in Suid-Afrika met sy heterogene bevolkingsamestelling vergroot kulturele andersheid die risiko van leerprobleme.

Die kringloop van armoede en daarmee gepaardgaande ongeletterdheid het ernstige en blywende gevolge. Intellektuele deprivasie (Vacca et al., 1991:74) gedurende die kleuterjare bring mee dat die kleuter geen interaksie met boeke en skryfmateriaal het nie asook geen rolmodelle ten opsigte van leesgewoontes nie. Kinders uit 'n gedepriveerde omgewing vind dit dikwels moeilik om die geskrewe taal as sinvol te beleef vanweë die onbekendheid en abstraktheid daarvan. Hulle kry dikwels minder met geskrewe taal te doen en is daarom minder geneig om die aanleer daarvan as sinvol te beleef (Dednam, 1987:49). Hulle ouers kan hulle dikwels nie ondersteun nie omdat hulle self ongeletterd is (Booyse, 1999:123). Waar kinders onsuksesvolle skoolloopbane gehad het, is die kans baie skraal dat hulle ekonomies-suksesvolle volwassenes sal word (Vacca et al., 1991:74). Die wordingsniveau en kulturele agtergrond van die leerder moet dus in ag geneem word (Dednam, 1987:49).

## 2.8 **GEVOLGTREKKING**

In hierdie hoofstuk is daar gekyk na ontluikende geletterdheid en hoe, waar en wanneer dit ontwikkel. Die kritiese rol wat die ontluiking van geletterdheid reeds op voorskoolvlak speel kan nie meer geïgnoreer word

nie. Aangesien ontluikende geletterdheidsvaardighede fundamenteel staan in die ontwikkeling van latere leesvaardighede, is dit noodsaaklik dat ouers en onderwysers wat gemoeid is met kleuters, beter ingelig sal wees. Ontluikende geletterdheid ontwikkel nie spontaan nie en word deur die leiding van volwassenes gefasiliteer. Daar is dus heelwat faktore wat 'n invloed het op die ontwikkeling van onluikende geletterdheidsvaardighede en 'n gebrek aan of onvoldoende ontwikkeling daarvan kan reeds 'n aanduiding gee dat kleuters 'n risiko loop om later op skool leesprobleme te hê. In hoofstuk 3 sal daar aandag gegee word aan die wyse waarop 'n gebrek aan ontwikkeling van hierdie vaardighede ouers en onderwysers kan help om risiko-kleuters te identifiseer en op die pad na sukses te plaas.

## **HOOESTUK 3**

### **IDENTIFISERING VAN RISIKO-LESERS**

#### **3.1 INLEIDING**

Alhoewel leesprobleme en die nadelige gevolge daarvan eers op skool manifesteer, is die faktore wat 'n invloed op leesprestasie het dikwels reeds tydens die kleuterjare teenwoordig (Lerner, 1993:250). Die oorsaak van swak prestasie kan dus nie net gesoek word daar waar die probleme manifesteer nie, maar ook verder terug na waar dit ontstaan het, dikwels tydens die ontluikende geletterdheidstadium. Volgens Faber & Van Staden (1997:194) is die ontvangsjaar juis die ideale tyd om die behoeftes en moontlikhede van elke leerder te bepaal om te verseker dat die kind na die beste van sy vermoë gaan presteer en om die skool voor te berei op die behoeftes van die leerders. Dit is dus nodig om te kyk na die term “risiko” en te besin oor wat presies geïmpliseer word met die risiko wat die kleuter ten opsigte van lees loop. Dit is belangrik om vas te stel watter faktore die risiko veroorsaak, en of daar maniere is hoe die risiko voorkom of oorbrug kan word (Carran & Scott, 1992:198).

Wanneer daar na enige iets verwys word in terme van 'n risiko, impliseer dit dat daar 'n voorspelling gemaak word. 'n Voorspelling verwys na 'n “profesie”, 'n toekomstige verwagting. Toekomstige probleme word gehipotetiseer op grond van 'n assessering van voorafgaande interne en eksterne veranderlikes. Die fokus is op die opsporing van 'n teken of simptoom wat moontlik kan dui op 'n probleem in sy beginstadium. Wanneer daar dus verwys word na risiko-lesers, is dit baie belangrik om te onthou dat die verwagte leesprobleme nog nie gemanifesteer het nie. Nie alle kinders het dieselfde geleentheid gehad of ontwikkel teen dieselfde tempo nie.

Wanneer 'n onderwyser byvoorbeeld 'n lae verwagting het van 'n kind, kan

dit 'n selfvervullende profesie tot gevolg hê. Die gevaar bestaan dan dat 'n kleuter geëtiketteer word nog voordat hy sy skoolloopbaan begin en dit kan dan gebeur dat 'n kleuter net presteer volgens die verwagtinge wat daar geskep is. Assesseringsitems het ook inherente tekorte en gebreke en assesseerders kan soms oordeelsfoute begaan omdat hulle nie objektief is nie. Wanneer daar met kleuters gewerk word, moet die term leergestremd so ver moontlik vermy word en is die term *at risk* verkieslik (Berninger et al., 1992:113)

Voorspellings lewer egter die problematiek dat die waarskynlikheid bestaan dat die voorspelling onakkuraat kan wees (Adelman, 1982:256).

## **3.2 DIE PROBLEMATIEK VAN AKKURATE IDENTIFISERING**

Alle ontwikkelingsaspekte van die kind, naamlik sy sosiale, emosionele, fisiese en intellektuele ontwikkeling asook taalvaardighede, moet in ag geneem word tydens assessering. Die rede hiervoor is dat al hierdie faktore 'n invloed het op mekaar en op die kind se prestasie. Waarnemings moet dus multi-dimensioneel wees. Slegs wanneer 'n totale beeld van die kind se sterk en swak punte bekend is, kan onderrigstrategieë aangepas word om tydens onderrig by die kind se behoeftes aan te pas. Wanneer die verskillende areas van ontwikkeling van mekaar geïsoleer word, word akkuraatheid ten opsigte van identifisering van risiko-lesers ingeboet. Twee tipes foute verminder die kans op akkurate identifisering van risiko-lesers, naamlik 'n vals negatiewe voorspelling, en 'n vals positiewe voorspelling.

### **3.2.1 Vals negatiewe voorspellings**

Hierdie tipe fout sluip in wanneer kinders wat wel 'n risiko loop om swak lesers te word, nie deur die kriteria wat gebruik word, uitgewys word nie. Hierdie tipe fout sou dus kon plaasvind wanneer byvoorbeeld tradisionele skoolgereedheidstoetse of psigometriese toetse nie daarin slaag om 'n kleuter te identifiseer wat 'n risiko loop om swak te lees op skool nie. Dit

kan gebeur omdat bogenoemde assesseringsmetode byvoorbeeld geen “uitvalle” ten opsigte van sy perseptuele ontwikkeling of verstandelike vermoë uitwys nie. So ‘n kleuter kon byvoorbeeld baie min blootgestel gewees het aan boeke en stories en het nie geleenthede gehad om met die geskrewe woord te eksperimenteer nie. Sy kennis van die konvensies van skrif sowel as fonologiese bewustheid is swak omdat hy nie op daardie gebied gestimuleer is nie. Dit is duidelik dat hierdie kleuter ten opsigte van laasgenoemde vaardighede ‘n risiko loop om probleme te ondervind om te leer lees op skool. Die rede hiervoor is dat hy nie beseft dat die gesproke woord die geskrewe woord verteenwoordig en gebruik kan word om mee te kommunikeer nie. Sy tekeninge word ook nie vergesel van spontane spel pogings nie en sy metalinguistiese kennis is swak. Weens die gebrek aan hierdie vaardighede gaan probleme waarskynlik eers op skool manifesteer wanneer hierdie kleuter blootgestel word aan formele onderrig (Torgeson, 1998:35; Satz & Fletcher, 1988:824; O’Connor & Jenkins,1999:161; Flynn & Rahbar,1998:163-164).

### **3.2.2 Vals positiewe voorspellings**

Hierdie fout vind plaas wanneer die kriteria wat gebruik word om risiko-lesers uit te wys, kinders foutiewelik uitwys as risiko-lesers. Dié gevaar bestaan weereens wanneer toetse net op een geïsoleerde aspek van die kind se ontwikkeling fokus, byvoorbeeld perseptuele ontwikkeling, en nie ander faktore soos die kind se voorkennis, kultuur en taalvaardigheid in aanmerking neem nie. ‘n Kind met perseptuele probleme kan deur ‘n skoolgereedheidstoets uitgewys en geëtiketteer word as ‘n kind wat moontlik akademiese probleme op skool sal ondervind, terwyl dit nie die geval is nie. Faktore soos ‘n kind se fonologiese bewustheid en/of uitkomst ten opsigte van sy huistaal (luister, praat, lees en kyk, skryf, dink en redeneer en taalstruktuur en -gebruik) soos deur die graad O-kurrikulum daargestel is, bereik is, is baie meer beduidend ten opsigte van moontlike risiko’s of suksesse ten opsigte van lees. ‘n Kind kan ook deur sy tekeninge en spontane skryfpogings toon dat hy ‘n goeie waaghouding en ‘n

positiewe selfbeeld het en gereed is vir formele leesonderrig (Torgeson,1998:35; Satz & Fletcher, 1988:825; O'Connor & Jenkins, 1999:161; Flynn & Rahbar, 1998:163-164).

### **3.3 LEESPROBLEME: DIE INVLOED VAN VERSKILLENDE DENKRIGTINGS OP DIE DEFINIËRING DAARVAN**

Alvorens daar gepoog kan word om kleuters te identifiseer wat 'n risiko loop om leesprobleme te ondervind, moet daar eers ondersoek ingestel word na leesprobleme as sulks en die oorsake daarvan. Definisies van leesprobleme is oor die afgelope aantal jare gereeld hersien sonder dat daar regtig oor die algemeen konsensus bereik is oor enige definisie. Tipiese definisies lyk as volg: *Specific reading disability is conventionally defined as severe difficulty in learning to identify printed letters and words in children who have at least average intelligence and who are not impaired by general learning difficulties* (Vellutino et al., 1996:601). Hierdie en soortgelyke definisies impliseer dat daar 'n verskil is in leesprobleme wat veroorsaak word deur 'n gebrek aan geleentheid en ondervinding en leesprobleme wat hoofsaaklik veroorsaak word deur 'n agterstand in spesifieke kognitiewe vaardighede wat lees onderlê (Vellutino et al., 1996:601; Catts, 1991:2).

Stereotipe definisies reflekteer dus nie die komplekse wisselwerking tussen 'n kind se aanleg of vermoë en die mate waarin hy blootgestel was aan ontluikende geletterdheidsvaardighede en effektiewe leesonderrig nie. Die definiëring van leesprobleme word dus beïnvloed deur verskillende sienswyses of benaderinge binne die groter opvoedkundige raamwerk. Alhoewel hierdie sienswyses of benaderinge met verloop van tyd verander het, is elkeen se invloed vandag nog in die onderwyspraktyk sigbaar. Die belangrikste benaderinge wat 'n invloed gehad het op die beskouing van leesprobleme en die remediëring daarvan, verdien kortliks aandag.

#### **3.3.1 Die Mediese model**

President Johnson van Amerika se omskrywing van die primêre doel van vroeë intervensie, naamlik *not only to relieve the symptoms of poverty, but to cure it, and above all, to prevent it*, het daartoe aanleiding gegee dat intervensieprogramme ten opsigte van leer- en leesprobleme vanuit 'n mediese model-perspektief benader is (Van der Ryst, 1991:52). Hierdie benadering het ook inslag gevind in die Suid-Afrikaanse onderwyspraktyk. Kompensatoriese onderwysprogramme is as die “geneesmiddel” beskou en sou vir die veronderstelde tekorte in die kind se kognitiewe funksionering sowel as perseptueel-motoriese tekorte kompenseer (Van der Ryst, 1991:52).

Hierdie model se benadering is persoonsgeïntereerd en identifisering fokus op vroeë simptome soos fisiologiese, psigologiese en/of ontwikkelingsprobleme en psigometriese toetse is gewoonlik in die voorskoolse jaar aangewend om die kind se “gereedheid” vir formele onderrig te bepaal. Dit is ook aangewend wanneer leer- en leesprobleme reeds op skool manifesteer (Adelman, 1982:257). Vals positiewe voorspellings het gewissel tussen 46% en 66% en navorsers het begin wonder of identifisering nie maar deur ouers en onderwysers gedoen kon gewees het sonder die gebruik van duur psigometriese toetse nie. Hierdie identifisering en gevolglike etikettering het dikwels meer skade gedoen as wat die bedoeling was. Volgens Adelman word ernstige ontwikkelingsprobleme reeds tydens besoeke aan klinieke geïdentifiseer of deur ouers of onopgeleide waarnemers. Die intuïsie van kleuterskoolonderwyseresse is net so 'n goeie maatstaf as die beste psigometriese toetse. Minder opvallende probleme, wat by verre die oorgrote meerderheid uitmaak, is baie moeiliker om op te spoor, selfs vir die bes opgeleide professionele persoon met die mees akkurate hulpmiddels. Adelman (1982:257) meen dat *if this is indeed the case, then it seems reasonable to suggest that the standard for judging the efficiency of any identification procedure needs to be its ability to identify a significant number of people whose difficulties were not*

*commonly recognized*. Makliker gesê as gedoen, want geen siftingstoets kon dit regkry nie. Die rede is dat, wat ookal die geïdentifiseerde tekort was, die fokuspunt van die intervensieprogram geword het. Hierdie persoonsgesentreerde intervensies het die sosiale en fisiese omgewing waarbinne 'n individu funksioneer, buite rekening gelaat.

### **3.3.2 Die behaviouristiese model**

Dié gedragsmodel berus daarop dat die fout in die kind se omgewing gesetel is. Tekorte wat in die kultuur, die familie, die ouerhuis, skool of die omgewing geïdentifiseer is, is as die primêre oorsake van lees- en leermislukkings geïsoleer. Omgewingsgebaseerde intervensieprogramme fokus primêr op die sosiale en fisiese aspekte van die omgewing wat leerprobleme mag veroorsaak en poog om die omgewing te herrangskik en te beplan, wat dan sou lei tot die gewenste uitwerking op leergedrag (Van der Ryst, 1991:53). Hiervolgens word die emosionele en verbale response van die ouers, die vermyding van toepassing van dissipline en straf, die voorsiening van speelgoed, betrokkenheid van die ouers en stimuleringsgeleenthede ook geëvalueer. Die oogmerk is om tuisomgewings te identifiseer wat optimale leergeleenthede fasiliteer. So is die ouerhuis dikwels as die primêre oorsaak van leesmislukking beskou. Die rol van ander omgewingsfaktore soos swak onderrig, voortdurende verandering van skole en onderwysers en gebrekkige en swak literatuur as oorsake van leer- en leesprobleme is geïgnoreer.

### **3.3.3 Interaktiewe modelle**

Nóg die persoonsgeïntereerde nóg die omgewingsgeïntereerde benadering was suksesvol om subtiele probleme te identifiseer, en die behoefte het ontstaan om 'n model te skep wat terselfdertyd na beide die kind en sy omgewing sou kyk. Moderne interaktiewe modelle gaan van die standpunt af uit dat leer- en leesprobleme die gevolg is van die unieke interaksie tussen die kind en sy omgewing, 'n interaksie tussen sy



ontwikkelingsvaardighede en motivering aan die een kant (belangstellings, verwagtings, beperkinge en vaardighede) en faktore binne die klaskamer (persoonlikheidsverskille tussen die onderwyser en kinders en verskille in onderrigmetodes) aan die ander kant. Hiervolgens beskik die kind sowel as die omgewing oor 'n unieke stel kenmerke wat alleenlik tydens interaksie tot die ontstaan van probleme kan lei. Nie net is die kind se vaardighede en ingesteldheid teenoor leer van belang vir suksesvolle leer nie, maar ook die omstandighede tuis en in die klaskamer, die omgewing waarbinne leer voltrek moet word (Adelman, 1982:259).

Volgens Ekwall en Shanker (1988:28) is dit dus feitlik onmoontlik om een enkele oorsaak uit te sonder wat leesprobleme veroorsaak. Dit is gewoonlik 'n kombinasie van verskeie faktore wat leesprobleme by individue veroorsaak. Kapp (1999:28) stem saam dat die oorsake van probleme nie net in die kind self geleë is nie, maar ook verband kan hou met didaktiese verwaarlosing of weens faktore uit die omgewing. Ekwall en Shanker (1988:5) verdeel die oorsake van leesprobleme in hoofsaaklik vier kategorieë, naamlik sosio-ekonomiese, psigologiese, fisiese en opvoedkundige faktore. Onder sosio-ekonomiese faktore speel taalvaardigheid, huistaal en huistaalonderrig sowel as kulturele verskille 'n rol. Emosionele probleme, soos 'n swak waaghouding asook 'n swak selfkonsep en intelligensie is van die faktore onder psigologiese faktore wat 'n rol speel in leesprobleme. Onder fisiese probleme word gekyk na rol wat neurologiese probleme, soos aandagafleibaarheid speel, sowel as familiegeskiedenis, geboorte- en oorerflikheidsfaktore. Die rol van opvoedkundige faktore binne ouerhuisverband en binne die skool word ook in ag geneem. Wanneer daar dus gesoek word na die oorsaak van enige leesprobleem, is dit volgens Vellutino et al (1996:602) nie genoeg om net die kognitiewe vaardighede wat leesprestasie beïnvloed te identifiseer nie, maar om tweedens ook die opvoedings- en onderrigveranderlikes wat 'n rol mag speel te ondersoek, en derdens om die invloed van moontlike organiese of genetiese oorsake te probeer vasstel.

Die feit bly staan dat leesprobleme voorkom by oud en jonk, ongeag nasionaliteit, ras, ouderdom, geslag of sosio-ekonomiese status. Die enkele grootste gemene deler van al bogenoemde faktore, is taal. In resente navorsing word daar baie gefokus op die rol van taal (spesifiek die huistaal) en die invloed van taalvaardighede op leesvermoë. Alhoewel kleuters in die ontvangsjaar in totaliteit beskou moet word, moet die kleuter se taalvaardighede veral onder 'n vergrootglas bekyk word sowel as al die moontlike faktore wat die ontwikkeling daarvan kon beïnvloed. Die omstandighede waarbinne goeie huistaalvaardighede ontwikkel, word meer breedvoerig bespreek onder afdeling 3.4.1. In hoofstuk 4 sal daar spesifiek gefokus word op 'n baie belangrike taalvaardigheid, naamlik fonologiese bewustheid en die invloed daarvan op leesvermoë.

Om egter die voorspellingswaarde van risiko-lesers te verhoog, is dit gevolglik noodsaaklik om ook ander moontlike interne en eksterne faktore wat 'n invloed op leesvermoë kan hê, te ondersoek.

### **3.4 KOGNITIEWE FAKTORE ONDERLIGGEND AAN LEESPROBLEME**

Onder normale omstandighede waar die kind in 'n liefdevolle omgewing grootgemaak en gestimuleer word, nog lank voordat die kind inligting uit boeke kan versamel, begin sy intellek reeds vorm. Idees, konsepte, kennis en ervarings wat hy opdoen, is vanuit 'n primêre bron, naamlik eerstehandse kennis en ervaring. Die verhoudinge wat 'n kind opbou in die voorskoolse jare, die geleenthede en verskeidenheid ervarings, algemene gesondheid en voeding en ruimte waarbinne die kind grootword, is alles belangrike faktore wat die vorming van die kind se intellek beïnvloed. Hierdie eerstehandse ervarings en leergeleenthede vorm die inleiding en springmat vir boekekennis. Volgens Rudolph & Cohen (1984:12) kan geen kind ontwikkel in 'n leser as hy nie die idees en konsepte wat deur skrifsimbole in 'n boek voorgestel word, kan absorbeer en betekenis gee nie. Die kind moet iets hê om te sê en weet hoe om dit te sê. Wat hy het om te sê sal

grootliks afhang van die ervarings waaraan hy blootgestel is. Dit verklaar die hoë korrelasie tussen taalvermoë en skoolprestasie.

### 3.4.1 Taal

Volgens Rudolph & Cohen (1984:53) is die vermoë om te simboliseer die sleutel tot menslike sosialisering en leer; die sleutel tot beskawing. Taal- en leesvermoë is die twee fundamentele hoekstene in die leesproses omdat dit die medium is wat leer fasiliteer. Alhoewel enige taal kompleks is, leer die meeste kinders (tensy gerem deur fisiese gebreke soos doofheid en breinskade) tydens hulle eerste vier lewensjare redelik maklik om in hulle huistaal te kommunikeer. Tydens die ontwikkeling van taal is dit belangrik dat kinders blootgestel word aan

‘n rolmodel; iemand met goeie taalgebruik wat as voorbeeld nagevolg kan word

‘n ryk taalomgewing, waar die kind daaglik blootgestel word aan goeie taalgebruik

volop geleentehede (interaksie) om taal self te gebruik (Faber en Van Staden, 1997:53)

Kinders leer lees op dieselfde wyse as wat hulle leer praat, naamlik deur blootstelling en eksperimentering. Kinders leer ook lees om dieselfde rede as wat hulle leer praat, naamlik om te kommunikeer. Om te leer praat moet kinders van hulle babadae af blootgestel word aan gesproke taal en daarmee eksperimenteer om dit self te kan gebruik. Om te leer lees moet daar vir kinders gelees word en moet hulle toegelaat word om met die geskrewe woord te eksperimenteer ten einde in staat wees om dit te kan gebruik. Om te leer lees verloop dus op dieselfde wyse as wat ‘n kind leer praat, naamlik

deur ander dop te hou wanneer hulle lees en skryf

deur self te eksperimenteer met die geskrewe woord

deur hulle eie geskrewe werk voor te lê vir ander om te “lees” (Faber en Van Staden, 1997:55).



Om te leer lees vereis dat die kind

die taal waarin hy leer lees kan verstaan en ook kan gebruik om verbaal te kan kommunikeer. Sy huistaal moet dus goed gevestig wees. 'n Uitgebreide woordeskat en kennis van die taalstrukture is nodig en die kind moet in staat wees om te luister, instruksies en opdragte te volg en uit te voer  
geïnteresseerd moet wees in boeke en stories en hy dit deel maak van sy daaglikse omgewing  
na prente in boeke kan kyk en 'n storie daaruit kan "lees"  
liedjies en rympies uit die kop ken en bekende stories soos "Die drie varkies" en "Rooikappie en die wolf" kan oorvertel  
letters en woorde uit sy daaglikse omgewing begin herken  
belangstelling toon in die leesproses en wil leer lees en glo dat lees maklik en lekker is (Faber en Van Staden, 1997:55).

Alhoewel formele leesonderrig nie in graad O aangebied word nie, gaan daar kleuters wees wat gretig is om te leer lees. 'n Meer direkte "leesonderrig" kan aan die hand van die volgende riglyne aangebied word:

Die onderwyseres kan met haar vinger wys na die woorde soos sy lees. Wanneer 'n kleuter vra na die betekenis van 'n spesifieke woord, kan sy weereens met haar vinger na daardie spesifieke woord wys en dit dan verduidelik.

Die onderwyseres moet daarteen waak om die woorde te klank wanneer 'n storie gelees word. Die betekenis van die woorde is op hierdie stadium belangriker as die dekodering daarvan.

Sy kan hulle bewus maak daarvan dat woorde opgebreek kan word in klanke. Name van dinge wat in die klas is, soos k-a-s, kan geklank word. Laat kinders die item wat geklank is, gaan soek en daaraan gaan vat, of klank woorde op die bladsy wat gelees is, soos k-a-t, en laat hulle daardie woord soek op die

bladsy waar dit gelees is.

Om 'n storie te gebruik wat die kind self dikteer, is die waardevolste geletterdheidsgeleentheid. Die rede hiervoor is dat die kind se eie ervaringsveld en vlak van woordeskat en taalgebruik as uitgangspunt gebruik word. Die kind se storie word neergeskryf soos hy dit dikteer. Net een of twee sinne word op 'n bladsy neergeskryf, sodat hy prente by elkeen kan teken. Die blaai word agterna aanmekaar vasgemaak en sy naam word op die voorkant geskryf. Die kind word nou gehelp om sy eie storie te lees en dit word agterna op 'n plek geplaas waar almal in die klas die poging kan bewonder en ook kan probeer lees.

Uiteindelik moet kinders die individuele letters van die alfabet leer, asook die klanke wat daardeur verteenwoordig word. Visuele herkenning van klanke en letters is egter nie die eerste en enigste vaardigheid waarmee 'n kleuter toegerus moet word voordat hy kan leer lees nie. Aanvanklik kan die kleuter gehelp word om net eers die aanvangsklank in sy eie naam (ouditief) te identifiseer. Die kleuter moet ook in staat wees om ander kinders se name te identifiseer (ook ouditief) wat met dieselfde klank as sy eie begin. Daarna kan aandag gegee word aan die ander letters en klanke in sy naam. Geleidelik sal die kleuter die klanke in sy naam begin verbind met die regte ooreenstemmende letters. Alfabet-legkaarte, muurkaarte en -boeke sowel as liedjies en rympies wat gebaseer is op letters en klanke, kan as hulpmiddels gebruik word (Faber en Van Staden, 1997: 70).

Uit bogenoemde is dit dus duidelik dat 'n kultuur-arm en taal-arm kleuter of 'n kleuter wat onderrig word in 'n ander taal as sy huistaal, reeds in die ontvangsjaar 'n bepaalde risiko loop ten opsigte van lees omdat hulle ervaringsveld óf so klein en hulle woordeskat beperk is óf baie verskil van die dominante kultuur van die skool waar die kind onderrig word. Ouers

behoort ook beter ingelig te wees en kennis te dra van mylpale in hulle kleuters se taalontwikkeling sodat hulle in staat sal wees om probleme betyds te identifiseer. Die volgende gevaartekens is aanduidend van taal- en spraakprobleme en behoort aandag te geniet:

Swak uitspraak van woorde, byvoorbeeld wanneer die kind klanke uitlaat soos “moe” in plaas van “moet”. Klanke word verkeerd uitspreek, soos “jeup” in plaas van “heup”. Klanke kan ook vervang word met ander klanke soos “plaat” vir “praat” of sy spraak kan sodanig wees dat dit moeilik is om hom te volg.

Abnormaliteite van die mond kom voor, byvoorbeeld ‘n oormatige lang bo-kaak of onderkaak, of ‘n abnormale groot of lang tong sodat die kind moeilik sluk.

Klanke en woorde word nie in die regte volgorde gebruik nie, soos “busghetti” vir “spaghetti”.

Die kind het ‘n geskiedenis van middeloorinfeksie.

Onvlotheid van spraak, soos die herhaling van sekere klanke soos “m-m-m”, of “l-l-l”, of sekere klanke word lank uitgerek soos “mmmmmmmm”.

Lang pouses en huiwering wat met spanning gepaard gaan, kom voor en ekstra woorde of geluide soos “um”, “uh”, en klap van die tong word waargeneem.

Hande word senuagtig gewring, oë word aanhoudend geknip, liggaam wieg heen en weer, oogkontak word vermy, asemhaling is onreëlmatig, stemtoon styg of die kind vermy dit om te praat.

Die kind praat singerig of op een toonhoogte sonder enige stembuigings.

Hy praat uitermate stadig of vinnig, te hard of te sag.

Die kind se stem is of baie hoog of baie laag, en kan onnatuurlik fluisterend of hees klink.

Sy stem klink nasaal, of hy klink hees of praat fluisterend.

Soms lyk dit of die kind nie verstaan wanneer daar met hom gepraat word nie, ten spyte van ‘n normale gehoor.



Hy kan nie een of twee instruksies na mekaar volg nie en kommunikeer deur met sy vinger te wys na wat hy wil hê.

Hy beskik slegs oor 'n beperkte woordeskat of wend geen poging aan om verbaal te kommunikeer nie.

Die kind vind dit moeilik om sinne te formuleer en/of soos 'n papegaai, herhaal hy net dit wat ander sê.

Hy gebruik woorde op die verkeerde plek in 'n sin.

Hy kan nie woorde se meervoudsvorme gebruik nie, gebruik voorsetsels verkeerd, sukkel om die verlede tydsvorm reg te gebruik, gebruik net selfstandige naamwoorde, ensameer (Faber en Van Staden, 1997:48-49).

Dit is belangrik vir ouers om 'n goeie rolmodel te wees vir hulle kinders deur self goeie taalgebruik te besig en nie babataal met hulle kinders te praat nie. Woordeskat, sintaksis en semantiek van die kind se huistaal ontwikkel deur blootstelling aan goeie taalgebruik. Die hele kommunikasieproses bestaan uit gebruik van simbole, hetsy verbaal of nie-verbaal. Aanvanklik leer ons kommunikeer deur verbale simbole te gebruik; die woord "kat" is 'n verbale simbool wat gebruik word vir 'n dier met vier pote, 'n lang stert, 'n sagte pels en wat miaau. Nog later leer ons kommunikeer deur van grafiese simbole gebruik te maak: /k/, /a/, /t/ verteenwoordig 'n dier met vier pote, 'n lang stert, 'n sagte pels en wat miaau. Volgens Rudolph & Cohen (1984:57) verloop die sekwensie in die aanleer van die gebruik van simbole as volg: spraak word vooraf gegaan deur begrip, skryf word voorafgegaan deur spraak en lees word voorafgegaan deur skryf. Voordat 'n kind dus kan leer lees, moet hy met begrip verbaal in sy huistaal kan kommunikeer en begin eksperimenteer met die grafiese simbole wat klanke in sy huistaal verteenwoordig.

### **3.4.2 Perseptuele probleme**

Ongeveer twee dekades gelede is groot klem gelê op gereedheid en probleme op skool is toegeskryf aan ongereedheid (Lerner, 1993:186).

Ontwikkelingsagterstande is beskou as die resultaat van stadige rypwording en dus net tydelik van aard en kan deur middel van perseptuele oefening ingehaal word. Gevolglik is geglo dat oefeninge om perseptuele probleme reg te stel of te verbeter, kan help om leerprobleme te bowe te kom. Talle bekende visueel-perseptuele programme, soos onder andere die van Marianne Frostig, die Suid Afrikaanse perseptuele program van Grovè en Hauptfleisch, die visueel-ouditief-kinestetiese program van Grace Fernald en die taalontwikkelingstelsel van Johnson en Myklebust, is op die model gebaseer.

In sentra vir kleinkindontwikkeling en selfs die eerste paar weke van graad 1 word baie tyd bestee aan visuele en ouditiewe

geheue

diskriminasie

opeenvolging

sluiting

onderskeiding van voorgrond en agtergrond

Die tradisionele siening van aanvangslees was om leerders van werkboeke te voorsien waarin oefeninge perseptuele vaardighede onderlê het. Die konsep van onderliggende perseptuele vaardighede is vandag baie kontroversieel en teenstanders van hierdie benadering kritiseer dit veral vanweë die swak statistiese eienskappe wat gebruik word om onderliggende vaardighede te toets sowel as die betroubaarheid daarvan (Lerner, 1993:320).

Volgens Ekwall en Shanker (1988:84-85) is die verhouding tussen vier perseptuele vaardighede, naamlik visuele persepsie, visueel-perseptuele integrasie, analise en sintese en visuele sluiting vergelyk met kinders se leesprestasies en uitvalle van hierdie perseptuele vaardighede het geen verwantskap getoon met leesvermoë nie. Uit 'n groep van 5- en 6 jaar oue kleuters met visuele persepsie en/of visueel-motoriese probleme, was daar nie meer kleuters met leesprobleme as uit die kontrole groep waar geen

visuele perseptuele probleme voorgekom het nie (Mann, 1998:171).

Selfs die verband tussen lateraliteit en leesprobleme is dikwels ondersoek. Tot onlangs was die fokus in leesnavorsing gebaseer op visuele-perseptuele disfunksie omdat kinders met disleksie omkerings maak (“een” / “nee”) wanneer hulle skryf en lees, en verwarring tussen “b” en “d” redelik algemeen voorkom. Leerders presteer verder swak met toetse soos die Bender-Gestalt waar visuele beelde weergegee moet word. Omkeringe is beskou as die belangrikste simptome van leesprobleme en Samuel Orton het die oorsaak daarvan toegeskryf aan die onvoldoende ontwikkeling van serebrale dominansie (Mann, 1998:183). Hierdie onvoldoende ontwikkeling het dan, volgens Orton, gemanifesteer in wat bekend staan as kruisdominansie. Metterdheid het verskeie navorsing uit hierdie teorie voortgevloei en navorsers is vandag van mening dat die waarde van veral lateraliteit en dominansie ten opsigte van lees oorskat word. Leesprobleme word nie meer geassosieer met enige patroon van oog-, hand- of voetdominansie nie (Mann, 1998:183). Selfs letteromkerings word slegs gesien as karakteristiek van ‘n ontwikkelingsstadia by meeste kinders (Ekwall & Shanker, 1988:26-27; Simner, 1982:155,158). Alhoewel letteromkerings van veral letters soos “b, d, p, g” tot op ‘n ouderdom van ongeveer agt jaar redelik algemeen voorkom, maak omkerings slegs ‘n onbeduidende persentasie van leesfoute by kinders van daardie ouderdom uit (Mann, 1998:171). Volgens Simner (1982:158) is dit moontlik dat omkerings in die eerste plek voorkom as gevolg van onvoldoende ervaring en eksperimentering met letters, en tweedens kan dit voorkom as gevolg van die leerder se onvermoë om aandag te gee. Volgens Reid en Hresko (1981:81) is omkeringe nie die oorsaak van leesprobleme nie, maar die resultaat van leesprobleme.

Alhoewel perseptuele oefeninge van waarde mag wees vir die leerder wat perseptuele agterstande het, het suiwer perseptuele oefening weining waarde in die skoolprogram. Hierdie benadering het vandag reeds baie steun verloor en word nie meer slaafs nagevolg nie (Dednam, 1987:138-139;

Lerner, 1993:316). Reid en Hresko (1991:17) se mening is: *Although these deficits have been identified, their value as the basis for intervention programs lacks validation. The only recommendation that can be made to teachers who work with children who exhibit such deficits is that they concentrate on teaching the curriculum. Teaching perceptual tasks does not foster academic gains, neither does it prepare children for careers and/or advanced schooling.* Volgens navorsing sal kinders wat perseptueel-motories volgens hulle ontwikkelingsvlak presteer en nie aan geletterdheid (veral deur 'n totale indompeling in die skrifsisteem) blootgestel was nie, nie na wense voordeel trek uit formele onderwys nie (Van Niekerk, 1990:49). Dit is dus hierdie struikelblokke wat uit die weg geruim moet word.

### **3.4.3 Intelligensie en die diskrepansieteorie**

In die verlede het die meting van intelligensie sentraal gestaan in al die definisies oor leergestremdheid en 'n kind sou as leer- of leesgestremd geklassifiseer kon word op grond van 'n diskrepansie tussen sy potensiaal en huidige vlak van funksionering (Berninger, Hart & Abbott, 1992:104). Die terme “disleksie” en “leesgestremdheid” is gereserveer uitsluitlik vir diegene wat 'n diskrepansie tussen vermoë en prestasie getoon het (Stanovich & Siegel, 1994:25). Snowling (1990:50) het gevind dat, net soos daar leerders is wat swak lees ten spyte van 'n hoë intelligensie, daar aan die ander kant leerders met 'n lae intelligensie is wat goed kan lees.

Berninger et al. (1992:104) en Siegel (1989:471) voer aan dat intelligensie en prestasie nie twee aparte sake is wat individueel van mekaar gemeet en beoordeel kan word nie. Net soos prestasie deur vermoë beïnvloed word, kan vermoë op sy beurt deur prestasie beïnvloed word. Wanneer daar enigsins 'n diskrepansie tussen vermoë en prestasie bestaan, moet die teenwoordigheid van ander faktore (wat uitgesluit word uit die definisie van leesgestremdheid) soos kulturele verskille, emosionele probleme, fisiese probleme, motivering en waaghouding, ook ondersoek word (Berninger et

al., 1992:114). Mann (1998:171) en Wong (1998:529) stem ook saam met Berninger dat intelligensie oor die algemeen nie 'n baie akkurate voorspeller van leesprestasie is nie en ook nie die enigste faktor is wat 'n diskrepansie tussen vermoë en prestasie veroorsaak nie. Vir hierdie groep kinders moet daar dus 'n ander faktor as intelligensie wees wat hul leesprestasie beïnvloed. *The rationale most often given for rejecting the discrepancy definition is that low achievers in reading, regardless of whether or not their achievement is discrepant from IQ, have been shown to have the same problems - in phonological awareness and phonological decoding* (Wong, 1998:530). Volgens Wong (1998:530) kan fonologiese bewustheid om hoofsaaklik twee redes swak wees: eerstens omdat 'n beperkte intelligensie swak fonologiese bewustheid veroorsaak en sodoende bydra tot swak leesprestasie, en tweedens omdat fonologiese bewustheid direk bydra tot swak leesprestasie ten spyte van 'n goeie intellektuele vermoë. In beide gevalle is fonologiese bewustheid, indirek of direk, die kern van leesprobleme. Swak fonologiese bewustheid is dus nie net 'n onderskeidende kenmerk van swak lesers op skool nie, maar onderskei ook reeds risiko-lesers op voorskoolvlak.

#### **3.4.4 Fonologiese bewustheid**

Navorsers het toenemend bewus begin raak van die invloed wat gesproke taalvaardighede en gevolglik taalagterstande het op leesvermoë. Hulle het by herhaling gevind dat kinders met leesprobleme probleme ondervind met verskeie aspekte van fonologiese prosessering (Denckla & Rudel, 1976:2). Dit behels probleme met vaardighede soos klankidentifisering en -segmentering op foneemvlak, benoemingsprobleme, swak korttermyngeheue en spraak- en uitspraakprobleme (Stanovich & Siegel, 1994:28). Hierdie navorsers identifiseer fonologiese bewustheid as dié onderliggende kognitiewe vaardigheid wat lees en leesprobleme onderlê. Dit sluit in die analisering van lettergrepe en klanke, die identifisering van aanvangs-, slot- en/of eindfoneme, rymwoorde, weglating en byvoeg van klanke, klankmanipulasie, en so meer.

Volgens Mwamwenda (1996:161) begin taalontwikkeling met klanke en beweeg dan van foneme na morfeme, woorde en sintaksis. Omdat fonologiese bewustheidsvaardighede op 'n kontinuum lê, ontwikkel die verskillende tipes fonologiese bewustheidsvaardighede teen verskillende tempo's. Lettergrepe is die maklikste en gevolglik een van die eerste vaardighede wat kleuters baasraak. Daarna raak hulle bewus van woorde wat rym (eindklanke is dieselfde) en aanvangsklanke wat ooreenkom of verskil. Die vermoë om woorde volgens foneme te analiseer is heelwat moeiliker omdat klanke, wanneer ons praat, saamsmelt tot 'n akoestiese eenheid. Hierdie vaardigheid is dus nie net 'n aanvangsvaardigheid nie, maar ontwikkel ook parallel met die leesproses. Sekere fonologiese bewustheidsvaardighede soos rymvermoë, identifisering van aanvangsklanke en lettergreepverdeling is voorvereistes om te leer lees, terwyl ander fonologiese bewustheidsvaardighede soos identifisering, segmentering en manipulering van foneme in woorde die resultaat van die leesproses is (Snowling, 1990:62). Kleuters moet nie net kan onderskei dat "mat" en "kat" twee verskillende woorde (op grond van betekenis) is nie, maar ook weet dat elkeen van die woorde uit kleiner eenhede, foneme, bestaan. Daarna raak hulle (ouditief) bewus daarvan dat die woorde ten opsigte van die aanvangsfonem (woordvorm) verskillend is en gebruik hierdie kennis as konfigurasie en/of kontekstuele leidraad (visueel) om die woord te probeer lees.

In 'n studie met kleuters in Amerika (Wong, 1998:181) is bevind dat geen vierjarige kind in staat was om foneme in 'n woord met sy hande te klap nie, terwyl die helfte van hulle in staat was om die lettergrepe te klap. Sewentien persent van die vyfjariges kon die foneme in 'n gegewe woord klap terwyl nog net ongeveer die helfte in staat was om die morfeme te klap. Onder die sesjariges kon sewentig persent die foneme klap en negentig persent kon die morfeme van gegewe woorde klap. Hieruit is dit duidelik dat bewuswording van foneme stadiger ontwikkel as bewuswording van morfeme, maar dat beide vaardighede merkwaardig ontwikkel tussen die

ouderdomme van 4 en 6 jaar. Die studie toon voorts dat 85% van kinders wat as goeie lesers in die eerste skooljaar geïdentifiseer is, al die morfeme van gegewe woorde korrek kon klap terwyl slegs 7% van die swak lesers dit kon doen (Wong, 1998:181). In Suid-Afrika maak die kurrikulum ook voorsiening dat hierdie vaardighede in die ontvangsjaar ontwikkel word (Department of Education, 2002:22).

Die belangrikheid van die ontwikkeling van fonologiese bewustheidsvaardighede word erken en aangespreek in die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring graad R-9 (skole) (Department of Education, 2002:16,19,22). Volgens die assesseringstandaarde vir graad O moet kleuters gelei word om klankbewustheid te ontwikkel, naamlik

herken dat woorde uit klanke bestaan

onderskei tussen verskillende klanke, veral aan die begin en einde van woorde

verdeel meerlettergrepige gesproke woorde in lettergrepe (kan byvoorbeeld die lettergrepe in 'n woord soos "va-kan-sie" klap of uittik)

verdeel mondelinge sinne in afsonderlike woorde (sinne met eenlettergrepige woorde)

herken rymwoorde in algemene rympies en liedjies soos "Wielie Wielie Walie, die aap sit op die balie"

groepeer woorde, soos woorde wat rym of wat met dieselfde klank begin

herken beginkonsonante en kort vokale

herken en benoem sommige algemene alfabetletters, soos die letter waarmee sy/haar naam begin

begin om alfabetletters in verskeie kontekste te herken en benoem (veral letters uit bekende handelsname en tydskrifte- en koerantname)

Volgens die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring graad R9 (skole)

(Department of Education, 2002:12) wil die kurrikulum leerders dan ook help om tegnieke en strategieë te ontdek wat hulle kan help om die “kode” van die geskrewe woord te ontsluit, deur byvoorbeeld

die ontwikkeling van verskillende woordherkennings- en begripsvaardighede soos klankbewustheid (sensitiwiteit vir die klank van taal)

kennis van letter-klank-ooreenstemming (klanke)

kennis van samesmelting (wanneer twee of drie letters saam een klank voorstel)

Volgens Wong (1998:531) is probleme met fonologiese prosesse egter nie die enigste oorsaak van leesprobleme nie en oefen bydraende kognitiewe faktore soos ortografiese kodering, vinnige en outomatiese benoemingsvermoë (*rapid automatized naming*) en geheue ook ‘n invloed op leesprestasie uit.

### **3.4.5 Geheue**

Geheue is ‘n belangrike kognitiewe proses wat ‘n besondere groot invloed op die kind se leerproses uitoefen. Om te kan leer moet die kind in staat wees om aandag te gee en te fokus op nuwe inligting sonder dat sy aandag maklik afgelei word (Faber en Van Staden, 1997:34). Nuwe inligting word aanvanklik in die korttermyngeheue gebêre, maar die korttermyngeheue het slegs ‘n beperke kapasiteit. Om plek te maak vir nuwe inligting in die korttermyngeheue, sal inligting wat daar geberg is verder verwerk en oorgeplaas word na die langtermyngeheue. As dit onbelangrike inligting is, sal dit egter “uitgevee” word. Die langtermyngeheue het ‘n onbeperkte kapasiteit en inligting wat daar geberg word, word net “vergeet” as die leidrade om die inligting te bekom, onvolledig of ontoepaslik is en gevolglik nie daarin slaag om herwinning te aktiveer nie (Mwamwenda, 1996: 236). Om te leer lees maak ‘n geweldige aanslag op geheue en enige probleme in hierdie verband sal noodwendig die leesproses beïnvloed (Snowling,



1990:62).

Gedurende die ontvangsjaar begin kinders geleidelik wegbeweeg van die konkrete en hulle begin toenemend groei in die vermoë om van simbole gebruik te maak. In navorsing in Amerika is bevind dat kinders met disleksie dit makliker vind om reekse foneme (verbaal gepresenteer) wat nie ooreenstem nie (f, g, k, m, s) te onthou as reekse foneme wat ooreenstem (b, p, v, t, g) omdat dit hulle verwar. Swak lesers se reeksgeheue is dan ook aansienlik swakker as normale lesers s'n, alhoewel dit nie hulle leesvlak voorspel het nie. Kinders met 'n swakker reeksgeheue het ook aansienlik swakker gevaar wanneer begrip van die gelese teks geëvalueer. Dit is omdat hulle swakker geheue sintese van die gedekodeerde woorde bemoeilik het en gevolglik die kinders se aandag só in beslag geneem het dat die betekenis verlore gegaan het. Swak verbale geheue speel veral 'n kritieke rol wanneer onbekende woorde gedekodeer moet word. Omdat swak lesers probleme ondervind met fonologiese verwerking, steun hulle swaarder op ortografiese (visuele) ooreenkomste. In 'n studie met swak sowel as goeie lesers is stimuli aangebied in pare; die eerste paar het ortografiese sowel as rymooreenkomste getoon (haas/baas), die tweede paar het gerym maar daar was geen ortografiese ooreenkomste nie (vleis/rys), die derde paar woorde het nie gerym nie maar het 'n ortografiese ooreenkomste gehad (vet/sel), terwyl die vierde paar woorde geen ortografiese ooreenkomste gehad het nie en ook nie gerym het nie (skoel/roos). Die goeie lesers kon meer stringe woorde onthou wat ooreenkomste ten opsigte van rym eerder as ortografiese ooreenkomste getoon het, terwyl die swak lesers meer stringe woorde onthou het wat ortografiese ooreenkomste eerder as rymooreenkomste gehad het. Leerders met 'n swak verbale geheue is dan ook geneig om sterker te steun op visuele stimuli (Snowling, 1990:64).

#### **3.4.6 Benoemingsvermoë**

Benoemingsvermoë vereis die herroeping van fonologiese inligting uit die

langtermyngeheue. Kinders met leesprobleme ondervind probleme met die herroeping en benoeming van reeds bestaande inligting, soos die name van bekende objekte, kleure, syfers en letters, nieteenstaande die feit dat die name daarvan wel deel is van hulle reseptiewe woordeskat. In studies waar benoemingsvermoë van swak lesers geëvalueer is, is gevind dat kinders met leesprobleme nie net meer foute maak nie, maar die visuele stimuli ook baie stadiger benoem as kinders van dieselfde ouderdom sonder leesprobleme. Ongeag 'n gemiddelde tot hoë IK, ouderdom vir dieselfde leesvlak of groot reseptiewe woordeskat, was 'n stadige benoemingspoed deurgaans 'n probleem onder al die swak lesers (Snowling, 1990:65). Die leerder ken dus die klanke sowel as die letters wat dit verteenwoordig, maar die benoeming daarvan vind so stadig plaas dat, wanneer 'n teks gedekodeer moet word, begrip verlore gaan.

### **3.4.7 Herhaling**

Dit word redelik algemeen in die literatuur genoem dat kinders met disleksie woorde verkeerd uitspreek, byvoorbeeld “spilkat” in plaas van “skilpad”. As gevolg van hierdie bevinding het verskeie studies begin fokus op die herhaling van nonsenswoorde (Snowling, 1990:65). Die redenasie agter die herhaling van nonsenswoorde, anders as die herhaling van regte woorde, is dat dit (onbewustelik) segmentering vereis voordat dit uitgespreek kan word. Die vermoë om te kan segmenteer demonstreer weer 'n sekere vlak van fonologiese bewustheid. Herhaling van nonsenswoorde is net 'n meer akkurate toets vir segmenteringvermoë omdat dit swaar steun op kennis van die taalstrukture. In een studie in Amerika is tienjariges gebruik wat op dieselfde leesvlak gelees het as agtjariges. Hulle is gevra om sekere hoëfrekwensie woorde (woorde wat kinders daagliks gebruik soos “pap” en “drink”) sowel as laefrekwensie woorde (onbekende woorde wat kinders amper nooit gebruik nie soos “sjef” en “graveer”), te herhaal. Daarna moes hulle nonsenswoorde waarvan die aanvangsfoneem verander is soos “dap” (pap) en “prink” (drink) herhaal nadat die woorde in óf 'n stil omgewing óf met agtergrondgeraas aan hulle voorgesê is. Hierdie resultate

is vergelyk met 'n kontrolegroep van tienjariges wat op dieselfde leesvlak lees as vir hulle ouderdom, sowel as met 'n groep agtjariges wat op dieselfde leesvlak lees as vir hulle ouderdom. Nie een van die drie groepe het probleme ondervind om die hoëfrekwensie woorde uit te spreek nie. Die agtergrondgeraas het nie die resultate beïnvloed nie. Die disleksiegroep kon die lae frekwensiewoorde egter net baasraak op dieselfde vlak as die agtjariges. Met die nonsenswoorde het kinders in die disleksiegroep meer foute gemaak as die tienjarige sowel as die agtjarige groep. Die gevolgtrekking wat gemaak is, is dat dislektiese kinders probleme met die segmenteringsproses ondervind. Dit ondersteun die siening dat kinders met disleksie se ekspressiewe woordeskate stadiger uitbrei ten spyte van 'n gemiddelde IK. Hierdie bevinding word terselfdertyd aangevoer as die rede waarom kinders met disleksie probleme met benoemingsvermoë het (Snowling, 1990:66). 'n Onvermoë om te segmenteer bemoeilik die dekodeeringsproses en veroorsaak onvlotheid, wat kan lei tot 'n swakker begrip van die gelese teks.

### **3.5 SEKERE FISIESE PROBLEME WAT LEERDERS ONDERVIND EN WAT AANLEIDING KAN GEE TOT LEESPROBLEME**

#### **3.5.1 Oogprobleme**

Volgens Faber en Van Staden (1997:50) is dit belangrik om in ag te neem dat die voorskoolse kleuter se sintuiglike organe nog nie ten volle ontwikkel is nie en dat die onderrigmetodes daarvoor voorsiening behoort te maak. Dit is maar eers rondom sesjarige ouderdom dat die macula van die retina volledig ontwikkel is. Die oogbal daarenteen bereik eers volwasse grootte rondom twaalf tot veertien jaar en as gevolg hiervan is die jong kind versierende. Op sesjarige ouderdom is die kind se visuele skerpte 20/27 teenoor die 20/20 van 'n volwassene met perfekte sig. Van die kleuter word verwag om visueel tussen voorwerpe te kan onderskei aangesien hulle, wanneer hulle begin lees, visueel moet kan onderskei tussen die verskillende letters. Van die kleuter word ook verwag om spesifieke

objekte te kan raaksien in prente met baie detail. Verskeie tekens kan aanduidend wees van oogprobleme en daar moet veral ag geslaan word op

waterige oë, of oë wat 'n afskeiding het  
oë wat baie sensitief is vir lig en oë wat gedurig rooi is  
ooglede wat rooi en geswel is  
oë wat skeel kyk  
oë wat branderig, jeukerig of krapperig is  
oë wat aanhoudend geknip of gevryf word  
klagtes van duiseligheid, naarheid of hoofpyn  
klagtes oor dubbelvisie of wasigheid  
oë wat op skrefies getrek word, 'n kind se kop wat skeef gehou word, of een oog wat toegemaak word om beter te kan sien  
'n boek wat te ver of te naby van 'n kind se gesig af gehou word  
(Faber en Van Staden, 1997: 50-51)

Wanneer kinders leesprobleme het, beveel oogkundiges soms visuele terapie aan. Volgens die *American Academy of Pediatrics* toon die oog oefeninge geen verbetering ten opsigte van leesvermoë nie en waardevolle tyd wat aan die leesprobleem as sulks gewy kon gewees het, word verspil (Reid & Hresko, 1991:94; Lerner, 1993:236). Selfs die verbetering in leesvermoë as gevolg van getinte glase wat voorgeskryf word vir *scotopic sensitive syndrome* kon nie deur navorsing bewys word nie. Wanneer enige tekens van swak sig teenwoordig is, moet die kind verwys word na 'n oogspesialis. Wanneer die kind voorsien word van 'n bril en solank die bril gedra word, behoort die kind se swak sig dus nie 'n verdere effek te hê op sy leesvermoë nie tensy die kind, ten spyte van sy bril, feitlik blind is. Selfs wanneer 'n kind blind is, kan hy nog deur middel van Braille leer lees.

### **3.5.2 Gehoorprobleme**

Kleuters is geneig om te sukkel met middelloorontsteking omdat die kanaal

wat die middeloor met die keel verbind, die buis van Eustachius, korter en meer horisontaal is as in ouer kinders en dit makliker is vir kieme om deur die keel tot in die middeloor te beweeg. Selfs 'n geringe mate van gehoorverlies kan 'n kind se taal en spraakvaardighede, en gevolglik sosiale en akademiese ontwikkeling, beïnvloed. Daar moet veral gelet word op 'n kind se spraak wat net deur lede van die gesin verstaan word of wanneer die kind ongewoon min praat of as sy woordeskat en sintaks baie swakker is as ander kinders van dieselfde ouderdom. 'n Kind kan moontlik 'n gehoorprobleem hê wanneer hy

oormatig skaam is en huiwerig is om vrae te beantwoord of hom onttrek aan geselskap

vrae gereeld verkeerd verstaan of reageer met "huh?" of "wat?"

lyk of hy hoor net wanneer hy wil hoor

instruksies of aanwysings moeilik volg en probleme ondervind met luisteraktiwiteite, soos tydens storievoorlesings

'n kort aandagspan het

dikwels rusteloos is en sy aandag vinnig van die een aktiwiteit na die volgende verskuif

'n gedragsprobleem kan hê omdat hy of te stil, te aggressief, of te aktief is

dikwels middeloorontsteking het, moeilik deur sy neus asem haal en

in die nag snork as gevolg van allergieë en dikwels verkoue het

sy kop skeef draai wanneer daar met hom gepraat word (Faber en Van Staden, 1997:49-50)

Gehoorprobleme het 'n groot impak op 'n kind se taalontwikkeling en fonologiese bewustheid en uiteindelijke leesvordering. Selfs al kan en word die gehoorprobleem behandel, is die nadelige invloed wat dit op die kind se leesvermoë het, moeilik om te remedieer. Kinders wat 'n swak gehoor het of doof is, sukkel gewoonlik om te leer lees, meer as kinders wat sigprobleme het (Lerner, 1993:239).

### **3.5.3 Motoriese probleme**

Verskeie aanhangers van die perseptueel-motoriese teorieë soos onder andere Kephart, Getman, Frostig, Cratty, Doman en so meer, het 'n groot invloed gehad op die ontwikkeling in die veld van leerprobleme. Hulle werk hoofsaaklik vanuit die ontwikkelingsteorie en fokus op voldoende motoriese vaardighede as grondslag vir alle leer. Waarneming van algemene lompheid, 'n gebrek aan balans, swak liggaamsbewustheid, swak ruimtelike oriëntasie en onvoldoende fyn en groot motoriese koördinasie is aanduidend van leerprobleme. Volgens hulle verloop die sekwensie van ontwikkeling vanuit motoriese vaardighede na persepsie en dan kognisie. 'n Agterstand in motoriese vaardighede sou dus die onderliggende oorsaak wees van vaardighede op 'n hoër vlak (Reid & Hresko, 1981:75,77; Lerner, 1993:225-227, 308). Hierdie teorieë het in die afgelope dekade sterk onder kritiek deurgeloo. Steeds hou aanhangers van die ontwikkelingsteorie vol dat alhoewel die ontwikkeling van motoriese vaardighede dalk nie 'n direkte invloed het op akademiese vaardighede nie, dit nogtans waardevol is in die opsig dat dit selfbeeld, selfvertroue, liggaamsbeeld, balans en fisiese gesondheid bevorder. Volgens Tramontana, Hooper en Selzer (1988:128) word nie fyn motoriese- of groot motoriese ontwikkeling meer gesien as akkurate kriteria vir leesvermoë nie. Ten spyte van die kritiek is die invloed van hierdie programme vandag nog wel sigbaar in Suid-Afrika en aanhangers van hierdie teorieë word steeds in die onderwyspraktyk aangetref.

### **3.5.4 Genetiese faktore**

Gedurende die afgelope paar dekades is kinders wat as disleksies beskou is, vanuit 'n kliniese sowel as 'n etiologiese oogpunt, as 'n heterogene groep beskou. Daar was egter konsensus oor die feit dat daar onderliggend 'n neurologiese disfunksie teenwoordig is wat hulle vermoë om te lees, spel en skryf beïnvloed (Denckla & Rudel, 1976:1). Leesafwykings, net soos ander ontwikkelingsafwykings, is afhanklik van die funksionele werking van die

brein en sentrale senuweestelsel en navorsers oor die wêreld heen is dit eens dat genetiese faktore 'n rol speel in leesprobleme (Snowling, 1990:57; Scarborough, 1998:80; Lerner, 1993: 219-223). Neurologiese disfunksie in veral die taalareas van die brein kan spraak en lees benadeel (Ekwall & Shanker, 1988:11). Faktore wat dus die normale ontwikkeling en werking van die brein beïnvloed, sal ook 'n effek hê op lees en ander taalfunksies en 'n kleuter loop 'n verhoogde risiko, selfs so hoog as 65%, om swak te lees wanneer daar gevalle van disleksie in die familie voorkom (Catts (a), 1991:4). Volgens Snowling is die risikofaktor vir veral 'n seun hoog. Die waarskynlikheid dat 'n seun wat 'n dislektiese pa het, ook disleksie kan hê, is ongeveer 40% en as sy ma disleksie het is die waarskynlikheid vir daardie seun 35% om ook dislekties te wees. Vir dogters is die waarskynlikheid om disleksies te wees wanneer enige een van die ouers dislekties is, heelwat laer op ongeveer 17% (Snowling, 1990:58). Uit studies van families van swak lesers het navorsers almal dieselfde resultaat gevind, naamlik 'n karakteristieke onderprestasie in fonologiese prosesse. Wood (Torgeson, 1998:21) is tans in Suid Afrika besig om studies wat vroeër gedoen is en aangetoon het dat leesprobleme verbind kan word met 'n defek op chromosoom 6, te repliseer.

Omdat taalverwerwing 'n funksie van die brein is, is nie alleenlik taal as breinfunksie kruiskultureel nie, maar so ook taalprobleme. As spesifieke leesprobleme die gevolg is van 'n onderliggende biologiese probleem, sal dit dan teenwoordig wees by gebruikers van enige taal. Studies is gedoen met kultureel "geslote" gemeenskappe, onder andere in Duitsland en Tanzanië. Dieselfde studies is ook in Suid-Afrika gedoen om te probeer bepaal of dieselfde merker (kort arm op chromosoom 6) ook voorkom by disleksielyers in Afrikaans, Zulu, Tswana en Xhosa. Die navorser was bevoorreg om 'n veldwerker te wees tydens fase 1 van hierdie studie wat onder die Afrikaanssprekendes gedoen is. Fase 2, die isolering van die gene, is tans aan die gang en uitslae is dus nog nie beskikbaar nie.

Sekere gedragseienskappe soos waargeneem by kinders met byvoorbeeld

aandagtekortsindroom, het ook beduidende invloed op latere leessukses (Scanlon & Vellutino, 1996:55). Waar leerprobleme die kind se vermoë om te leer beïnvloed, beïnvloed aandagtekortsindroom die kind se ontvanklikheid vir leer. Die oorsaak van hierdie probleem is 'n chemiese wanbalans in die brein; meer spesifiek 'n te lae konsentrasie van sekere neurale oordragstowwe, byvoorbeeld dopamine, wat tot gevolg het dat neurale impulse nie normaal van een neuron na 'n volgende gelei kan word nie. In die literatuur word twee tipes aandagtekortsindrome beskryf, naamlik aandagtekort met hiperaktiwiteit of ADHD (*Attention deficit with hyperactivity*) en aandagtekort sonder hiperaktiwiteit of ADD (*Attention deficit disorder*). Beide hierdie toestande kan effektief met stimulant-medikasie behandel word (Lerner, 1993:231-233). Wanneer hierdie toestand nie met medikasie behandel word nie, sal die kind nie ontvanklik wees vir leer nie en sal veral aktiwiteite soos lees en skriftelike werk wat konsentrasie verg, vermy word.



### 3.6

### EMOSIONELE ONTWIKKELING

Navorsing toon 'n positiewe verhouding tussen self-konsep en leessukses, ongeag ras, etnisiteit, sosio-ekonomiese vlak of geslag (Ekwall & Shanker, 1988:18). Om aan 'n kind se selfbeeld te bou is dikwels die eerste stap in die rigting om leerprobleme te voorkom of te remedieer. *Children can have the required linguistic and metalinguistic knowledge, a conceptual framework and a rich strategic repertoire. However, without a suitable goal, an interest in the topic or the task at hand, a belief in themselves as learners and a sense of self-control or self-determination, students may still never fully realize competence as readers.* (Wong, 1998:349). Benewens die feit dat emosionele probleme kinders se leer beïnvloed, is die waarskynlikheid egter baie groot dat kinders wat aangemeld word met leesprobleme ook emosionele probleme sal hê.

Tipiese emosionele vaardighede wat deur 5- en 6-jariges verwag word is onder meer:

Hy voel trots op sy werk en weet as hy sukses behaal het.

Hy begin bewus raak dat hy uniek is.

Hy kan uithouvermoë aan die dag lê en opdragte voltooi.

Hy toon selfstandigheid deur self besluite te neem en te kies waarmee hy hom besig wil hou.

Hy raak toenemend daarvan bewus dat daar gevolge aan daad gekoppel word.

Hy toon 'n goeie waaghouding en is bereid om nuwe take aan te pak.

Hy voel veilig om sy ouerhuis te verlaat om skool toe te gaan .

Hy waag dit om sy wêreld te verken en baie vrae te vra.

Sy gevoelsuitinge is meer beheers (Faber en Van Staden, 1997:31; De Witt & Booyen, 1994:16).

Kinders met emosionele probleme openbaar dikwels een of ander vorm van leerprobleem. Leerprobleme op sy beurt veroorsaak angs en spanning wat weer aanleiding gee tot emosionele probleme. Dit is belangrik vir enige onderwyser om hierdie komplekse wisselwerking te verstaan en om nie net aandag aan die een aspek te gee nie, maar aan beide. Wanneer sosiale of emosionele probleme oor 'n redelike lang verloop voorkom of toeneem in intensiteit, moet ekstra aandag daaraan gegee word, veral as die kind

se buie dikwels wissel en woeduitbarstings dikwels voorkom  
totaal hulpeloos voorkom en nie met ander kan kommunikeer oor sy  
normale daaglikse behoeftes nie  
homself nie sien as 'n aparte individu nie en nooit na homself verwys  
in die eerste persoon nie  
probleme ondervind om van sy ouers te skei  
oormatig angstig, rusteloos en gespanne vertoon en kompulsief  
daaroor is om nie vuil te raak nie  
in sy eie wêreld leef  
geen beheer uitoefen oor impulse nie en vir die geringste rede slaan  
of byt na ander  
sukkel om by die klaskamerroetine aan te pas  
se emosies en gesigsuitdrukkinge nie bymekaar pas nie en  
onvanpaste emosies in sekere situasies toon  
'n kort aandagspan het en nie fokus op aktiwiteite wat hy moet  
voltooi nie  
jaloers is en nie volwasse aandag met ander wil deel nie of nie  
volwassenes se gesag aanvaar nie  
onttrek en verkies om meeste van die tyd alleen te wees  
geen simpatie teenoor ander kinders betoon nie of die reëls van die  
speletjie verwerp wat deur die ander kinders neergelê is  
voortdurend in rusies en gevegte met ander kinders betrokke is en  
geen berou toon wanneer hy ander seergemaak het nie  
gewoonlik die een of ander verdedigingsmeganisme gebruik

wanneer hy angstig is (Faber en Van Staden, 1997:47-48)

Die kind wat om een of ander rede angstig en gespanne is, sal homself nie oopstel vir die leerproses nie en sal nie waag nie vanweë 'n vrees vir mislukking en gevolglik moontlike verwerping. Die kleuter wat reeds tydens die ontvangsjaar op 'n ontspanne en informele wyse blootstelling aan die geskrewe woord gehad het en geleentheid gehad het om binne 'n risiko-vrye omgewing te eksperimenteer, sal met groter vrymoedigheid die eerste treë na graad 1 neem. Volgens Rudolph en Cohen (1984:303) sal kinders wat bang is om te waag, nie probeer nie; as hulle onrealisties is oor hulle vermoëns, sal hulle teleurgesteld wees omdat hulle nie geslaag het nie; as hulle kompetend is en oorangstig is om sukses te behaal, mag hulle oor hulle eie voete struikel of wel slaag te midde van groot innerlike (en onnodige) spanning; as hulle te afhanklik is van volwassenes se goedkeuring, sal hulle in niks anders as papegaaie ontwikkel nie; as hulle versigtig en suspisius reageer op nuwe ervarings, sal hulle terug staan; en as hulle impulsief is, sal hulle alles probeer sonder om op iets spesifieks te fokus.

### **3.7 SOSIALE ONTWIKKELING**

Kinders is voortdurend in kontak met ander kinders en volwassenes. Wanneer hulle saam met ander kinders is, moet hulle leer om saam te werk en beurte te maak. Sosialisering gebeur dus nie vanself nie, maar moet aangeleer word. Slegs deur interaksie met ander kinders leer hulle dat ander mense se sienings kan verskil van hulle eie en begin hulle wegbeweeg van hulle egosentriese denke. Deur interaksie met ander kinders en volwassenes word die kind se selfkonsep gevorm. Hierdie interaksie bepaal of sy selfbeeld positief of negatief is en in watter mate hy ander, veral volwassenes, kan vertrou. Die kind se selfbeeld oefen dan ook 'n groot invloed uit op sy wording en leer, in die mate dat 'n kind met 'n positiewe selfbeeld 'n groter waaghouding sal openbaar en met groter vrymoedigheid nuwe vaardighede sal aanpak en bereid sal wees om te eksperimenteer met nuwe kennis. 'n Kind met 'n negatiewe selfbeeld sal daarenteen bang wees

om te waag as gevolg van vrees vir mislukking en moontlike verwerping. Die wyse waarop die kind se sosiale ontwikkeling verloop, het dus noodwendig ook 'n invloed op sy emosionele ontwikkeling. Tipiese sosiale vaardighede wat verwag kan word van 'n kind van 5 tot 6 jaar oud, is onder meer dat die kind

in 'n groep saam kan speel en veral kompetend te wees  
geleidelik begin konformeer en identifiseer met die groep  
van volwasse geselskap hou  
sy eie maats begin kies, samespel verkies en hoë prioriteit op maats  
plaas  
aandring op regverdigheid  
gesag aanvaar en respekteer  
toestemming vra  
grappe geniet  
se self-identiteit sterk na vore begin kom  
begin besef dat ander mense uniek is  
maats van dieselfde geslag verkies  
minder egosentriek is en met ander maats kan deel (Faber en Van  
Staden, 1997:31)

Wanneer die kleuter homself nie deel voel van die groep nie, hetsy of hy uitgestoot word as gevolg van byvoorbeeld kultuurverskille of omdat hyself geen sosiale vaardighede het nie, sal die kind dikwels enige iets doen om ander kinders se aandag te trek. Dikwels is dit dan op 'n negatiewe manier. Hierdie onsekerheid en sosiale ontoereikendheid sit 'n kettingreaksie van negatiewe gevoelens en reaksies aan die gang. Die kind weet nie hoe om die kettingreaksie te breek nie en raak opstandig en kan begin weier om skool toe te gaan. Volgens Rudolph en Cohen (1984:291) is dit noodsaaklik dat die kind selfgerig en aktief betrokke is by die leerproses, anders sal akademiese vaardighede soos lees nie ontwikkel nie.

Alhoewel 'n groot persentasie van leesprobleme aan oorerflikheidsfaktore toegeskryf kan word, moet daar in gedagte gehou word dat omgewingsinvloede ook 'n invloed het (Snowling, 1990:58). Neurologiese probleme sluit 'n verskeidenheid disfunksies in wat verband hou met lees en alhoewel sommige disfunksies oorgeërf word, kan ander deur breinbeserings veroorsaak word. Navorsing het reeds die kritiese effek wat die kind se omgewing op sy breinontwikkeling het, bewys (Lerner, 1993:255). Gedurende die eerste maande na geboorte en tydens die eerste jare na geboorte groei die sinapse in die brein teen 'n fenominale tempo. Die bringgrootte en effektiwiteit daarvan neem baie vinnig toe. Omgewingsinvloede en blootstelling aan ervarings gedurende die kind se eerste jare speel 'n baie belangrike rol in die breinontwikkeling, ontwikkeling van intelligensie en die vermoë om te leer (Lerner, 1993:255). Veral lae sosio-ekonomiese omstandighede word dikwels geassosieer met 'n verskeidenheid omgewingsfaktore wat die ontwikkeling van babas en kleuters

kan strem, byvoorbeeld swak voorgeboortesorg en voeding, fisiese mishandeling of verwaarlosing, alkoholmisbruik deur die ouers, ouers wat intellektueel gerem is, die kwaliteit van skole in die buurt, en so meer (Lerner, 1993:255).

In baie landelike gebiede van Suid-Afrika is die omstandighede waarin kinders moet grootword, uiters haglik. In sommige van hierdie gebiede bestaan basiese dienste soos klinieke en skole nie en waar die dienste wel beskikbaar is, moet lang afstande dikwels te voet afgelê word om dit te bereik. Baie ouers is óf werkloos óf verdien 'n hongerloon en is daaglik in 'n stryd gewikkel om hulle kinders van voedsel te voorsien, laat staan nog enige boeke, speelgoed of opvoedkundige uitstappies. Selfs in die hart van stedelike sentra soos onder andere Johannesburg, betrek werklose mense leë geboue waar daar geen munisipale dienste gelewer word nie. Kinders moet binne hierdie omgewing probeer oorleef en val hulself dikwels ten prooi van dwelmsmuse en handelaars van kinderprostitusie. Lees- en

skryfvaardighede is nie op hierdie kinders se lyste van oorlewingstrategieë nie.

### **3.9 OPVOEDINGS- EN ONDERRIGVERANDERLIKES**

Alhoewel die meeste studies wat handel oor die vroeë identifisering van kleuters fokus op die kind se kognisie, kan die omgewing waarbinne die kind grootword, nie geïgnoreer word nie (Freund, Bradley & Caldwell, 1979:39). Enige opvoedings- en onderrighandeling kan ook nie geskei word van die breë kulturele gemeenskap waarbinne hierdie handeling voltrek word nie. 'n Gebrek aan sekere aanvangsleesvaardighede of aspekte van ontluikende geletterdheid plaas kleuters ook onder 'n vergrote risiko om probleme te ondervind wanneer formele leesonderrig in aanvang neem. Bewusmaking van ouers, sowel as onderwyseropleiding in bogenoemde veld, speel dus ook 'n belangrike rol in die voorkoming van lees en skryfprobleme (Wong, 1998:538).

#### **3.9.1 Die ouerhuis**

Die huisomgewing is die eerste omgewing waarbinne 'n kind opgroei (Lerner, 1993: 115). Die invloed van ervarings gedurende die eerste 5 of 6 jaar van die kind se lewe beïnvloed sy kognitiewe ontwikkeling en lê die grondslag vir latere skoolprestasies. Die ouers is die kind se rolmodel en 'n disfunksionele huisomgewing dra ongetwyfeld by tot akademiese probleme. Uit 'n lys van 28 faktore wat prestasie op skool beïnvloed, is ouerondersteuning die vierde belangrikste faktor (Mercer & Mercer, 2001:5). Alhoewel nie soseer status nie, maar definitiewe faktore binne die ouerhuis, soos taalstimulering, positiewe ondersteuning en aanmoediging, beskikbaarheid en verskeidenheid van stimulering en stimuleringsmateriaal, beïnvloed leesvermoë. Die huislike omgewings van kinders wat goed op skool presteer is ondersoek en daar is gevind dat daar groter interaksie tussen die gesinslede is, meer tyd is saam deurgebring rondom intellektuele aktiwiteite en die ouers het oor die algemeen beter dissipline toegepas

(Freund et al., 1979:40). Tipiese veranderlikes in studies oor die invloed van huisomgewings sluit die verbale en emosionele response van die ouers in, die toediening of vermyding van straf, die ouers se betrokkenheid, stimulering, toegeneentheid, warmte en trots en die beskikbaarheid van 'n verskeidenheid materiaal om in afwisseling te gebruik om kleuters te stimuleer. Positiewe bydraes vanuit die huis is onder andere 'n hoë, maar realistiese verwagting ten opsigte van skoolprestasies, 'n gesagdraende vaderfiguur, positiewe en ondersteunende ouers, 'n atmosfeer waar opvoeding hoog aangeslaan word en 'n vaste roetine waarbinne huiswerk gefasiliteer kan word. Minder van hierdie positiewe faktore kom voor in swak sosio-ekonomiese huisomgewings en moet dus in ag geneem word wanneer leerondersteuning aan hierdie kinders ter sprake is (Mercer & Mercer, 2001:5).

Dit is ook in die eerste ses jaar voor skool dat 'n kleuter leer praat en sy emosies en gevoelens kan begin verbaliseer. Volgens Mwamwenda (1996:166) is die taalverwerwingskedule by normale kinders biologies vasgelê. Pasgebore babas besit die vermoë om taal te verwerf omdat die breinstrukture wat taal akkommodeer reeds by geboorte toereikend aangepas is. Die breinstrukture is egter nog nie so gespesialiseer dat die baba taal kan gebruik nie. 'n Kind se taalverwerwing is vanaf sy geboorte primêr afhanklik van die direkte interaksie tussen hom en ander persone met wie hy in verhouding staan, soos tussen hom en sy ouers, broers en susters en andere. Sy taalontwikkeling word ook nie net beïnvloed deur die verbale interaksie tussen hom en die persone met wie hy in verhouding staan nie, maar ook deur die blootstelling aan die gesproke woord en die samesyn wat geskep word rondom saamleesgeleenthede. Blootstelling aan boeke fasiliteer ook die ontwikkeling van die begrip van die vorm en funksie en skema van die geskrewe woord, wat op sy beurt weer leesbegrip beïnvloed (Nielsen & Monson, 1996:261).

In Suid-Afrika is daar ongelukkig baie kinders wat nie binne ideale omstandighede grootword nie. Dikwels moet albei ouers lang ure werk om

aan die gesin se finansiële behoeftes te voldoen. Kinders is vir die grootste gedeelte van die dag in 'n kleuterskool, of word na skoolure by 'n naskoolsentrum geakkommodeer as die ouers dit kan bekostig. Die tye wat die gesin saans saam deurbring is dikwels nie kwaliteit-tyd nie; die kinders moet maar televisie kyk of net uit Ma se pad bly terwyl sy kos maak, wasgoed was of huis skoonmaak. Etes word voor die televisie bedien en gesinne bring nie meer etenstyd om die tafel deur waar die dag se gebeure met mekaar gedeel word nie. Wanneer die ouers wel by hulle kinders se tuiswerk uitkom, is albei moeg en ongeduldig. Slaaptydstories wat kinders se verbeelding geprikkel en woordeskat uitgebrei het, is vervang deur dikwels gewelddadige of seksbelaaide televisieprogramme wat kinders omskep in onaktiewe leunstoellikkewane.

### **3.9.2 Die skool**

'n Groot deel van die kind se dag word by die skool deurgebring. Die skoolomgewing is dus ook verantwoordelik vir meer as net akademiese onderrig (Lerner, 1993:116). Die kind kan nie losgemaak word van die omgewing waarbinne hy moet leer en presteer nie. Wanneer 'n kind reeds vroeg in sy skoolloopbaan mislukking ervaar, word dit 'n afwaartse spiraal van negatiewe response wat verdere mislukkings teweegbring. 'n Kind se selfkonsep en die nou verwantskap met die verwagting wat die onderwyser koester, moet nie geringgeskat word nie. Dit kan wees dat die onderwyser te streng of onredelik is of dat die verwagtinge wat die onderwyser het, te hoog is (Kapp, 1999:117). 'n Kind wat baie afwesig is van die skool vanweë byvoorbeeld kroniese siekte, of wat gereeld verhuis binne die akademiese jaar, sal waarskynlik probleme ondervind om goed te presteer.

Volgens Mercer en Mercer (2001:5) verskil baie leerders wat leer- en leesprobleme het, se taal en kultuur van die dominante kultuur waarbinne hy onderrig moet word. Dit is veral waar in Suid-Afrika met sy heterogene bevolking. Wanneer die kind skool toe gaan, is die gedrag en gewoontes van die kultuur waarbinne hy grootgemaak is, reeds onlosmaaklik deel van



hom. Dit kan lynreg verskil met die kultuur van die skool. Sommige kinders word groot binne 'n kultuur waar samewerking met mekaar aangemoedig word. As daar dan byvoorbeeld op skool van hierdie kind verwag sou word om selfstandig te werk, kan die individualisme en kompetisiegedrewe aard bots met hoe die kind grootgeword het (Lerner, 1993:118).

Die kind wat kultureel anders is se taal verskil ook van die dominante kultuur se taal en beperk dus sy kommunikasievermoë (Kapp, 1999:122). Veral in Suid-Afrika, met sy heterogene bevolking en elf amptelike landstale, is die taal en kulturele verskille baie prominent. Die kind wat kultuur-anders is, se probleme lê nie in sy armoede of minderwaardigheid nie, maar in sy kulturele andersheid (Kapp, 1999:123). Kriegler, Morongwe, van der Ryst et al. (1994:27-28) se ondersoek na voorskool kleuters en graad eens se vlak van geletterdheid in vyf skole in die platteland van Venda het die skokkende ontdekking onthul:

Tabel 2.1

The classroom as literacy environment

	School		
	1	2	3
4			
5			
Arrangement of furniture appropriate?	x	x	x
x			
x			
Tables and chairs for individual work?	✘	✘	✘
✘			
✘			
Is there a library corner?	x	x	x
x			
x			
Variety of literature?		x	x
x			
x			
Tradebooks for all interests/abilities?	x	x	x
x			
x			
Gamebooks, dictionaries, reference books?		x	x
x			
x			
Poetry and rhyming books?	x	x	x

x	x			
Books with predictable language?		x	x	x
x	x			
Alphabet books?		x	x	x
x	x			
Typewriters and computers?		x	x	x
x	x			
A well-stocked writing center?		x	x	x
x	x			
Functional signs and labels?		x	x	x
x	x			
Area for acting and drama material?		x	x	x
x	x			
Chalkboard space for individual and group writing?		☒	☒	☒
☒	☒			
A variety of paper available?		x	x	x
x	x			
Large sheets of paper for composing?		x	x	x
x	x			
Area to listen to tapes and recording?		x	x	x
x	x			

-----

-----

Evidence of literacy growth in children

				School		
				1	2	3
4	5					
Samples showing knowledge of left-to-right, top-to-bottom order?						
x	x	x			x	x
Child-written displays?						
x	x			x	x	x
Books of varied styles in regular use?						
x	x			x	x	x
Pupils enthusiastic and interested in reading?						
x	x			x	x	x
Match spoken words to printed equivalent?						
x	x	↙			↙	↙
Segment sounds in singles words?						
x	↙			↙	↙	x
Read for meaning?						
x	↙			x	↙	x
Sure of different purposes of writing?						
x	x			x	x	x
Show an ability to figure out new words?						
x	↙			↙	↙	x
Sounding out syllables accurately?						
x	↙			↙	↙	x
Choose a variety of reading materials?						
x	x			x	x	x
Elect to read books when given a chance?						
x	x	x			x	x
Use books for recreation in free time?						
x	x			x	x	x
Share books with classmates?						
x	x			x	x	x
Use a variety of writing skills?						
x	x			x	x	x
Write for a variety of purposes?						
x	x	x			x	x

Teacher as facilitators of literacy

---



---

	School		
	1	2	3
4			
5			
Teachers help children to become readers?		x	x
x			
x			
Use different methods of reading?	x	x	x
x			
Use phonics to build alphabetic principle?		✗	✗
✗			
x			
Teach decoding of words?	✗	✗	x
x			
✗			
Use linguistic and pragmatic system as a whole?	x	x	x
x			
x			
Allow pupils to write all the words they know?	x	x	x
x			
x			
Find out of pupils can read what they have written?	x	x	x
x			
x			
Write down childrens thoughts?		x	x
x			
x			
Is reading integrated with other subjects?	x	x	x
x			
x			
Is reading given high priority?	x	x	x
x			
x			

---



---

Kriegler et al. (1994:27,28)

Omdat 'n leerder se huistaal kan verskil van die onderrigtaal, kan dit vir hom probleme veroorsaak (Mercer & Mercer, 2001:5). Die ouer kan die kind nie tuis met sy huiswerk help nie omdat hy nie die taal waarin die kind by die skool onderrig word, magtig is nie. Die ouer kan gevolglik ook geen sin maak uit omsendbriewe wat van die skool af tuis aankom nie. Dit kan ook wees dat die kind taalarm is omdat die ouers se taalgebruik eenvoudig en konkreet is (Kapp, 1999:125).

### 3.9.3

#### Harmonieuse oorgang van huis na skool

Tuis kan die kleuter binne 'n veilige en "risiko-vrye" omgewing teen sy eie tempo spontaan ontwikkel en leer. Wanneer die kleuters skool toe gaan, moet hy dikwels hierdie tempo aanpas, hetsy versnel of vertraag, om aan te pas by die tempo wat die skool daarstel. Tuis het die kleuter sy eie leerdoelwitte gestel en by die skool word dit deur die kurrikulum en die onderwyseres bepaal. Waar die ouers tuis ten volle beheer en kontrole gehad het oor hulle kleuter se leeromgewing, moet daardie beheer nou in 'n groot mate oorgelaat word aan die skool. By skooltoetreding moet ouers en hulle kinders dus verskeie aanpassings maak. Wat kan gedoen word om hierdie oorgang van huis na skool so maklik as moontlik te maak? Eerstens moet skole die kind se ouerhuis erken en aanvaar as die grondslag van die kind se leer. Hierdie aanvaarding impliseer ook die erkenning van die kind se kennis wat hy reeds voor skool opgedoen het (Shapiro & Doiron, 1987:268). Alle sentra vir kleinkindontwikkeling sowel as grondslagfaseklasse behoort die positiewe kwaliteite van die huis as geleerdheidsomgewing uit te bou en behoort die volgende beskouinge te weerspieël:

Kinders verwerf taal deur middel van sosiale interaksie en om te verseker dat die kind se taal groei en verryk word, geleenthede tot sosiale interaksie met maats en onderwysers moet volop wees.

Met skooltoetreding beskik kinders reeds oor 'n uitgebreide woordeskat en hierdie gesproke taalvaardighede moet nou gekoppel word met die geskrewe woord.

Kinders se taalvaardighede en woordeskat moet so uitgebou word dat daar nou gefokus kan word op die dekontekstualisering van taal (waar hulle aanvanklik bekende logos uit die omgewing asook hulle eie name erken en gelees het, moet hulle nou afstand kry tussen hulleself en die boodskap wat hulle wil oordra).

Met skooltoetreding beskik kinders reeds oor kennis van beide die geskrewe en gesproke woord en onderrig op skool moet albei

vaardighede parallel met mekaar voorsit en ontwikkel.

Kinders leer deur te doen, daarom moet hulle aktief betrek word by geletterdheidsgeleenthede.

Kinders moet ingelei word in die ryke verskeidenheid en mag van die geskrewe woord en behoort daarom blootgestel te word aan goeie literatuur.

Omdat kinders beïnvloed word deur rolmodelle, moet onderwysers die ouers se voorbeeld volg deur op te tree as aktiewe gebruikers van die gesproke woord.

Kinders se lees- en skryfvaardighede asook begrip, word beïnvloed deur hulle vermoë om aandag te gee, wat weer deur motivering beïnvloed word. Onderrig moet dus fokus op dinge wat die kind interesseer en kinders lei om hulle eie leerproses te rig.

Nuwe kennis word gebou op vorige kennis, ervaringe en vaardighede en onderwysers behoort die kind se vaardighede en sterk punte te identifiseer en daarop voort te bou.

Leer vind optimaal plaas in 'n risiko-vrye omgewing waar die kind veilig voel en ondersteun word. Klaskamers behoort so 'n omgewing te wees.

Om hierdie brug te bou tussen ouerhuis en skool verg 'n spanpoging en onderwysers behoort ouerbetrokkenheid aan te moedig en ouers te bemagtig deur hulle van die nodige kennis, bronne en geleenthede te voorsien om hulle kinders te ondersteun (Shapiro & Doiron, 1987:268-269).

### **3.10 ONDERWYSBELEID IN SUID-AFRIKA**

Volgens Witskrif 6 van 2001 wat handel oor spesiale onderwysbehoefes (South Africa, 2001:6-16) is die raamwerk waarbinne onderwys tans in Suid-Afrika aangebied word inklusief van aard. Inklusiewe onderrig impliseer dat daar teen niemand meer gediskrimineer mag word of dat niemand uitgesluit mag word op grond van ras, kultuur, geslag, geloof,

ouderdom, intelligensie, gestremdhede, ensovoorts nie. Aangesien alle kleuters volgens wet skoolpligtig is die jaar waarin hulle sewe jaar oud word, ten spyte van agterstande of gebreke, moet hulle in die skool geakkommodeer word deurdat die kurikulum nou moet aanpas by elke leerder se behoeftes. Daar is 'n klemverskuiwing van die eise van die skool na die moontlikhede en potensiaal van elke kind.

Huidiglik is graad O nie verpligtend nie en alhoewel die leerders met skooltoetrede vir die eerste keer formeel onderrig gaan ontvang in geletterdheids- en gesyferdheidsvaardighede, is dit vir baie ander die eerste keer wat hulle kennis maak met boeke, papier en kryt. Sommige kinders het dalk al gedurende die voorskoolse jare leer lees. Tydens die publikasie van die tussentydse beleid van vroeë kleinkindontwikkeling (South Africa, 1996:6,11) het slegs 9% tot 11% van alle kinders in Suid-Afrika tussen geboorte tot 6 jaar toegang gehad tot kleinkindontwikkelingprogramme en -sentra. Gesien in die lig van hierdie statistiek is dit duidelik dat baie kleuters in Suid-Afrika 'n gebrekkige aanloop tot formele onderwys het. Omdat Uikomsgebaseerde onderrig bepaal dat elke kleuter op sy vlak ontmoet en onderrig moet word, is dit nou meer as ooit nodig vir 'n onderwyseres om te bepaal met watter kennis die kleuter skool toe kom. Om goeie, effektiewe onderrig aan hierdie nuweling te verskaf, moet hulle geletterdheidsvaardighede geassesseer word in 'n poging om 'n vertrekpunt te bepaal. Wanneer daar dus reeds binne die ontvangsjaar gepoog word om groot verskille in kleuters se kennis en ervaringe van geletterdheid uit die weg te ruim en min of meer op dieselfde vlak te bring, word van die risikofaktore reeds geïdentifiseer en aangespreek (Faber & Van Staden, 1997:177).

Die huidige regering van nasionale eenheid (South Africa, 1996:2) sien vroeë kleinkindontwikkeling as pilaar in die oprigting van 'n kultuur van lewenslange leer. Vorige regerings se standpunt was dat vroeë kleinkindontwikkeling die verantwoordelikheid is van ouers en families en nie van die staat nie. Die uitdaging van die huidige regering is om 'n

onderwyssisteem te skep wat tot voordeel van die hele land se bevolking is en gelyke geleenthede vir almal sal skep. In die stryd om ongeletterdheid aan te spreek raak vroeë kleinkindontwikkeling toenemend belangrik. Ontwikkeling tydens hierdie vroeë jare bepaal sukses op skool en die lewe daarna en gevolglik is 'n meer leerdergesentreerde benadering noodsaaklik. Die regering is tans besig om wetgewing te implementeer wat impliseer dat graad O geleidelik ingefaseer moet word sodat dit teen die jaar 2010 verpligtend sal wees, hetsy as deel van 'n laerskool of by 'n sentrum vir kleinkindontwikkeling. Sodoende sal meer kleuters toegang tot vroeë geletterdheidsvaardighede verkry. Die invloed wat hierdie besluit op die ontwikkeling van ontluikende geletterdheidsvaardighede het, sal verder uitkring en 'n positiewe invloed hê op lees-, skryf-, luister- en praatvaardighede aan die einde van die grondslagfase.

### **3.11 'N IDENTIFISERINGS- EN HULPVERLENINGSMODEL BINNE DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSSTELSEL**

Tien jaar gelede reeds het Kriegler et al. (1994:23) gepleit dat die fokus moet verskuif van reaktiewe ingryping na pro-aktiewe ingryping deur voorkoming en ontwikkelingswerk. Volgens Kriegler et al. was dit nodig dat daar 'n verskuiwing moes plaasvind vanaf 'n persoonsgeöriënteerde benadering na 'n sosiale bemagtigingsmodel; van die individuele kliënt na die gesin, familie, skool en gemeenskap.

Alhoewel kleuters wat 'n risiko loop reeds voordat hulle skool toe gaan, geïdentifiseer kan word, is ingryping en hulpverlening aan risiko-kleuters nie so maklik nie. In die kleuterfase hang identifisering en hulpverlening grootliks af van die bereidwilligheid van die ouers en die breë gemeenskap af om hulp te gaan soek omdat kleuters nog nie binne 'n verpligte, formele skoolstelsel staan waar probleme geïdentifiseer en hulpverlening makliker gegee kan word nie. In die geval waar fisiese faktore (byvoorbeeld premature geboortes of babas met 'n baie lae geboortegewig, babas gebore met vigs), psigologiese en/of sosio-ekonomiese faktore (soos onder andere



substansmisbruik, kindermishandeling of verwaarlosing, lae opvoedingspeil van die ouers, gebrekkige voorgeboortelike sorg en so meer) die oorsaak van bepaalde agterstande is, val hulpverlening grootliks buite die domein van die skool en moet ouers self gaan hulp soek of in erge gevalle sal die staat (sosiale en maatskaplike dienste) ingryp (Lerner, 1993:255-260). In hierdie gevalle moet die hele gesin betrek word by die hulpverleningsprogram. Identifisering en hulpverlening op voorskoolvlak kan dus net effektief geskied as al die verskillende rolspelers betrokke raak by die proses. Aangesien resente navorsing daarop dui dat voorskoolse geletterdheidsonderwys as die mees direkte voorspeller van skolastiese sukses beskou kan word, is dit nodig om te kyk na die rol en funksie van verskillende rolspelers in die verband.

### **3.11.1 Die regering**

Volgens die tussentydse beleid oor vroeë kleinkindontwikkeling (South Africa, 1996:10,11) is dit die regering se verantwoordelikheid en plig om toe te sien dat die basiese regte van kinders soos die reg op veiligheid, voedsel, gesondheid en opvoeding beskerm word. Alhoewel ouers die primêre opvoeders is, moet die regering toesien dat ouers, gesinne en gemeenskappe bemagtig word om in hulle kinders se basiese behoeftes te kan voorsien. In die beplanning en voorsiening van vroeë kleinkindontwikkeling moet die regering toesien dat samewerking tussen verskeie staatsdepartemente soos die departemente van gesondheid, onderwys, welsyn en bevolkingsontwikkeling op 'n kontinue wyse met mekaar saamwerk. Voorts is die regering ook verantwoordelik om toe te sien dat daar genoegsame befondsing is vir die ontwikkeling van programme om fasiliteerders op te lei sowel as die nodige infrastruktuur skep wat nodig is om die uitvoer van wetgewing en beleid moontlik te maak. 'n Nasionale leesweek word jaarliks in Suid-Afrika gehou om die erns van die regering se verbintenis tot geletterdheid te onderstreep.

### **3.11.2 Gemeenskap**

Programme oor die radio en televisie, plakkate in klinieke, dagsorgsentrums en biblioteke en artikels in plaaslike koerante en tydskrifte is alles maniere om die gemeenskap daaglik bewus te maak van moontlike risiko's sowel as hulpdienste wat beskikbaar is. Bywoning van 'n sentrum van kleinkindontwikkeling is nie verpligtend nie en as gevolg van verskeie faktore het slegs 9% tot 11% kleuters in Suid-Afrika daartoe toegang. Skole, biblioteke, hospitale en klinieke sowel as maatskaplike dienste staan in diens van die gemeenskap en behoort uit te reik na die gemeenskap deur die beskikbaarstelling van inligting, hulpbronne en die aanbieding van werkswinkels.

Groot mynmaatskappye in die Rustenburg-omgewing, soos Anglo Platinum, Impala en Lonmin het hulself verbind om 'n positiewe bydrae te lewer in die gemeenskap. Werksvoorsieningsinisiatiewe word geskep en gefinansier om lewensomstandighede te verbeter, skole en sentra vir kleinkindontwikkeling word opgerig en finansiële skenkings word gemaak aan bestaande skole, sentra vir kleinkindontwikkeling en klinieke om basiese onderwys en opvoeding en lewensgehalte te verbeter. Gemeenskapsopheffingswerk soos geletterdheidsprogramme vir ongeletterde volwassenes word aangebied om ongeletterdheid te verminder. Wanneer gemeenskappe self eienaarskap aanvaar vir hulle eie onderwys en opvoeding, word geletterdheid op grondvlak aangespreek en aangemoedig.

### **3.11.3 Ouers**

In Amerika word ouers aangemoedig om alle kleuters tussen 3 en 5 jaar na klinieke te neem vir gratis assessering al word geen probleme vermoed nie. Hierdie evaluering sluit 'n vinnige, lae-koste assessering in van die kleuter se sig en gehoor, spraak en taal, motoriese vaardighede, mate van selfstandigheid, sosiale en emosionele rypheid en kognitiewe ontwikkeling (Lerner, 1993:259). In Suid-Afrika is daar nie so 'n inisiatief van die regering se kant af nie en ouers is self daarvoor verantwoordelik om toe te

sien dat alle aspekte van hulle kinders se groei en ontwikkeling in orde is. Oueropvoeding, volgens Van der Ryst (1991:37) is “a means of empowering” en is die ideale wyse waarop ouers in die opvoeding van hulle kinders ondersteun kan word. Ongeskoolde ouers is dikwels nie opgehef genoeg om te beseef as daar probleme is nie, en armoede veroorsaak dikwels dat hulle nie noodsaaklike dienste vir hulle kinders kan bekostig nie, al beseef hulle dat daar moontlik probleme is. Die media kan in hierdie opsig effektief ingespan word om die funksie te vervul. Die skool en ander maatskaplike dienste, soos hospitale en klinieke behoort ook saam te span om ouers by te staan.

#### **3.11.4 Skole en sentra vir kleinkindontwikkeling**

In Suid-Afrika word informele voorskoolse onderrig, soos aangebied by sentra vir kleinkindontwikkeling, nie gratis deur die regering voorsien nie. Slegs kleuters van ouers wat dit kan bekostig, het toegang tot hierdie geleentheid. Sentra vir kleinkindontwikkeling en skole dien in wese die gemeenskap en behoort dus uit te reik na die ouers en kinders binne daardie gemeenskap deur middel van werkwinkels en ouerondersteuningsgroepe waar kundiges optree as sprekers, aanbieder van programme en die beskikbaarstelling van hulle hulpbronne, soos rekreasiefasiliteite, biblioteke en so meer (Van der Ryst, 1991:89). Die skool se ondersteuningspan speel veral ‘n baie belangrike rol om die gemeenskap se vooroordele en onkunde uit die weg te ruim en ‘n klimaat te skep waarbinne daar gemeenskaplik saamgewerk kan word. Die funksie van hierdie span is om as skakel op te tree tussen die ouers, breë gemeenskap, terapeute en onderwysers. So kan belangrike rolspelers ingelig word hoe om ‘n positiewe bydrae te lewer en ouers deur hierdie inisiatiewe bemaagtig word om die regte grondslag te lê ten opsigte van hulle kleuters se geletterdheid.

#### **3.12 GEVOLGTREKKING**

In hoofstuk 3 is gekyk na verskeie faktore wat moontlik ‘n rol kan speel ten

opsigte van die suksesvolle verwerwing van leesvaardighede. Verskeie navorsing stel dit dat die betekenisvolste korrelate van skoolastiese sukses almal 'n vingerwysing is na die sentrale rol van leeservaring en leesaanmoediging in die huis. Die klem val egter deurgaans op die genot daarvan en nie op die formele oefen daarvan nie (Van Niekerk, 1990:14). Die waarde van hierdie vroeë leeservaringe is dat die kleuter vroeg reeds op 'n informele wyse bewus gemaak word van die taalstrukture van sy huistaal en die vrymoedigheid ontwikkel om daarmee te eksperimenteer.

Die kind se voorkennis en ervaring van leesgereedheid word soms misgekyk. Kinders wat optimaal baat vind by formele onderwys is daardie kinders wat reeds in hulle voorskoolse jare blootstelling gehad het aan 'n verskeidenheid aanvangslees-ervarings. Die kind se vermoë om voordeel te trek uit formele onderwys kan gesien word as 'n komplekse wisselwerking tussen affektiewe, kognitiewe en taalvaardighede. Assessering wat gedoen is voordat kinders skool toe gaan, poog dus om kleuters te identifiseer wat 'n risiko loop om swak te lees met die uitsluitlike doel om die onderwyser insig te gee in die kind se vaardighede en om hom te help om beide die kurrikulum sowel as sy onderrigstrategieë dienoooreenkomstig aan te pas. Terugvoer wat aan die ouers gegee word is ook om die ouers te help om dikwels hulle opvoedingstaak in heroënskou te neem. Deur middel van assessering kan tekorte in die informele geletterdheidsonderwys in die primêre opvoedingsituasie geïdentifiseer word en by wyse van nie-formele onderwysstrategieë aangespreek word.

Aangesien die hoofdoel van die studie is om spesifiek die invloed van fonologiese bewustheid op leessukses na te vors, gaan in die volgende hoofstuk aandag gegee word aan spesifieke leesverwante kriteria wat moontlike latere leesprobleme kan voorspel.

## **HOOFSTUK 4**

### **SPESIEIEKE LEESVERWANTE KRITERIA WAT LEESVERMOË VOORSPEL**

#### **4.1 INLEIDING**

In hoofstuk 4 gaan daar ondersoek ingestel word na spesifieke korrelate wat direk heenwys na leesvaardighede. Van die faktore wat in hoofstuk 3 bespreek is, is reeds uitgeskakel as moontlike risikofaktore omdat die kleuters in die studie almal Afrikaans as huistaal het, in 'n gemiddelde sosio-ekonomiese inkomstegroep val en die ouers almal geletterd is. Verder het al die kleuters toegang tot 'n sentrum vir kleinkindontwikkeling en die kleuters is almal in hulle ontvangsjaar. Opvoedkundige faktore soos onderrigstyle en metodes soos gevind in formele onderrig het nog nie 'n impak op hulle leesvermoë nie, omdat hulle nog nie formeel leesonderrig ontvang nie. Binne hierdie groep is daar dus nie faktore soos taal en kulturele verskille, armoedige sosio-ekonomiese toestande, ongeletterde ouers en so meer wat 'n kritieke rol speel in hierdie kleuters se geletterdheidsverwerwing nie. Faktore wat wel 'n rol kan speel, is onder andere kognitiewe en genetiese faktore, soos bespreek in hoofstuk 3, waarvan die invloed daarvan wel tydens die studie in ag geneem word.

Uit navorsing het geblyk dat die kriteria wat vervolgens bespreek word, gebruik word om leesagterstande by 'n kleuter te identifiseer.

#### **4.2 ALGEMENE ONTWIKKELING**

Sommige navorsers en opvoedkundiges beskou die verwerwing van leesvaardighede as die resultaat van vele ontwikkelingskomponente. Dit veronderstel dat kleuters met algemene ontwikkelingsprobleme 'n risiko mag loop om te leer lees. Toetse word gebruik om leerders met ontwikkelingsprobleme te identifiseer en probeer gevolglik 'n voorspelling maak ten opsigte van algemene akademiese prestasie, maar dit slaag nie

daarin om leerders met spesifieke leesprobleme akkuraat te identifiseer nie (Uhry, 1993:351). Swak skolastiese prestasie is die gevolg van onvoldoende leesvaardighede en nie die oorsaak van leesprobleme nie. Volgens McCardle et al. (2001:232) korreleer mylpaalontwikkeling ten opsigte van die verwerwing van huistaal meer akkuraat met leessukses as mylpaalontwikkeling van perseptueel-motoriese vaardighede. In hoofstuk 3 is reeds verwys na die beperkte waarde van perseptueel-motoriese ontwikkeling ten opsigte van leesvermoë.

### 4.3 **HUIDIGE LEESVERMOË AS VOORSPELLER VAN LATERE LEESUKSES**

‘n Ander manier om latere leessukses te probeer voorspel, is om te bepaal hoeveel letters en klanke kleuters aan die einde van die ontvangsjaar of in die eerste helfte van graad een ken en of hulle reeds enkele woorde kan herken, aangesien navorsing bewys het dat kinders wat van die begin af swak lees gewoonlik swak lesers bly (Uhry, 1993:350). Dit blyk dus logies te wees om te bepaal hoe goed kleuters reageer op vroeë geletterdheidsgeleenthede en ervarings. *Nonverbal visual and motor tasks, for instance provide little or no prognostic information. Letter knowledge and print concepts knowledge, on the one hand, are quite good predictors, which is not surprising given that these are clear measures of early literacy* (McCardle et al., 2001:232). Marie Clay (1991:141-154) se *Concepts about print* (vergelyk hoofstuk 2), is een voorbeeld van so ‘n toets. Hierdie toets onderskei onmiddelik tussen kleuters wat reeds redelike blootstelling aan die geskrewe taal gehad het en dié wat nie geleentheid gehad het om daarmee te eksperimenteer nie. Kleuters wat uit lae sosio-ekonomiese toestande kom, of kleuters wat uit meer bevoorregte gesinne kom maar nooit die blootstelling gehad het of die aanmoediging en geleentheid gehad het om te eksperimenteer met die geskrewe woord omdat hulle ouers nie die waarde daarvan besef het nie, sal dus deur die toets as risiko-lesers uitgewys word.

#### 4.4

#### FONOLOGIESE BEWUSTHEID

In 'n poging om leerders te identifiseer wat 'n risiko loop om swak lesers te word, betrek navorsers faktore wat spesifiek geassosieer word met dekodering, naamlik fonologiese bewustheid. Die algemene voorkoms van faktore soos aandagtekortsindroom, psigoses en so meer, is in verskeie lande ondersoek. Alhoewel die voorkoms van byvoorbeeld aandagtekortsindroom in sekere lande soos Japan en China feitlik glad nie bestaan nie en weer baie algemeen voorkom in lande soos Amerika en Australië en Suid-Afrika, is daar een faktor ten opsigte van leesprobleme wat konstant onder al die nasionaliteite aangetref word, naamlik fonologiese bewustheid. Taal bestaan uit verskillende tipes fonologiese eenhede wat lettergrepe, klankeenhede binne lettergrepe (aanvangsklanke en rym) en foneme insluit. Kennis van hierdie eenhede dra grootliks by tot die bemeesting van lees en spelvaardighede en word beskou as die enkele belangrikste vaardigheid vir vloeiende leesvermoë van enige alfabetiese taal (Lombardino et al., 1997:333). Swak lesers is, in teenstelling met goeie lesers, minder bewus of minder sensitief vir spraakklanke in woorde. Die ouderdom wanneer bewustheid van fonologie gedemonstreer word, hang grootliks af van kind tot kind en die omstandighede waarbinne die kind grootword (Catts, 1991:197).

Daar is in hoofstuk 2 is deur middel van 'n tabel aangedui dat fonologiese bewustheid uit 'n hiërargie van vaardighede bestaan wat wissel van maklik na moeilik. Afhangende van die ouderdom van die kind, kan fonologiese bewustheid deur 'n verskeidenheid take geassosieer word, onder andere samesmelting van foneme, tel van foneme, foneemweglating, foneemsegmentering, foneemomkering en spelling (Lombardino et al., 1997:334; Uhry, 1993:352).

##### 4.4.1 Identifisering van aanvangsklanke

Identifisering van aanvangsklanke is die maklikste vorm van segmentering en

ontwikkel voordat segmentering van woorde volgens klanke moontlik is (Uhry, 1993:353). Om aanvangsklanke te identifiseer is ook 'n makliker vaardigheid as om eindklanke te identifiseer. Identifisering van aanvangsklanke kan geassesseer word op verskeie maniere, soos: “Begin rok met ‘n /r/?” of “Wat is die eerste klank wat jy hoor as ek sê “skoel”?” of “Hoeveel woorde kan jy opnoem wat met ‘n /m/ begin?” of “Watter woord pas nie, /lag;/ /lap;/ /gat/?” of “Begin /kat/ en /knyp/ met dieselfde klank?”(Lesiak, 1997:150)

#### **4.4.2 Identifisering van rymwoorde**

Volgens Bradley en Bryant (1983:419) is kinders wat swak lees opmerklik onsensitief vir rym en alliterasie. Wanneer woorde gekategoriseer moet word op grond van ooreenstemmende klanke, vaar swak lesers selfs swakker as jonger lesers wat op dieselfde leesvlak lees. Volgens Uhry (1993:353) is daar 'n sterk positiewe korrelasie tussen kleuterrympies op 'n ouderdom van drie jaar en latere leesvermoë. Sensitiwiteit vir rymwoorde kan geassesseer word deur kleuters te laat besluit of pare woorde rym of nie. 'n Reeks van drie of vier woorde kan aan kleuters voorgesê word waarna hulle die woord wat nie pas nie (nie rym nie) moet identifiseer, soos “boek”, “doek”, “muis” (Catts, 1991:198; Bradley & Bryant, 1983:419). Hierdie vaardigheid is baie belangrik omdat dit kleuters van vroeg af al bewus maak van taalstrukture. As jy “boek” kan skryf, kan jy ook “doek”, “soek”, “koek”, “hoek” en selfs “vadoek” skryf.

#### **4.4.3 Segmentering volgens lettergrepe**

Hierdie vaardigheid is, in vergelyking met die ander fonologiese bewustheidsvaardighede, relatief maklik. Kinders word gelei om lettergrepe aan te dui deur met hulle hande te klap of op ritmestokkies te tik. Daar kan byvoorbeeld begin word met woorde soos “ag” (een klap); “agter” (twee klappe); “agterdeur” (drie klappe) of “kom” (een klap); “kombuis” (twee klappe); “kombuiskas” (drie klappe). Aanvanklik kan samestellings soos



“sonbril”, “yskas”, “swembad” en so meer gebruik word voordat woorde soos “piesang” en “groente” gebruik word (Catts, 1991:198). Kennis van lettergrepe kan dus op twee maniere gedemonstreer word, naamlik deur analisering van lettergrepe wat vereis dat ‘n kind in staat is om te sê, of te klap, hoeveel lettergrepe in ‘n gegewe woord is. Dit kan ook gedoen word deur sintese byvoorbeeld: “Watter woord maak ‘kat’ en ‘kos’?” Segmentering van woorde volgens lettergrepe maak kleuters ook bewus daarvan dat sekere woorde langer is as ander en dat hierdie feit gebruik kan word in die identifisering van woorde. Tydens die voorlesing van die tradisionele storie “Brommer en By” wat broers was, kon feitlik al die kleuters van al vier graad O-klasse by ‘n laerskool in Rustenburg die regte woord by die regte karakter pas ten spyte van die feit dat altwee woorde met ‘n “b” begin. “Brommer” is ‘n lang woord (twee klappe “Brom”-“mer”) en “By” is ‘n kort woord (een klap “By”).

#### **4.4.4 Segmentering volgens klanke (foneme)**

Uhry (1993:353) het in ‘n studie oorsee gevind dat 50% kleuters in die ontvangsjaar jaar reeds woorde volgens lettergrepe kon segmenteer, terwyl net 17% kleuters woorde kon segmenteer volgens klanke. Volgens Uhry is analisering van foneme baie moeilik vir kleuters omdat klanke in woorde akoesties saamsmelt tot ‘n enkele eenheid as ons praat. Kleuters moet bewus gemaak word daarvan dat ‘n storie uit sinne bestaan, waarvan die sinne weer uit woorde bestaan voordat hulle sal kan besef dat woorde uit klanke bestaan. Kinders behoort ook eers blootgestel te word aan analisering van foneme as hulle segmentering volgens lettergrepe baasgeraak het. Hierdie vaardigheid ontwikkel geleidelik en kleuters moet eers gelei word om aanvanklik net die aanvangsfonem te identifiseer. Wanneer woorde gekies word om volgens klanke te segmenteer, moet ingedagte gehou word dat nasale en frikatiwe klanke makliker is om te gebruik omdat hulle oorgeartikuleer kan en lang klanke kan vorm. Dink aan “mm.....aaa....gg....” (maag), waar al drie klanke uitgereek kan word teenoor ploffers soos “p”; “a”; “d” (pad).

Om kleuters te help met die analisering en uiteindelik sintese van klanke, kan hulle aanvanklik eers geleer word om te sê “k” + “at”. Om dit meer visueel en minder abstrak te maak kan kleuters Unifix-blokkies of gekleurde blokkies papier gebruik en vir elke klank wat hulle hoor, ‘n blokkie uitpak (Catts, 1991:198-199).

#### **4.4.5 Manipulering van klanke**

Om klanke te manipuleer is ‘n baie gesofistikeerde vlak van fonologiese bewustheid (Uhry, 1993:353). Volgens Uhry verloop die ontwikkeling van hierdie vaardigheid as volg:

In die ontvangsjaar is kleuters al in staat om lettergrepe weg te laat, byvoorbeeld: “handskoen” teenoor “skoен”.

Aan die einde van graad een is leerders al in staat om aanvangsklanke en eindklanke weg te laat soos byvoorbeeld: “skop” teenoor “kop”.

Manipulering van konsonante in klanksamevloeiings is ‘n komplekse vaardigheid en leerders is eers in graad 2 en 3 in staat om ‘n konsonant uit ‘n klanksamevloeiing weg te laat, byvoorbeeld: “krap” teenoor “kap”.

Die visuele inoefening van hierdie vaardigheid kan weereens vergemaklik word met die gebruik van Unifix-blokkies of gekleurde vierkante waarvan elke klank deur ‘n blokkie verteenwoordig word en die blokkie vervang word deur ‘n ander kleur ooreenkomstig die klank wat gemanipuleer word (Catts, 1991:199; Lesiak, 1997: 150).

Om kleuters se identifiseer wat ‘n risiko loop ten opsigte van lees, steun onderwysers in Suid-Afrika nog hoofsaaklik op assesseringskriteria wat algemene ontwikkelingsvaardighede bepaal. Hierteenoor neem terapeute, soos opvoedkundige sielkundiges, psigologiese prosesse as uitgangspunt.

Alhoewel hierdie faktore, volgens Uhry (1993:354) wel 'n bydrae lewer tot leessukses, is dit hoofsaaklik 'n gebrek aan fonologiese bewustheidsvaardighede wat die oorsaak is van leesprobleme en dit is juis dié faktor wat afgeskeep word wanneer bepaal word of 'n kleuter 'n risiko loop ten opsigte van die verwerwing van leesvaardighede. Ouers en fasiliteerders van kleinkindontwikkelingsprogramme behoort bewus gemaak te word van die belangrike rol wat hulle speel ten opsigte van leesvoorbereiding en waak teen die tradisionele denkwysse dat kinders skool toe gaan om te leer lees. Hulle bydrae is dié belangrikste omdat die basis wat hulle lê ten opsigte van fonologiese bewustheid die bepalende faktor is of die kleuter 'n suksesvolle leser en 'n lewenslange leerder gaan word al dan nie.

In die addendum is drie voorbeelde ingesluit van toetse wat oorsee gebruik word om kleuters se fonologiese bewustheidsvaardighede te assesseer.

#### **4.5 SPONTANE SPELLING**

Assesseringskriteria wat fonologiese bewustheid by voorskoolkleuters ondersoek, assesseer gewoonlik ook ortografiese koderingsvermoë, omdat daar bevind is dat kinders "skryf" voordat hulle lees, dat skryf reeds vanaf die eerste krabbels in voorspelbare stadiums verloop en dat hierdie spontane skryfpogings terselfdertyd lees fasiliteer (Nielsen & Monson, 1996:261).

In baie klaskamers word lees en spelling beskou as twee verskillende prosesse, waarvan lees gesien word as die primêre reseptiewe proses waaruit spel (die produk) ontwikkel. Skriftelike werk word dus aanvanklik opsy geskuif totdat leerders se leesvaardighede sodanig ontwikkel het dat dit hulle kan help wanneer hulle begin skryf (Morris & Perney, 1984:443; Shapiro & Doiron, 1987:263). Volgens navorsers in die opvoedkunde is dit 'n wanopvatting dat kinders met skriftelike werk kan begin eers nadat hulle leer lees het, want geletterdheidsvaardighede ontluik reeds voordat die

kind skool toe gaan en het gevolglik alreeds met skrif geëksperimenteer. Op 'n baie vroeë ouderdom begin kinders prente teken wat 'n storie vertel. Dan begin hulle letteragtige krabbels maak om te onderskei tussen die storie en die tekening. Uit hierdie krabbels ontwikkel spontane spelling (Fitzgerald, Schuele & Roberts, 1992:76). Spontane spelling is dus kleuters se skryfpogings nog voordat enige formele onderrig van spelreëls plaasgevind het. Tydens die spontane spelpogings maak kinders gebruik van lettername en klanke wat hulle ken, sowel as die konvensies van skrif om woorde waarvan die korrekte spelling nog nie geleer is nie, te produseer (Lombardino et al., 1997:334).

Hierdie spontane spelpogings van kleuters kan gebruik word om fonologiese bewustheid te evalueer omdat dit die hoogste vlak in die hiërargie van fonologiese bewustheid verteenwoordig deurdat die kind toon dat hy in staat is om foneme te manipuleer en met ooreenstemmende grafeme kan verbind. *Young children's early invented spellings reflect their knowledge of the place and manner of articulation of speech sounds* (Lombardino et al., 1997:334). Navorsers het die spelling van leerders wat op 'n vroeë ouderdom aangemoedig is om spontaan te skryf, vergelyk met ander leerders wat nie met spelling geëksperimenteer het nie. Die leerders wat as kleuters spontaan geskryf het, was beter spellers as dié wat nie in die voorskoolse jare met spelling geëksperimenteer het nie (Lerner, 1993:450; Lombardino et al., 1997:335). Hulle het op skool ook 'n groter vrymoedigheid getoon om te waag en het van lees en skryf gehou.

Alhoewel skryfontwikkeling reeds rondom 18 maande begin wanneer die peuter sy eerste krabbels maak, kan verskillende skryffases reeds geïdentifiseer word wanneer kleuters begin om simbole van die alfabet te gebruik in hulle skryfpogings (Gentry, 1982:193). Navorsers het sekere reëlmatighede by kleuters, tussen 4 en 6 jaar oud, ontdek wat "boodskappe" skryf en die spelling van woorde opmaak soos wat hulle skryf. Hiervolgens ontwikkel spelling in drie algemene stadiums, naamlik:

Voor-leesstadium: kleuters kombineer syfers en letters onreëlmatig en lukraak, sonder dat daar enige foneem-grafeemooreenkomste is.

Letter-klankstadium: kleuters breek die woord wat hulle probeer spel in klanke op en selekteer dan die letters waarvan die klanke in hulle naam voorkom.

Oorgangstadium: tydens die stadium raak die kleuter/leerder bewus dat Afrikaans nie volgens 'n vaste een-tot-een letter-klank basis werk nie (Lombardino, 1997:334).

Gentry (1982:193-198) verdeel spellingontwikkeling in vyf stadiums. Die onderskeie stadiums is:

#### **4.5.1 Pre-kommunikatiewe stadium**

Kleuters gebruik krabbels sowel as stringe letters en syfers op 'n lukraak wyse om woorde voor te stel. Geen kennis van foneem-grafeemverbande is sigbaar nie en die "spelling" is onleesbaar. Die gebruik van hoofletters en kleinletters is vermeng, alhoewel die geneigdheid bestaan dat daar meer hoofletters as kleinletters gebruik word. Alhoewel dit nog nie vasgelê is nie, kan die beginsel van links na regs direksionaliteit reeds voorkom.

#### **4.5.2 Semi-fonetiese stadium**

Kleuters begin sommige letters van die alfabet en hulle klanke ken en maak gebruik daarvan in hulle skryfpogings. Gewoonlik verteenwoordig die letters die aanvangs- en/of slotklank van woorde, byvoorbeeld "bm" vir "blom". Foneem-grafeemverbande raak nou sigbaar, maar slegs enkele letters word gebruik sodat die woord amper soos 'n afkorting lyk. Die links-na-regs beginsel word al hoe meer toegepas en die lettervorming raak meer verfynd. Dit mag wees dat die kleuter reeds bewus begin raak van woordsegmentering.

#### **4.5.3 Fonetiese stadium**

Hierdie stadium is 'n besondere mylpaal in enige leerder se ontwikkeling van geletterdheid omdat dit leesbaar begin word vir die onderwyseres en ander kinders (Morris & Perney, 1984:455). Kleuters selekteer spesifieke letters om klanksegmente van woorde te verteenwoordig, byvoorbeeld “stp” vir “stop”, “blm” vir “blom” en “hk” vir “hek”. Die totale klankstruktuur van die woord is dus verteenwoordig, alhoewel die gebruik van vokale nog nie voorkom nie.

#### **4.5.4 Oorgangstadium**

Tydens die fase begin leerders toenemend meer van konvensionele spelpatrone gebruik maak sodat die spelpoging selfs 'n visuele ooreenkoms met die korrekte spelling het, byvoorbeeld “grav” vir “graaf”. Vokale kom nou in elke woord voor. Soms is al die letters van 'n woord korrek, maar in die verkeerde volgorde. 'n Goeie voorbeeld van 'n skryfpoging tydens die fase is “bulom” vir “blom” en “hk” (hek) het verander na “hak”.

#### **4.5.5 Konvensionele spelling**

Omdat daar van kleuters rondom 8 jaar oud verwag word om in die fase van korrekte spelling te wees, kom verdere beskrywings van spellingontwikkeling na die ouderdom van 8/9 jaar nie in die literatuur voor nie en word korrekte spelling dus beskou vanuit 'n onderrigpunt eerder as 'n ontwikkelingspunt. In die skool word 'n leerder as 'n korrekte speller beskou as hy byvoorbeeld in graad 2 is en graad 2 woorde korrek kan skryf, of in graad 6 is en graad 6 woorde korrek kan skryf. Die navorser is van mening dat, omdat die praktyk nie in Suid-Afrika bestaan om kleuters aan te moedig om voor die aanvang van formele skoolonderrig te skryf nie, daar leerders in Suid-Afrika op skool sit met “spelprobleme” wat eintlik baie keer niks anders as verteenwoordigend van vroeëre spellingfases is nie. In wese verwag opvoeders in Suid-Afrika dat kinders moet ontwikkel vanuit geen eksperimentering met spelling in die voorskoolse

jare nie, na die korrekte skryffase in graad 1 en verder. Verder behoort 'n leerder se spelvermoë ook nie net bepaal te word deur die aantal woorde wat verkeerd is in speltoetse nie, maar vanuit 'n foute-analise behoort die tipe spelfoute ook in ag geneem te word omdat dit 'n goeie aanduiding gee van die fase waarin die leerder se spelontwikkeling is.

Ontwikkeling tussen die verskillende spelfases geskied geleidelik en die duur van die fases hang van blootstelling en eksperimenteringseleenthede af. Daar is kontinuïteit in die ontwikkeling en kleuters kan nie van een fase terugbeweeg na 'n vroeëre fase nie (Gentry, 1982:198). Morris & Perney (1984:454) is van mening dat elke kleuterskool- en graad een-onderwyseres 'n ontwikkelingsperspektief ten opsigte van lees en spelling moet koester deur leerders aan betekenisvolle skriftelike aktiwiteite bloot te stel reeds lank voordat hulle aan die volwasse standaard van korrekte spelling kan voldoen.

Ehri (1989:356) noem twee wyses waarop spontane spelling leesvaardigheid bevorder. Eerstens fasiliteer letter-klank-ooreenkomste en segmenterings-vaardighede wat gebruik word om te kan spel, ook die dekodeeringsvaardighede wat in die leesproses gebruik word. Tweedens fasiliteer foneem-grafeem assosiasies wat tydens die leesproses gemaak word die berging van woorde in die geheue deur assosiasies tussen spelpatrone en hulle uitspraak, sodat die gesproke woord onmiddellik herken kan word. Die suiwer onderrig van fonologiese vaardighede alleen is dus nie genoeg nie. Onderrig in fonologiese vaardighede gekombineer met spelonderrig, fasiliteer leesontwikkeling (Ehri, 1989:356-357).

Voorbeelde van assessering van spontane spelling wat in oorsese literatuur gevind is, ken punte toe vir kleuters se spelpogings, ter wille van die kwantitatiewe evaluering vir die doeleindes van navorsingsverslae. In die praktyk is die punte nie van waarde nie, maar wel die identifisering van die tipe skryffase waarin die kleuter hom bevind, omdat dit 'n goeie aanduiding is van die kleuter se vlak van fonologiese bewustheid. Ter wille van

navorsingsverslae word 'n maksimum van 4 punte dan toegeken vir elke woord wat ortografies korrek geskryf is. Geen punte kan toegeken word as geeneen van die fonologiese strukture reg is nie. 'n Halwe punt word toegeken indien een letter reg is, behalwe vir die aanvangs- en eindfoneem, waarvoor 'n hele punt verdien kan word indien dit reg is. Twee punte word toegeken waar twee of meer letters 'n deel van die woord op 'n onkonvensionele manier reg het, soos soms gevind word in die semi-fonetiese stadium. Drie punte word toegeken as die spelling die fonetiese struktuur van die woord op 'n onkonvensionele wyse verteenwoordig, soos tipies gevind word in die fonetiese- en oorgangstadiums. Vier punte word dan toegeken vir 'n woord wat op die konvensionele manier ortografies korrek is (Mann et al., 1987:371). In bylaag 1 is 'n voorbeeld van 'n toets wat algemeen in Amerika gebruik word om kleuters se ortografiese koderingsvermoë mee te assessee. Die response van die woorde wat die kleuters moes skryf is daarop, sowel as die punte wat aan hulle toegeken is vir hulle pogings. Die toets is gebruik as voorbeeld om 'n soortgelyke toets vir Afrikaanssprekende kleuters te ontwerp. Sien bylaag 2 (subtoets 6) vir kleuters se response tydens fase 1 van hierdie navorsing.

#### **4.6 BENOEMINGSVERMOË**

Ten spyte daarvan dat swak fonologiese prosesse dui op leesprobleme, word swak ortografiese kodering en veral leesonvlotheid verder ook geassosieer met nog 'n veranderlike, naamlik die spoed waarteen eenvoudige visuele simbole benoem word (Bowers & Wolf, 1993:70). Volgens Lovett (1987:234) is akkuraatheid en spoed (outomatisasie) baie belangrik omdat dit begrip van die gelese teks kan beïnvloed. Alhoewel akkuraatheid dikwels gebruik word om sukses te demonstree, is die spoed waarmee die opdrag uitgevoer word ook van belang. Verskeie navorsers is van mening dat die tempo waarteen verwerking plaasvind goeie lesers onderskei van swak lesers. Individuele verskille in leesspoed kan dus voorspel word deur die vinnige herkenning en benoeming van visuele simbole (Lovett, 1987:235).



Een van die belangrikste faktore om vlot te kan lees, is die vermoë om letters, spelpatrone en woorde moeiteloos en outomaties te herken (Bowers & Wolf, 1993: 69-71). Die proses verantwoordelik vir die aanleer van sigwoorde vereis outomatiese en moeitelose verwerking van ortografiese patrone tydens blootstelling aan die geskrewe woord sodat die leser kan fokus op die inhoud en betekenis van die teks (Meyer, Wood & Hart, 1998:92). Die hipotese is dat stadige benoeming van eenvoudige visuele stimuli soos letters en syfers gebrekkige werking van hierdie outomatiese proses weerspieël. Selfs goeie lesers moet letterlik elke letter in 'n woord visueel verwerk en gevolglik moet die stadige enkodering van enkele letters en meer komplekse patrone leesspoed beïnvloed (Catts, 1991:10). Stadige benoemingspoed van visueel gepresenteerde stimuli is 'n kenmerk van dislektiese leerders, selfs so vroeg as die kleuterjare. Navorsing wat oorsee gedoen is, het aangetoon dat kleuters wat swak met hierdie toets gevaar het, van die heel swakste lesers aan die einde van graad 2 was (Catts, 1991: 10). Alhoewel benoemingspoed toeneem soos leerders ouer word, bly dit steeds 'n onderskeidende kenmerk van swak lesers, selfs tydens hulle volwasse jare.

'n Neurologiese model gebaseer op 'n menslike volwasse brein het aanleiding gegee tot die RAN, of *Rapid Automated Naming test*. Die toets is gebruik om vordering in die herstel na 'n breinbesering te meet. Die konsep van die toets is in 1966 breedvoerig bespreek deur Norman, Geschwind en Fusillo (Denckla, 1999:30). Hulle beskryf 'n volwassene wat na 'n beroerte aleksie, maar sonder die teenwoordigheid van agrafie (onvermoë om woorde te lees en spel) ondervind het. Die persoon kon nie kleure benoem nie, ten spyte daarvan dat hy nie kleurblind was nie en hy kleure bymekaar kon sorteer. Die feit dat agrafie nie teenwoordig was nie het impliseer dat die persoon se brein wel 'n pad kon vind van die gesproke woord na visuele en kinestetiese voorstellings (Denckla, 1999:30).

Die idee van kleur as 'n merker vir visueel-verbale diskonneksie het gelei tot

'n soektog na kinders wat probleme ondervind het om die leesproses aan te leer en ook nie in staat was om die verskillende kleure te benoem nie. Alhoewel navorsers nie 'n dramatiese getal kinders gekry het wat nie kleure kon benoem nie, het hulle navorsing wel 'n groot aantal kinders opgelewer wat die kleure baie stadig benoem het. Hierdie bevinding het gelei tot die ontwikkeling van 'n toets waar benoeming van kleure gemeet teen tyd geneem is. Die rede waarom kleur gekies is, was omdat 'n kind dit reeds baie vroeg in sy lewe aanleer en kan benoem, omdat ons dit daaglik om ons raaksien en dit gewoonlik die eerste woorde is wat 'n mens aanleer wanneer 'n vreemde taal aangeleer word. In daaropvolgende navorsing, onder leiding van Rita G Rudel, is nog drie nuwe toetsitems by die oorspronklike toets gevoeg om benoemingspoed te bepaal.

Die eerste toetsitem om benoemingspoed te toets bestaan uit 'n kaart (A 3 grootte) met 50 blokkies met 5 verskillende kleure daarop (rooi, swart, geel, blou en groen) wat mekaar 10 maal in onreëlmatige volgorde herhaal. Die tweede toetsitem wat benoemingspoed toets bestaan ook uit 50 items, naamlik 5 letters (a, o, s, d en p) wat mekaar 10 maal in onreëlmatige volgorde herhaal. Die derde benoemingspoed toetsitem bestaan weer uit 5 objekte of prentjies (sambreel, horlosie, sleutel, skêr en kam) wat mekaar 10 maal in 'n onreëlmatige volgorde herhaal. Die 50 items van die vierde kaart wat benoemingspoed toets, bestaan uit 5 syfers (2, 4, 6, 7 en 9) wat mekaar 10 maal in onreëlmatige volgorde herhaal. Wat van belang is tydens die gebruik van die toets, is die besonder akkurate meting van die spoed waarteen die kandidaat die kleure, objekte, syfers en letters benoem. Die waarde van die toetsitem lê volgens Wolf (1991:125), daarin dat *it represented an early simulation of the cognitive requirements of reading in that it required the child to provide a verbal label for visually presented, abstract stimulus*. 'n Stadige benoemingspoed ten spyte van akkuraatheid is vermoeiend vir die leser en kan begrip van die gelese teks beïnvloed. Wanneer die spoed waarteen enkele woorde geles word, soos byvoorbeeld in 'n eenminuutwoordleestoets, verhoog word, sal dit ook lei tot die vloeiender en vlotter lees van prosa (Wong, 1998:541).

Navorsers is dit nie eens of benoemingspoed, soos bepaal deur die RAN-toets, 'n onderdeel van fonologiese bewustheid is al dan nie. Sommige navorsers is van mening dat stadige benoeming net 'n manifestasie van fonologiese probleme as kernoorzaak is en nie 'n aparte oorsaak is nie. Alhoewel die RAN-toets nie as meetinstrument vir hierdie navorsing ingesluit is nie, is dit tog bespreek omdat dit 'n invloed het op die verskeie teorieë wat die invloed van fonologiese bewustheid op lees verduidelik.

#### 4.7

#### **TEORIEë WAT DIE INVLOED VAN FONOLOGIESE BEWUSTHEID OP LEES VERDUIDELIK**

Uit verskeie navorsing is daar 'n groep kinders geïdentifiseer wat nie ernstige leesprobleme gehad het nie, maar hulle benoemingspoed, soos bepaal deur die RAN, was baie stadig. Hulle fonologiese bewustheid sowel as hulle vermoë om geïsoleerde woorde te lees was gemiddeld, maar hulle spoed was stadiger as die kontrolegroep se spoed. Die vraag het ontstaan of daar dan moontlik 'n groep lesers kon wees wat normale benoemingspoed het, maar swak fonologiese bewustheid en lees van woorde swak is (Bowers & Wolf, 1993:79).

Uit die navorsing wat gevolg het, is vier tipes lesers uiteindelik geïdentifiseer. Eerstens was daar diegene met 'n normale benoemingspoed en geen probleme met fonologiese bewustheid en woordlees nie. Die volgende twee groepe lesers het óf net 'n stadige benoemingspoed óf net swak fonologiese bewustheid en swak woordlees terwyl die vierde groep lesers gekenmerk is deur swak fonologiese bewustheid, swak woordlees en stadige benoeming (spoed). Die beste lesers was dié in die eerste groep, terwyl kinders met net een van die twee agterstande wel leesprobleme ondervind het maar darem kon lees, terwyl die heel swakste lesers in die laaste groep geval het. Die term "dubbele agterstand" word in die literatuur vir hierdie groep lesers gebruik. Die kinders met 'n enkele agterstand het met verloop van tyd en baie oefening wel later beter geles, terwyl kinders met 'n dubbele

agterstand swak lesers gebly het (Bowers & Wolf, 1993:79-80).

Volgens McCardle et al. (2001:233) kan die oorsaak van die drie verskillende groepe lesers wat leesprobleme het, deur die volgende modelle verduidelik word:

#### **4.7.1 Fonologiese swakheid as kern van leesprobleme**

Figuur 4.1

Volgens McCardle et al. (2001:233) impliseer hierdie teorie dat voldoende oefening in fonologiese bewustheid lees sal fasiliteer. Hierdie teorie bied egter 'n ooreenvoudige siening en omvat nie alle aspekte van leesontwikkeling en leesprobleme nie. Ten spyte van programme wat fonologiese vaardighede inoefen en leerders leer dekodeer, is daar steeds kinders wat swakker bly lees as ander leerders van dieselfde ouderdom. Voorspellingstudies het bevind dat *even after the contributions of early phonological ability have been taken into account, the prediction of reading can be significantly improved by including measures of more general language abilities* (McCardle et al., 2001:233).

#### **4.7.2 Ouditiewe/Temporale prosesseringsprobleme as kern van leesprobleme**

Figuur 4.2

Volgens hierdie teorie is daar, in stede van fonologiese probleme as kernoorzaak, 'n breër fundamentele probleem wat leesprobleme onderlê, naamlik ouditiewe prosesseringsprobleme. Volgens hierdie model is fonologiese probleme maar slegs een manifestasie van 'n ouditiewe/temporale prosesseringsprobleem. Temporale prosesseringsprobleme in sowel die visuele, motoriese en ouditiewe modaliteite word gesien as die kern van leesprobleme (McCardle et al., 2001:234).

#### **4.7.3 Die dubbele agterstand model**

Beide bogenoemde twee teorieë het veronderstel dat leesprobleme deur net een kernprobleem veroorsaak word. Maar aangesien kinders met leesprobleme 'n heterogene groep is en daar verskillende oorsake van leesprobleme is, impliseer hierdie teorie dat alle leesprobleme in wese uit

een van twee kernoorake ontstaan, naamlik fonologiese probleme of prosesseringspoed. Dit staan bekend as die dubbele agterstand teorie en kinders wat beide hierdie twee kernprobleme toon, is van die heel swakste lesers (McCardle et al., 2001:234). Sommige navorsers is egter van mening dat stadige benoeming net 'n manifestasie van fonologiese probleme as kernoorake is en nie 'n aparte oorake is nie.

Figuur 4.3

#### **4.7.4 Domein-spesifieke model**

Figuur 4.4

In die grondslagfase is die klem grootliks op woordherkenningsvaardighede en swak woordherkenning in 'n gelese teks sal begrip van die gelese teks

noodwendig beïnvloed. Swak dekodering is egter nie al faktor wat leesvermoë nadelig beïnvloed nie. Soos leerders vorder van een graad na 'n hoër graad, word hulle met toenemend moeiliker leesmateriaal gekonfronteer en die dissosiasie tussen woordherkenningsvaardighede en begrip van die gelese teks vergroot toenemend. Sommige lesers het die leesproses só goed baasgeraak dat hulle meganies goed lees, maar geen begrip het van wat hulle lees nie. Swak taalvaardighede en 'n beperkte reseptiewe woordeskat kan dan die kernoorzaak van die leesprobleem wees.

Wanneer kinders wat swak lees 'n swak fonologiese bewustheid het tesame met 'n verskeidenheid ander swak taalvaardighede soos beperkte woordeskat, swak luistervaardighede en begrip, verwys Uhry (1993:350) daarna as 'n globale agterstand. Wanneer daar egter 'n diskrepansie bestaan tussen fonologiese bewustheid en taalvaardighede oor die algemeen, verwys Uhry na fonologiese bewustheid as kernoorzaak van die leesprobleem. Wat ookal die kernoorzaak, goeie woordherkenningsvaardighede alleen is nie genoeg om 'n goeie leser te wees nie, en begrip van die gelese teks is onontbeerlik in die leesproses (McCardle et al., 2001:235). Hierdie siening word ook weerspieël deur Sénéchal et al. (2001:453) se voorstelling.

Begin graad O	Begin graad 1	Einde graad 1	Einde
graad 3			



Figuur 4.5

Volgens dié model is kennis van die alfabet 'n goeie aanduiding van fonologiese bewustheid. Kennis van letters en klanke dra daartoe by dat hulle verstaan dat woorde bestaan uit individuele klanke en letters. Terselfdertyd beïnvloed fonologiese bewustheid en woordeskat mekaar wedersyds. Fonologiese bewustheid blyk dus 'n goeie voorspeller van leesvermoë aan die einde van graad 1 te wees. Leesvermoë aan die einde van graad 3 is egter nie net van fonologiese bewustheid afhanklik nie, maar ook van 'n goeie woordeskat. Daar word gehipotetiseer dat kinders se mondelinge taalvaardighede leesvermoë eers werklik kan beïnvloed madat dekodingsvaardighede inge oefen is en leerders reeds met 'n redelike mate van vlotheid kan lees. Uiteindelik speel fonologiese bewustheid nie net 'n rol in die leesverwerwingsproses nie, maar beïnvloed ook die vlotheid waarmee 'n leser lees (Senechal et al., 2001:453-457).

#### 4.8

#### GEVOLGTREKKING

In hoofstuk 2 is die klemverskuiwing van die ou benadering na 'n nuwe gebalanseerde benadering ten opsigte van die verwerking van geletterdheid bespreek (sien 2.2.1, 2.2.2, 2.3 en 2.4 sowel as 3.4.2). Die ou benadering het geïmpliseer dat daar sekere voorvaardighede, soos konvensionele perseptuele oefeninge was wat inge oefen moes wees voordat kleuters gereed sou wees om te leer lees en skryf. Die nuwe gebalanseerde benadering impliseer dat alhoewel konvensionele persepsie nog steeds belangrik is, dit egter nie meer beskou word as 'n voorvaardigheid vir die ontwikkeling van geletterdheid nie, maar dat dit parallel daarmee ontluik. Navorsing het bewys dat kinders tussen die ouderdomme van 3 en 5 jaar wat bewustheid toon ten opsigte van rym en aanvangsklanke wat ooreenstem (alliterasie), sowel as 'n bewustheid van lettername en die klanke wat dit verteenwoordig, beter lesers geword het as diegene wat nie daardie bewustheid gehad het nie (Miller, 1996:5). Hierdie (fonologiese) bewustheid is 'n meer akkurate aanduiding dat een of ander vorm van informele kennis reeds verwerf is aangaande die geskrewe woord.

Hierdie hoofstuk het dus, in plaas daarvan om konvensionele voorwaardighede soos persepsie te gebruik as voorspellerkriteria ten opsigte van leesvermoë, gefokus op dié kognitiewe en linguistiese faktore wat hulleself bewys het as spesifieke korrelate ten opsigte van leesverwerwing en leesvermoë. In hoofstuk 5 word navorsing onderneem om spesifiek fonologiese bewustheid by kleuters in hulle ontvangsjaar te assessee in 'n poging om die direkte invloed daarvan op hulle latere leesvermoë te probeer bepaal.

## **HOOESTUK 5**

### **NAVORSINGSONTWERP, METODE VAN ONDERSOEK EN INSTRUMENTASIE**

#### **5.1 INLEIDING**

In die voorafgaande hoofstukke is die rol van fonologiese bewustheid in die leesproses bespreek. Uit verskeie navorsing wat oorsig gedoen is, het dit duidelik geword dat slegs een enkele aspek van fonologiese bewustheid alleen nie 'n akkurate voorspeller van leesprestasie is nie en dat die akkuraatse voorspellings juis daardie navorsing is wat al die verskillende vaardighede van fonologiese bewustheid in ag neem.

In 'n poging om oorsese navorsing te verifieer, word verskeie aspekte van fonologiese bewustheid as meetinstrumente ingespan met kleuters wat Afrikaans as huistaal het. Die doel van die navorsing is om te probeer vasstel of daar 'n verband bestaan tussen fonologiese bewustheid van kleuters voordat hulle blootgestel word aan formele lees- en spelvaardighede en latere leessukses op skool.

#### **5.2 OORSIG OOR DIE NAVORSINGSONTWERP**

Die deelnemende leerders is doelgerig uit 'n toeganklike populasie gekies, naamlik graad O-kleuters wat Afrikaans as huistaal het van drie verskillende Afrikaanse laerskole in Rustenburg. Tydens fase 1 is kleuters se vlak van fonologiese bewustheid ondersoek. Ongeveer een jaar later, tydens fase 2, is dieselfde kleuters aan die einde van hulle graad 1-jaar se leesvaardighede by hulle onderskeie laerskole geassesseer om te probeer bepaal of daar 'n positiewe korrelasie is tussen fonologiese bewustheid in die voorskoolse jare en latere leessukses. Geen manipulasie van proefpersone of toestande het plaasgevind nie en die navorsingsontwerp is dus nie-eksperimenteel.

Ryping van die deelnemende leerders het wel plaasgevind in die opsig dat hulle in graad 1 blootgestel is aan formele geletterdheidsonderrig. Die navorser het die assessering van beide fases waargeneem en het nie die fasiliteerders by die onderskeie laerskole in kennis gestel dat sekere leerders deelneem aan die navorsing nie. Die rede hiervoor was dat die deelnemende leerders presies dieselfde onderrig kon ontvang as al die ander leerders in graad 1. Vir die doel van die studie word fonologiese bewustheid beskou as die voorspeller veranderlike en leessukses as die kriterium veranderlike.

## **5.3 METODE VAN ONDERSOEK**

### **5.3.1 Selektoring van deelnemende leerders**

Die graad O-klasse van drie Afrikaans-medium skole in Rustenburg is doelbewus gekies omdat bykans al die kleuters Afrikaans as huistaal het. Daar sal tydens die navorsing na hierdie drie laerskole verwys word as Skool A, Skool B en Skool C. Skool A het vier graad O-klasse, terwyl skool B en Skool C elk drie graad O-klasse het. Elke fasiliteerder is versoek om drie van die beste, drie gemiddelde sowel as drie van die swakste leerders te selekteer ten einde te verseker dat die populasie van die steekproef die verskeidenheid leerders in 'n algemene skoolbevolking reflekteer. Geen toets is gebruik om die kleuters te selekteer nie, slegs die onderwysers se kennis van die leerders. Terwyl Skool B en Skool C elk 27 kleuters (9 kleuters per klas) voorsien het, het Skool A met vier klasse elk 6 kleuters per klas voorsien (2 goed, 2 gemiddeld en 2 swak leerders), wat 'n totaal van 24 kleuters tot gevolg gehad het. Dit bring die totaal van die deelnemende kleuters dus op 78 te staan, maar as gevolg van die tydsverloop tussen die eerste fase van die navorsing en die tweede fase, het 7 kleuters verhuis. Slegs die 71 kleuters wat nog betrokke was by die tweede fase, se toetsresultate is gebruik.

### **5.3.2 Instrumentasie en die toepassing daarvan tydens data-insameling**

Kruiskulturele navorsing word hoofsaaklik gekenmerk deur die gebruik van vergelykende metodes wat in twee of meer verskillende kulture uitgevoer word. Kruiskulturele toepassing van toetse beoog nie noodwendig die vergelyking van twee kultuurgroepe nie, maar behels ook toetse wat binne een kultuur ontwikkel is wat op 'n ander kultuurgroep toegepas word. Tydens die toepassing van meetinstrumente op 'n kruiskulturele grondslag word vertaling van sulke instrumente verlang, aangesien dit oor 'n kultuur heen moet kommunikeer. Wanneer meetinstrumente kruiskultureel toegepas word, ontstaan daar probleme wat wetenskaplik aangespreek moet word, byvoorbeeld vergelyking versus gelykwaardigheid, vertaling en vooroordele.

In die literatuur is verskeie voorbeelde van fonologiese bewustheidstoetse vir kleuters in hulle voorskoolse jaar gevind. Al die toetse is slegs in Engels omdat die verband tussen fonologiese bewustheid en latere leessukses volgens die navorser se wete nog net oorsee nagevors word. Hierdie toetse moes dus vertaal word, met kultuurverskille ook in ag genome. Toetse moet binne die konteks van 'n kultuur ontwikkel word sodat daar aan die kriteria van goeie meetinstrumente voldoen kan word, naamlik geldigheid, betroubaarheid, objektiwiteit en bruikbaarheid. Toetse wat binne 'n Amerikaanse of Britse taal en kultuur ontwikkel is, kan dus nie net so op Suid-Afrikaanse kleuters gebruik en toegepas word nie.

In Suid-Afrika bestaan daar gestandaardiseerde toetse in Afrikaans wat kleuters se fonologiese bewustheid kan ondersoek, maar by navrae deur die navorser by die vereniging van spraakterapeute, blyk dit dat hierdie toetse slegs vir die gebruik van spraakterapeute beskikbaar is. Die behoefte bestaan dus om 'n algemeen beskikbare, dog betroubare instrument daar te stel vir die gebruik van kleuterskool- en graad 1- onderwyseresse. Vir die doel van die spesifieke navorsing is so 'n instrument ontwerp, maar die standaardisering van so 'n meetinstrument is 'n verdere navorsingsgeleentheid.

Fonologiese bewustheid van graad O-leerders word ook deur die Hersiene

Nasionale Kurrikulumverklaring as 'n belangrike vaardigheid beskou (Department of Education, 2002:16,19,22). Die assesseringstandaarde vir graad O bepaal dat kleuters onder andere moet kan herken dat woorde uit klanke bestaan, rymwoorde moet kan herken, beginkonsonante en sommige algemene alfabetletters soos die in sy naam moet kan herken en benoem en lettergrepe in 'n meerlettergrepige woord moet kan klap of uittik. Dit is dus belangrik dat fasiliteerders by sentra vir kleinkindontwikkeling hierdie vaardighede by kleuters ontwikkel en kan assesseer.

## 5.4 TOETSING

Die toetsing van die leerders is in twee fases verdeel. Tydens fase 1 is kleuters se fonologiese bewustheid geassesseer. Tydens fase 2 is dieselfde leerders se leesvermoë aan die einde van hulle graad 1-jaar geassesseer.

### 5.4.1 Toets van voorskoolse kleuters se fonologiese bewustheid

Om die probleme in kruiskulturele toepassing van toetse te minimaliseer is daar nie van gestandaardiseerde toetse gebruik gemaak nie en soos aangedui (5.3.2) is so 'n toets ook nie algemeen beskikbaar vir onderwysers nie. Gebaseer op oorsese navorsing is 'n meetinstrument, naamlik 'n fonologiese bewustheidstoets in Afrikaans, ontwerp en vir die doel van die projek gekwantifiseer ten einde die vlak van fonologiese bewustheid van Afrikaanssprekende kleuters te bepaal. 'n Voorbeeld van die toets is in bylaag 1 vervat. Die fonologiese bewustheidstoets bestaan uit 6 sub-toetse waarvan elke sub-toets voorsien is met 'n voorbeeld sodat die kleuters kan begryp wat by elke sub-toets van hulle verwag word. Die kleuters word telkens gelei deur prente sodat 'n kleuter met 'n swak ouditiewe geheue nie benadeel word as hy die woorde nie kan onthou nie. Leerders met visuele tekorte is gelei om telkens te luister na die spesifieke woorde of spesifieke klanke in woorde.

#### Subtoets 1: Identifisering van rymwoorde

Om rymwoorde te identifiseer, is 'n baie belangrike aspek van fonologiese bewustheid en dit is reeds volledig bespreek (sien 2.5.2.3 en 4.4.2). Om rymwoorde in graad O te kan identifiseer is 'n assesseringstandaard van leeruitkoms 1, 3 en 6 van die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (Department of Education, 2002:16,19,22). Gevolglik is die volgende subtoets ingebou in die fase 1-toets.

Oefenvoorbeeld: Op die bladsy verskyn vier prente, naamlik 'n vark, 'n



pen, 'n hen en 'n hark. Die kleuters word gelei om te luister na hoe die woorde klink en dan moet hulle die twee woorde wat rym (pare woorde is dieselfde, behalwe die aanvangsklank wat verskil) met mekaar verbind.

Toets: Die prente op die bladsy verskyn in twee kolomme. In die eerste kolom van bo na onder verskyn prente van 'n hoed, mat, peer, muis en 'n byl. In die tweede kolom van bo na onder verskyn prente van 'n pyl, huis, veer, voet en kat. Van die kleuters word verwag om die prente in die linkerkantse kolom te verbind met die prente van die ooreenstemmende rymwoorde in die regterkantse kolom. Vir elke korrekte paar rymwoorde wat verbind is, verdien die kleuter 1 punt tot die maksimum van 5 punte wat die kleuter kan verdien indien hy al 5 pare prentjies wat rym korrek kon verbind. Die minimumpunt indien hy geen paar rymwoorde korrek kon identifiseer nie, is 0.

#### Subtoets 2: Tel van lettergrepe

Om lettergrepe te kan identifiseer is een van die makliker take op die kontinuum van fonologiese bewustheid en die belangrikheid daarvan is reeds bespreek onder 2.5.2.3 en 4.4.3. Om in graad O lettergrepe in meerlettergrepige woorde te kan aandui, is 'n assesseringstandaard van leeruitkoms 6 van die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (Department of Education, 2002:22). Gevolglik is dit noodsaaklik om die assessering van hierdie vaardigheid te inkorporeer in die fase 1-toets.

Oefenvoorbeeld: Op die demonstrasiebladsy verskyn die prente van 'n pampoen en 'n roomys. Die twee prente word gebruik om die kleuter te lei om te luister uit hoeveel "klappe" of "tikke" die woord bestaan wanneer die toetsafnemer dit sê en dit dan aan te dui deur 'n strepie te trek vir elke lettergreep.

Toets: Op die bladsy verskyn die prente van 'n sambreel, helikopter, olifant, ster en skilpad. Die kleuter moet telkens luister na die woord en dan langs die prentjie van die woord waarna hy geluister het, aandui met strepies uit hoeveel lettergrepe die woord bestaan. Vir elke woord waarvan die lettergrepe korrek aangedui is, verdien die kleuter 'n punt tot 'n maksimum

van 5 punte wat 'n kleuter kon verdien indien hy al 5 woorde se lettergrepe korrek kon aandui. Die minimum punt is 0 indien hy geen woord se lettergrepe korrek kon aandui nie.

### Subtoets 3: Verbinding van woorde met dieselfde aanvangsklank

Die belangrikheid daarvan om aanvangsklanke van woorde te identifiseer is reeds bespreek (sien 2.5.2.3 en 4.4.1). Volgens die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring is hierdie vaardigheid 'n assesseringstandaard van leeruitkoms 1, 3 en 6 (Department of Education, 2002:16,19 & 22). Vervolgens is hierdie vaardigheid ook deel van die Fase 1-toets.

Oefenvoorbeeld: Op die demonstrasiebladsy verskyn die prentjies van 'n bed, koek, kers en bril. Die kleuters word gelei om te luister na die aanvangsklank wanneer die toetsafnemer die woorde uitspreek en dan die twee prentjies met mekaar te verbind wat met dieselfde klank begin.

Toets: Op die bladsy verskyn die prentjies van 'n wurm, rok, tent, ring, flits, wortel, tang, lepel, leer en fiets. Die kleuter moet telkens luister na die woorde wanneer die toetsafnemer dit uitspreek en dan die twee prente verbind wat dieselfde aanvangsklank het. Die maksimum punte wat die kleuter kan verdien is 5 punte indien hy die 5 pare korrek verbind het. Die minimum punt is 0 indien hy geen paar korrek kon verbind nie.

### Subtoets 4: Tel van foneme

Om foneme te identifiseer, is wat kleuters aanbetref, 'n moeilike vaardigheid, maar nogtans noodsaaklik en is reeds bespreek (sien 2.5.2.3 en 4.4.4). Wat graad O aanbetref verwag die assesseringstandaard van leeruitkoms 1 en 6 van die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring dat kleuters moet kan herken dat woorde uit klanke bestaan (Department of Education, 2002:16,22).

Oefenvoorbeeld: Op die bladsy is die prentjies van 'n son en 'n kar. Die kleuters is gelei om te luister na elke woord soos uitgespreek deur die toetsafnemer en dan 'n strepie te trek vir elke klank wat hy hoor.

Toets: Op die bladsy verskyn die prentjies van ‘n kam, saag, kraan, bal en blaar. Die kleuters moet telkens, nadat hulle na die woord geluister het, langs elke prent deur middel van strepies aandui uit hoeveel klanke die woord bestaan. Vir elke woord waarvan die aantal foneme korrek aangedui is, verdien die kleuter 1 punt tot ‘n maksimum van 5 punte indien hy die foneme van al 5 woorde korrek kon aandui. Die minimum punt is 0 indien hy geen woord se foneme korrek kon aandui nie.

#### Subtoets 5: Vergelyking van woordlengtes

Hierdie vaardigheid verg ‘n fyn onderskeidingsvermoë tussen klanke in woorde en is ‘n relatief moeilike vaardigheid vir kleuters (sien 2.5.2.3 en 4.4.5). Wanneer kleuters sulke subtiele verskille in woorde kan onderskei, vertoon hulle reeds ‘n gesofistikeerde vlak van fonologiese bewustheid.

Oefenvoorbeeld: Op die demonstrasiebladsy verskyn die prentjies van wol, ‘n byl, ‘n by en ‘n wolk. Die kleuters is gelei om te luister na twee woorde, byvoorbeeld wol en wolk en dan aandui watter woord langer is omdat hy ‘n ekstra klank het deur ‘n sirkel om die langer woord te trek.

Toets: Die kleuters moes elke keer luister na twee pare woorde en dan ‘n sirkel trek om die langer woord wat ‘n ekstra klank het. Die woordpare wat op die bladsy deur middel van prentjies aangedui is, is boek en broek, been en een, oog en boog, seep en see, brood en boot. Vir elke woord wat korrek aangedui is, verdien die leerder ‘n punt. Die maksimum is dus 5 punte en die minimum 0.

#### Subtoets 6: Foneem/Grafeemverbande

Volgens die assesseringstandaarde van leeruitkoms 4 van die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (Department of Education, 2002:20) behoort kleuters in graad O toenemend te begin eksperimenteer met skryfpogings. Die vlak van ‘n kleuter se spontane spelling kan ook beskou word as ‘n akkurate weerspieëling van sy fonologiese bewustheid op daardie gegewe stadium (sien 4.5). Hierdie subtoets steun op die navorsing

in verband met foneem/grafeemverbande wat deur Mann, Tobin & Wilson (1987:371) gedoen is.

Oefenvoorbeeld: Op die demonstrasiebladsy verskyn die prentjie van ‘n tas. Die toetsafnemer klank die woord “tas” hardop terwyl dit geskryf word.

Toets: Die kleuters word nou versoek om die “naam” van elk van die volgende 5 prentjies te probeer skryf. Die prente is hek, pyp, slak, blom en graaf. Ter wille van navorsingsverslae word die spontane skryfpogings van kleuters gekwantifiseer deur punte toe te ken vir die spontane skryfpogings. Die toekenning van punte vir hierdie subtoets steun op die navorsing en puntetoekenning soos gedoen deur Mann et al. (1987:371) ‘n Maksimum van 4 punte kan toegeken word vir elke woord wat ortografies korrek geskryf is. Geen punte kan toegeken word as geeneen van die fonologiese strukture reg is nie. ‘n Halwe punt word toegeken indien een letter reg is, behalwe vir die aanvangs- en eindfoneem, waarvoor ‘n hele punt verdien kan word indien dit reg is. Twee punte word toegeken waar twee of meer letters ‘n deel van die woord op ‘n onkonvensionele manier reg het, soos soms gevind word in die semi-fonetiese stadium. Drie punte kan toegeken word as die spelling die fonetiese struktuur van die woord op ‘n onkonvensionele wyse verteenwoordig, soos tipies gevind word in die fonetiese en oorgangstadiums. Vier punte word dan toegeken vir ‘n woord wat op die konvensionele manier ortografies korrek is.

#### **5.4.2 Toets van graad 1-leerders se leesvaardighede**

Aangesien die meeste gestandaardiseerde lees- en speltoetse ‘n hele aantal jare gelede (nog voor die koms van televisie) opgestel is en leerplanne intussen aansienlik verander het, het twyfel oor die betroubaarheid en geldigheid van die toetse ontstaan. Omdat die gebruikswaarde van die bestaande toetse nie voldoende was nie, is die vakkomitee vir remediërende onderwys van die Vrystaatse Onderwysdepartement deur kinderleidingklinieke in die streek versoek om nuwe lees- en spellyste op te stel en te standaardiseer. Die lees- en speltoetse is dus so opgestel dat

dit vanaf graad 1 tot en met graad 7 toegepas kan word  
dit vir die “nuwe” skoolbevolking gebruik kan word  
die norms per kwartaal beskikbaar is  
dit vinnig toegepas kan word en  
die toetse ook diagnosties aangewend kan word  
(Esterhuyse & Beukes, 1997:1)

Die waarde van die toets lê dus daarin dat dit ‘n nuut ontwikkelde toets is wat tred hou met die veranderde samelewing en kurrikulum. Hierdie toets assesser leerders se leesvermoë net volgens woordlyste en maak nie gebruik van prosalesstukke nie. Wanneer daar net van woordlyste gebruik gemaak word, kan die leser dus nie van kontekstuele leidrade gebruik maak nie en kan ‘n akkurate assessering van lesers se sigwoordeskat en dekodeeringsvermoë spesifiek gedoen word. Hiermee word nie geïmpliseer dat begrip nie ter sprake is nie (sien 1.7.4). Begrip is immers ‘n onlosmaaklike komponent van die hele leesproses. Vir die doel van die huidige navorsing word daar net vir ‘n wyle gekonsentreer op die dekodeeringsaspek van lees omdat begrip in elk geval verlore gaan as die dekodeeringsproses moeisam is en dit die leser se volle aandag opeis (Levy et al., 1997:173).

Die siftingstoetse word gebruik om te bepaal watter graad se woordlyste vir ‘n bepaalde leerder gebruik moet word. Die antwoordblaaie is voorsien van kodes wat aandui of dit ‘n spel- (S) of leestoets (L) is. Die waarde direk na die kode dui weer op die spesifieke graad se woorde waarmee die leerder getoets is, met ander woorde S 1 beteken dat graad 1 se spelwoorde afgeneem is. Die kodes word gebruik sodat leerders nie bewus is watter graad se woorde toegepas word nie (Esterhuyse & Beukes, 1997:2).

Nadat ‘n leerder ‘n betrokke graad se woordlys gelees of die speltoets geskryf het, word een punt aan die korrekte antwoorde en geen punte aan

die foutiewe antwoorde toegeken nie. Die korrekte antwoorde word bymekaargetel om die leerder se roupunt te gee vir die lees- en/of speltoets. Hierdie roupunt word dan omgeskakel na 'n stanege deur van die toepaslike normtabel gebruik te maak. Persentielwaardes kan ook uit die tabel verkry word.

Tydens fase 2 is die 15 leeswoorde en 15 spelwoorde van graad 1 aan die leerders gegee. 'n Voorbeeld van hierdie toets is in bylaag 1. Die leerders se roupunte is dan telkens omgesit na 'n persentielwaarde en 'n stanege. Vir die spesifieke doel van die navorsing is slegs die leerders se leespunt in berekening gebring.

#### **5.4.3 Geboorte en mylpaalontwikkeling**

'n Vraelys wat ondersoek instel na die kleuters se geboorte- en familiegeskiedenis is aan die ouers uitgedeel. Hierdie inligting is in ag geneem by die interpretasie van die toetsresultate. Uit hierdie inligting kan vasgestel word of daar bykomende interne of eksterne faktore is wat 'n invloed op leesvaardighede mag hê ( sien 3.4, 3.5, 3.6, 3.7 en 3.8). Hierdie vraelys is vervat in bylaag 1.

### **5.5 ANALISERING EN VOORSTELLING VAN DATA**

Statistiese verwerkings is deur die Departement Rekenaardienste, Statistiese Navorsingsondersteuning, van UNISA gedoen met behulp van die SAS-statistiese pakket (weergawe 8). Omdat die puntetoekenning vir subtoets 6 anders bereken word, word die verwerking van die roupunte van subtoets 6 apart hanteer. In bylaag 2, tabel 1, is die leerders van die onderskeie skole se roupunte van subtoets 1 tot 5 weergegee langs die stanege leespunt, sowel as vier nuwe veranderlikes wat geskep is uit die data. **Totale telling** is die totaal van die 5 voorskool-veranderlikes, naamlik rym, lettergrepe, aanvangsklanke, foneme en woordlengtes. Die **tellinggemiddeld** is die gemiddelde telling van die totale telling-veranderlike, sodat dit dieselfde

orde-grootte is as die ander 5 voorskoolse veranderlikes. **Totale verskil** is die verskil tussen die stanege leespunt en die totale telling-veranderlike. **Gemiddelde verskil** is die verskil tussen die stanege leespunt en die tellinggemiddelde veranderlike. Die bedoeling met die skep van die totale telling en tellinggemiddelde veranderlikes was om te kyk of daar nie 'n sterker of meer beduidende verband bestaan tussen die leesprestasie en 'n gekombineerde voorskool-veranderlike nie as tussen leesprestasie en elk van die voorskool veranderlikes afsonderlik nie. Die rede vir die skep van die totale verskil en gemiddelde verskil veranderlikes was om te kyk of daar nie 'n effek van die skool bykomend tot die effek van die voorskoolse veranderlikes ter sprake is wat leesprestasie beïnvloed nie.

### **5.5.1 Korrelasies tussen leesprestasie en fonologiese bewustheidsveranderlikes**

Tabel 2 van bylaag 2 weerspieël die korrelasie tussen leesprestasie en die voorskool- sowel as die vier nuwe geskepte veranderlikes. Die eerste ry syfers in die matriks is die korrelasies. In die tweede ry kan die waarskynlik wat geassosieer kan word met die betrokke korrelasie afgelees word. So is die spesifieke waarskynlikheid wat geassosieer word met lees teenoor tellinggemiddeld,  $<0.0001$  (die nul-hipotese wat hier getoets word is dat die korrelasie nul is, met ander woorde dat daar geen verband is nie). Aangesien hierdie spesifieke waarskynlikheid, naamlik  $0,0001 < 0.05$ , kan die nul-hipotese op die 5% betekenispeil verwerp word ten gunste van die alternatief van 'n betekenisvolle verband. Die spesifieke korrelasie van 0.50398 is dan betekenisvol op die 5% peil. So kan al die ander korrelasies geïnterpreteer word, en dui almal op betekenisvolle korrelasies, behalwe leesprestasie teenoor die totale verskil-veranderlike.

Om die korrelasies tussen leesprestasie en die onderskeie fonologiese bewustheidsveranderlikes verder te illustreer, is verskeie diagramme gemaak (sien bylaag 2). Die enigste verband wat redelik sterk lyk, is tussen leesprestasie en gemiddelde verskil. Al die ander veranderlikes se verband

lyk nie te sterk nie, wat sou impliseer dat elke veranderlike op sy eie nie leesprestasie volledig kan voorspel nie. Die onderskeie fonologiese bewustheidsveranderlikes moet saam as 'n stel veranderlikes gebruik en geïnterpreteer word.

## 5.5.2 Lineêre regressie tussen leesprestasie en tellingemiddeld

Om 'n verdere omskrywing te gee van die waarnemings wat tot dusver gemaak is, is dit nodig om 'n lineêre regressie te doen. Die gekombineerde veranderlike wat deurlopend die sterkste verband met lees getoon het, naamlik tellingemiddeld, is gebruik om die lineêre regressielyn te bepaal en lewer die volgende resultaat:

Tabel 5.1 (Afvoer van SAS-statistiese pakket, weergawe 8)

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value
Pr > F				
Model	1	62.77542	62.77542	23.49
<.0001				
Error	69	184.37951	2.67217	
Corrected Total	70	247.15493		
Root MSE				
		1.63468		R-Square
		0.2540		
Dependent Mean				
		6.40845		Adj R-Sq
		0.2432		
Coeff Var				
		25.50814		
Parameter Estimates				
Variable	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value
Pr >  t				
Intercept	1	2.58154	0.81304	3.18
0.0022				
Scoregem	1	1.08597	0.22406	4.85
<.0001				



Vyf en twintig persent van die variasie in leesprestasie word deur die tellinggemiddeld-veranderlike verklaar. Die regressie is betekenisvol op die 5% peil omdat [F-waarskynlikheid ( $F=23.49$ )  $< 0.0001$ ]. Die verband tussen leesprestasie en tellinggemiddeld kan ook deur die volgende vergelyking verklaar word:  $\text{Leesprestasie} = 2.58154 + (1.08597) * \text{tellinggemiddeld}$ .

In 'n volgende stap van die regressie kan die effek van die skool ook by die tellinggemiddeld gevoeg word. Die regressie is steeds betekenisvol met [F-waarskynlikheid ( $F=24.71$ )  $< 0.0001$ ]. Twee en veertig persent van die variasie in leesprestasie word verklaar as die effek van die skool by die tellinggemiddeld in berekening gebring word. Die verband kan ook deur die volgende vergelyking omskryf word:  $\text{Leesprestasie} = 0.78606 + 1.0312 * (\text{tellinggemiddeld}) + 0.95394 * (\text{skool})$

Tabel 5.2 (Afvoer van SAS-statistiese pakket, weergawe 8)

Source	DF	Sum of Squares	Mean Square	F Value
Pr > F				
Model	2	104.01447	52.00724	
	24.71	<.0001		
Error	68	143.14046	2.10501	
Corrected Total	70	247.15493		
	Root MSE	1.45086		R-Square
	0.4208			
	Dependent Mean	6.40845		Adj R-Sq
	0.4038			
	Coeff Var	22.63986		
Parameter Estimates				
Variable	DF	Parameter Estimate	Standard Error	t Value
Pr >  t				
Intercept	1	0.78606	0.82782	0.95

		0.3457		
Scoregem	1	1.03120	0.19925	5.18
		<.0001		
School	1	0.95394	0.21552	4.43
		<.0001		

Selfs al word die effek van die skool in berekening gebring, is die persentasie van 42% steeds te klein om 'n ernstige voorspelling te maak en moet die verband hoogstens as aanduidend beskou word.

### 5.5.3 **Kruskal-Wallis nie-parametriese toets**

Uit die regressies het dit duidelik geword dat die skool ook 'n invloed het op leesprestasie, en is die Kruskal-Wallis nie-parametriese toets op die gemiddelde verskil gedoen om te probeer bepaal hoe en waar die skole verskil.

Tabel 5.3 (Afvoer van die SAS-statistiese pakket, weergawe 8)

The NPARIWAY Procedure  
 ANALYSIS OF VARIANCE FOR VARIABLE GEMVERSKIL  
 CLASSIFIED BY VARIABLE SCHOOL

School	N	Mean
1	20	1.890000
2	25	2.736000
3	26	3.792308

WILCOXON SCORES (RANK SUMS) FOR VARIABLE GEMVERSKIL  
 CLASSIFIED BY VARIABLE SCHOOL

School	N	Sum of Scores	Expected Under HO	Std Dev Under HO	Mean Score
1	20	483.50	720.0	78.144465	24.175000
2	25	829.00	900.0	82.974960	33.160000
3	26	1243.50	936.0	83.693372	47.826923

KRUSKAL-WALLIS TEST

Chi-Square	15.6095
DF	2
Pr > Chi-Square	0.0004

Die nul-hipotese wat getoets is, is dat daar geen verskil in gemiddeldes tussen skole is nie, teenoor die alternatief van skole se gemiddeldes wat verskil. Die waarskynlikheid gekoppel aan die chi-kwadraattoets, naamlik (chi-kwadraat =15.61) = 0.0004, beteken dat die nul-hipotese verwerp kan

word ten gunste van die alternatief van skole se gemiddelde punt wat verskil vir die gemiddelde verskil-veranderlike. Dit impliseer dat daar vir sekere skole 'n groter verskil tussen gekombineerde fonologiese bewustheidsveranderlikes en leesprestasie bestaan as vir ander skole. Skool C het die grootste gemiddelde verskil van 3.79 getoon terwyl skool A die kleinste gemiddelde verskil van 1.89 toon. Dit lyk dus of, bykomend tot fonologiese bewustheid, skool C se invloed in die eerste skooljaar leesprestasie positief beïnvloed het.

#### **5.5.4 Korrelasie tussen leesprestasie en spontane spelling**

Die sesde veranderlike, naamlik spontane spelling, is ook ingesluit as verdere ondersoek van kleuters se fonologiese bewustheid voor skool. By skool B is van al die kleuters verwag om self die “name” van die prentjies te skryf. ‘n Asseseringstandaard van leeruitkoms 3 bepaal egter ook dat kleuters in graad O in staat sal wees om prente en woorde bymekaar te kan pas. By skool A en Skool C is van sommige leerders gevra om die “naam” van die prentjie self te skryf, terwyl die vyf woorde aan ander kleuters op afsonderlike flitskaarte gegee is sodat hulle net die regte woord by die regte prentjie kan pas. Hulle sou dus van konfigurasieleidrade gebruik kon maak. Die response van die leerders wat die vyf woorde moes skryf, het die verskillende fases van spontane spelling goed geïllustreer. Die response sowel as die punttoekenning daarvan is in bylaag 2.

#### **5.6 GEVOLGTREKKING**

Alhoewel kousaliteit nie uit relasionele studies afgelei kan word nie, gee dit wel ‘n goeie aanduiding van die verband waartoe veranderlikes tot mekaar staan. In hierdie studie is die oogmerk om die verband tussen fonologiese bewustheid en leessukses te probeer bepaal. Die navorsing is gekompliseer deur tydsvoorrang, met ander woorde dat leesvaardigheid nie net beïnvloed word deur fonologiese bewustheid nie, maar dat leesvaardighede ook ‘n invloed uitoefen op fonologiese bewustheid. Dit impliseer dat fonologiese bewustheid wel ‘n noodsaaklike voorwaarde is, maar nie ‘n voldoende voorwaarde nie. Fonologiese bewustheid ontwikkel en verbeter ook soos die leesproses vorder. Wanneer fonologiese bewustheid nie in graad 1 ontwikkel terwyl die leerder leer lees nie maar swak bly, sal die leesproses ook nie na wense vorder nie. Intervensiestrategieë wat reeds tydens die voorskoolfase daarop mik om fonologiese bewustheid te verbeter, verminder dus die risiko dat leerders swak lees op skool.



## **HOOESTUK 6**

### **INTERPRETASIE VAN BEVINDINGS, SAMEVATTING EN AANBEVELINGS**

*Those who can read but don't are only marginally more literate than those who cannot read at all (McEwan, 2002:22).*

#### **6.1 INLEIDING**

Niemand hou daarvan om te faal nie. Wanneer 'n mens nie sukses behaal nie raak jy verlam van vrees, tierend van frustrasie en gedemoraliseer deur wanhoop (McEwan, 2002:1). As leerders sukkel om te leer lees, het dit verreikende gevolge vir hulle kognitiewe en emosionele ontwikkeling, gedrag en motivering. Hierdie aspek is reeds in hoofstuk 3 bespreek. Wanneer leerders begin met formele onderrig in graad 1, is daar reeds baie veranderlikes wat 'n onderwyseres nie meer by magte is om te verander nie. Onderwyseresse kan nie leerders se IK's beïnvloed of verbeurde ontluikende geletterdheidsgeleenthede inhaal, leerders se sosio-ekonomiese status verander, of die opvoedingsvlak van ouers, veral dié van die ma, verbeter nie. Die kennis en vaardighede wat die kleuter skool toe bring, speel dus 'n baie belangrike rol in die uiteindelijke sukses wat hy op skool behaal (Reid & Comber, 2002:17)

Volgens McEwan (2002:4) raak die gaping in die samelewing tussen die hoogs geletterdes en geskooldes en die ongeskooldes en ongeletterdes al hoe groter. Die definisie van basiese geletterdheid behels vandag veel meer as dekades gelede en om vandag se hoë geletterdheidsstandaarde te handhaaf, is dit dringend noodsaaklik om leerders te leer om die geskrewe woord vaardig te gebruik. Waar kommunikasie in die verlede hoofsaaklik verbaal geskied het (in die persoon of per telefoon), geskied kommunikasie vandag via die internet, fakse, elektroniese pos en sms-boodskappe. Kinders word vandag groot midde in die moderne tegnologie en

onderwysers raak toenemend daarvan bewus dat leerders se agtergrond, ervarings en vaardighede met skooltoetrede van kind tot kind wissel. In een klas word begaafde leerders sowel as leerders wat struikelblokke ten opsigte van hulle leer en ontwikkeling ondervind, geakkommodeer. In menige graad 1-klas is leerders wat reeds kan lees en ander wat feitlik geen geletterdheidsgeleenthede gehad het nie. Van onderwysers word verwag om hierdie diversiteit te verwelkom, terwyl die realiteit daarvan oorweldigende implikasies kan hê ten opsigte van verwagte uitkomste en assesseringstandaarde wat aan die einde van graad 1 bereik moet word (International Reading Association, 1998:196-198).

Ten spyte daarvan dat die voorkennis, agtergrond en ervaringe van leerders met skooltoetrede soveel verskil, word ou uitgediende sienings rondom geletterdheid nog in baie klaskamers in Suid-Afrika gehuldig. Die sogenaamde “rypingsmodel” word aangehang wat impliseer dat daar ‘n spesifieke tyd in ‘n kind se lewe is dat hy gereed is om leesonderrig te ontvang. Fisiese en neurologiese ryping alleen, so is geglo, maak die kind “gereed” om te baat by leesonderrig en alle voorkennis (spesifiek geletterdheidservaringe) is buite rekening gelaat.

Vandag word geletterdheid beskou as ‘n kontinue proses. Lank voordat kinders konvensioneel kan lees en skryf, maak hulle reeds van simbole gebruik om te kommunikeer. Gesproke taal, prente, spontane spelpogings en speel word kreatief gekombineer om te kommunikeer. Dit is juis hierdie spontane spelpogings wat bydra tot die eerste pogings om te leer lees omdat die proses kinders dwing om te dink oor die foneem-grafeemverbande. Fonologiese bewustheid is egter nie ‘n skielike bewuswording nie, maar verg tyd en oefening (International Reading Association, 1998:198-202). Voorts is die verband tussen fonologiese bewustheid en leesprestasie wedersyds, wat impliseer dat alhoewel ‘n leerder dalk swak fonologiese bewustheid in die voorskoolse jare gehad het, dit moontlik kan verbeter met blootstelling aan formele leesonderrig op skool (McNaught, 2002:242). Volgens McEwan (2002:16) is daar nege stukke wat die leeslegkaart



voltooi, naamlik fonologiese bewustheid, klanke (*phonics*), spelling, volop leesgeleenthede, 'n leeskultuur, taal, vlotheid, kennis en kognitiewe strategieë. Volgens haar vorm die eerste drie, naamlik fonologiese bewustheid, klanke en spelling die basis wat die leser in staat stel om die geskrewe woord te ontsluit. Volgens die skrywer is vlotheid dikwels 'n miskende stuk van die legkaart. Taal, kennis en kognitiewe strategieë is die drie legkaartstukke wat 'n leser in staat stel om betekenis te gee aan die gelese teks. Sonder 'n leeskultuur en die begeerte om te lees sal die ontwikkeling van geletterdheid ook nie genoegsaam ontwikkel nie.

Die spesifieke doel van hierdie navorsing was om te probeer vasstel hoe leerders wat 'n risiko loop om nie suksesvol te leer lees nie, vroegtydig geïdentifiseer kan word. Meer spesifiek was die vraag of fonologiese bewustheid gebruik kan word om te help om kleuters te identifiseer wat 'n risiko loop om leesprobleme op skool te manifesteer. Fonologiese bewustheid is maar een stuk van die leeslegkaart wat ondersoek is, maar die antwoorde wat deur hierdie navorsing verkry is, sowel as nuwe vrae wat ontstaan het, kan gebruik word om onderwysers te help om aspekte van hulle onderrig, soos die wat hierbo genoem is, aan te pas om leerders te help om suksesvolle lesers te word.

## **6.2 INTERPRETASIE VAN BEVINDINGS**

Die resultate van hierdie navorsing verifieer oorsese navorsing wat 'n betekenisvolle verband tussen fonologiese bewustheid van kleuters in die voorskoolse jare en latere leessukses aantoon. Daar moet egter in gedagte gehou word dat kousaliteit nie uit korrelasionele studies afgelei kan word nie.

### **6.2.1 Skool A**

Die resultate van skool A toon dat die voorskoolse leerders wat goeie fonologiese bewustheid gehad het, ontluik het in goeie lesers. Daarteenoor

het leerders wat swak fonologiese bewustheid gehad het, swak geles aan die einde van graad 1. Daar is egter twee uitsonderings vir skool A. Leerder A11 het voorskools swak fonologiese bewustheid gedemonstreer met 'n tellingsgemiddeld van 1.4, maar 'n stanege van 5 behaal met die leestoets in graad 1 (dus vals positief). Leerder A15 daarenteen het voorskools goeie fonologiese bewustheidsvaardighede gedemonstreer met 'n tellingsgemiddeld van 4.0, maar slegs 'n stanege van 4 behaal ten opsigte van leesvermoë aan die einde van graad 1 (dus vals negatief). Die agtergrond van hierdie twee leerders sal voorts in diepte ondersoek word om te probeer vasstel of daar ander faktore is wat 'n invloed kon hê op hulle uiteindelijke leesvermoë aan die einde van graad 1.

Wanneer die resultate van subtoets 6 ook in berekening gebring word, kon leerder A11 ook net daarin slaag om een woordkaart by die regte ooreenstemmende prent te pas en ondersteun dus 'n swak fonologiese bewustheid. Leerder A11 se geboorte- en mylpaalontwikkelingsvraelys bied egter geen verwysing na enige ander moontlike probleme nie. Leerder A15 kon 3 van die vyf woordkaarte by die regte ooreenstemmende prente pas. Uit die geboorte- en mylpaalontwikkelingsvraelys is ontdek dat hy sonder 'n regteroor gebore is en verskeie konstruktiewe operasies ondergaan het. Hy gebruik ook medikasie vir asma. Uit hierdie agtergrond kan die afleiding gemaak word dat, met die hoër eise wat formele leesonderrig in graad 1 aan hierdie leerder stel, sy fisiese tekortkoming wel 'n beduidende invloed het op sy leesprestasie en moontlik met verloop van tyd 'n groterwordende invloed kan hê. Leerder A11 is egter 'n goeie voorbeeld daarvan dat alhoewel fonologiese bewustheid voorskools swak kan wees, dit wel kan ontwikkel en verbeter met blootstelling aan formele leesonderrig.

### **6.2.2 Skool B**

By skool B het al die lesers wat voorskools goeie fonologiese bewustheid gedemonstreer het, aan die einde van graad 1 goed geles. Daar is egter

vier leerders wat voorskools swak fonologiese bewustheid gedemonstreer het (tellingemiddeld wissel tussen 2.0 en 2.6), en tog ontluk het in goeie lesers (stanege leespunt wissel tussen 5 en 8). Hierdie vier lesers sou dus op grond van hulle swak fonologiese bewustheid aan die einde van graad O as vals positief geïdentifiseer gewees het. Die moontlike invloed van ander faktore moet egter ondersoek word. Wanneer subtoets 6 se spontane spelpogings in ag geneem word, het leerder B14 'n punt van 11 verdien. Wanneer dit met sy leesprestasie (stanege 6) vergelyk word, blyk dit dat daar wel redelike goeie kennis ten opsigte van foneem-grafeemverbande kon bestaan. Wanneer daar na hierdie vier leerders se geboorte- en mylpaalontwikkelingsvraelyste gekyk word, is daar niks wat op moontlike probleme kon dui nie, behalwe leerder B16 se ma wat rapporteer dat haar kind probleme het met lees, spel en wiskunde, dat sy handskrif slordig is, dat hy moeilik konsentreer en oor die algemeen 'n negatiewe houding het teenoor sy skoolwerk en die skool. Voorts beskryf sy hom as 'n moeilike, veeleisende kind wat soms woede-uitbarstings kry en omgekrap raak as sy roetine versteur word. Die leerder is impulsief en dit is vir hulle as ouers moeilik om hom te dissiplineer. Die kind huil soms sonder rede, kom moeg en lusteloos voor en verloor maklik belangstelling in die meeste aktiwiteite. As hierdie faktore in ag geneem word, sowel as leerder B14 se goeie spontane spelpogings, verminder dit die aantal leerders wat as vals positief geïdentifiseer sou gewees het van vier na twee.

### **6.2.3 Skool C**

By skool C was daar een leerder wat voorskools goeie fonologiese bewustheid gedemonstreer het (tellingemiddeld van 3.6), maar aan die einde van graad 1 swak gelees het (stanege van 3). Ten opsigte van spontane spelling (subtoets 6), het leerder C26 net 4 punte verdien wat wel aanduidend is van swak kennis van foneem-grafeemverbande. Hierdie leerder se geboorte- en mylpaalontwikkeling dui nie verder op enige risikofaktore nie, maar wanneer die swak spontane spelling in ag geneem word, kan daar dalk aanvaar word dat C26 'n risiko loop ten opsigte van kennis

van foneem-grafeemverbande.

Verder is daar drie lesers wat voorskools swak fonologiese bewustheid gedemonstreer het en tog aan die einde van graad 1 ontluik het as goeie lesers. Leerder C16 het aan die einde van graad 1 'n stanege leespunt van 7 gehad, maar die tellinggemiddeld van 2.2 dui op swak fonologiese bewustheid wat voorskools voorgekom het. Sy spontane spellingpunt van 1 beklemtoon die swak kennis van foneem-grafeemverbande. Die geboorte- en mylpaalontwikkelingsvraelys dui verder aan dat die ouers in 'n mate bekommerd gevoel het en die leerder deur 'n opvoedkundige sielkundige laat evalueer het voordat hy skool toe is. Die leerder is met behulp van 'n keisersnit gebore en het eers na die ouderdom van 15 maande begin praat. Die ouers dui ook aan dat die kind soms moeilik is en as al hierdie feite in ag geneem word, dui dit op 'n potensiële risiko. Hierdie leerder is egter reeds voordat hy skool toe is, aan intervensie blootgestel en uit die stanege leespunt blyk dit dat die leerder wel goed aangepas het in die skool en dat die intervensie geslaagd was.

Uit die swak tellinggemiddeld van 1.8 kan afgelei word dat leerder C17 voorskools ook swak fonologiese bewustheid gehad het. Sy stanege leespunt van 7 dui egter op 'n goeie leesprestasie aan die einde van graad 1. Wanneer subtoets 6 se spontane spelling in berekening gebring word, kon hierdie leerder al 5 woordkaarte by die regte ooreenstemmende prente pas, wat tog fonologiese bewustheid impliseer.

Leerder C20 se goeie stanege leespunt van 6 aan die einde van graad 1 is 'n verrassing as die swak voorskoolse fonologiese bewustheid (tellinggemiddeld van 2.4) in ag geneem word. By subtoets 6 kon hierdie leerder slegs een van die vyf woordkaartjies by die regte ooreenstemmende prente pas, wat die swak fonologiese bewustheid verder beklemtoon. Leerder C20 se geboorte- en mylpaalontwikkelingsvraelys dui voorts aan dat dit 'n moeilike en vinnige geboorte was. Die ouers vind die leerder soms impulsief en dui aan dat die kind soms te hard praat, soms die indruk

skep dat hy nie gehoor het as hulle praat nie, opdragte maklik vergeet, soms die kop skeef draai wanneer daar met hom gepraat word en geneig is om die betekenis van alledaagse woorde te vra. Dikwels begin die kind 'n sin en vergeet in die middel van die sin wat hy wou sê.

As leerder C17 se goeie spontane spelling in ag geneem word, laat dit slegs leerders C16 en C20 wat as vals positief geïdentifiseer kon gewees het.

Ten opsigte van die totaal van 71 leerders, kan 6 leerders (11.8%) as vals positief geïdentifiseer gewees het. Hierdie 6 leerders sou geïdentifiseer gewees het om intervensie te ontvang terwyl hulle nie 'n risiko geloop het om swak lesers te word nie. Om hierdie fout te maak kan beide goed en sleg wees: Negatief in die opsig dat 6 leerders onnodig geëtiketteer sou word, en positief in die sin dat geen ekstra intervensie skade kan doen nie.

Ten opsigte van die Kruskal-Wallis toets blyk dit dat daar by sekere skole 'n groter verskil tussen gekombineerde fonologiese bewustheidsveranderlikes en leesprestasie bestaan as by ander skole. Skool C het die grootste gemiddelde verskil van 3.79 getoon terwyl skool A die kleinste gemiddelde verskil van 1.89 getoon het. Dit lyk dus of, bykomend tot fonologiese bewustheid, skool C se invloed in die eerste skooljaar leesprestasie positief beïnvloed het. Die sleutel lê dus waarskynlik ook in verskille tussen die onderskeie skole self en dit is dus nodig om verskille in leesonderrig binne die drie onderskeie skole te ondersoek.

### **6.3 VERSKILLE TUSSEN DIE DRIE DEELNEMENDE SKOLE**

Omdat hierdie studie nie 'n eksperimentele studie was waar toestande gemanipuleer is nie, is dit moontlik dat daar 'n verskeidenheid veranderlikes binne die onderskeie skole self was wat 'n invloed op leerders se leesprestasie kon hê. McEwan (2002:19-21) en Slavin (1994:122-138) maak melding van onder andere faktore soos klasgrootte, die besteding van onderrigtyd, verskillende leesbenaderinge en leesreeks. Hierdie faktore

geniet kortliks aandag.

In 'n studie wat in verskeie kleuterskole in die VSA gedoen is, is bevind dat daar groot verskille tussen skole bestaan ten opsigte van tydsbesteding. Die studie het bevind dat bykans die helfte van onderrigtyd verlore gaan as gevolg van administratiewe take wat gedoen moet word (Scanlon & Vellutino, 1996:59). Hierdie moontlike veranderlike is nie tydens hierdie studie ondersoek nie en kan in wese 'n studie op sy eie wees. Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring bepaal dat 40% van die totale onderrigtyd aan geletterdheid bestee behoort te word. Tog is dit egter wel moontlik dat verskille ten opsigte van tydsbesteding aan leesonderrig in die praktyk vir die drie onderskeie skole wel mag bestaan.

Ten tweede verskil die leesreeks wat gebruik word en die leesbenaderings wat daarmee gepaard gaan by die drie onderskeie skole. Skool B en skool C gebruik dieselfde leesreeks wat baie meer geskoei is op eksplisiete en sistematiese onderrig in foneem-grafeemverbande, sowel as woord- en taalstrukture. Hierdie eksplisiete onderrig minimaliseer die noodigheid om oormatig op kontekstuele leidrade te steun. 'n Kwalitatiewe waarneming wat deur die navorser tydens fase 2 gemaak is, is dat die leerders by skool B en skool C die lys met leeswoorde wat tydens assessering in fase 2 gebruik is, vlotter en vinniger geles het as die leerders van skool A. Die lys met leeswoorde het skool A se leerders gedwing om te dekodeer, wat die meeste van die leerders moeisam en tydsaam afgehandel het. Die leesreeks wat by skool A in gebruik is, steun op die geheelwoordbenadering. Die boeke is pragtig kleurvol en vrolik en aantreklik om te lees, maar woorde wat in die leesboeke voorkom is baie lank en moeilik vir 'n beginnerleser. Die moeilike woorde verplig 'n beginnerleser dus om van kontekstuele leidrade sowel as die illustrasies gebruik te maak om die teks te lees.

Nicholson (1993:91) waarsku dat die oormatige gebruik van kontekstuele leidrade by aanvangslesers dalk die eerste teken kan wees van 'n

leesprobleem. Volgens Nicholson maak swak lesers meer gebruik van kontekstuele leidrade omdat hulle probeer kompenseer vir swak dekodeeringsvaardighede. Hierdie siening staan lynreg teenoor die populêre siening dat dit juis die gebruik van kontekstuele leidrade is wat van 'n lesers 'n goeie lesers maak. Drie verskillende argumente word gewoonlik aangehaal om hierdie siening te staaf. Eerstens word daar geargumenteer dat goeie lesers van kontekstuele leidrade gebruik maak ter wille van begrip. Derhalwe word daar somer aanvaar dat goeie lesers van kontekstuele leidrade gebruik maak vir woordherkenning. Tweedens word geargumenteer dat goeie lesers van kontekstuele leidrade gebruik maak wanneer hulle skandeer en nie elke woord op die bladsy wil lees nie. Derdens word gewoonweg aanvaar dat die blote aanwendig van die vaardigheid van kontekstuele leidrade juis dit is wat goeie lesers van swak lesers onderskei. As die gebruik van kontekstuele leidrade van 'n lesers 'n goeie lesers maak, waarom lees swak lesers dan so swak, synde hulle so swaar steun op kontekstuele leidrade?

Die resultate van skool A, wat 'n leesreeks gebruik wat meer van 'n geheelwoordbenadering gebruik maak, se lesers het definitief swakker gevaar met die lees van die woordlyste omdat hulle gedwing was om fonetiese leidrade te gebruik terwyl hulle nie hierdie vaardighede besit het nie. Om van kontekstuele leidrade gebruik te maak is nie verkeerd nie. Dit stel die lesers in staat om te besef dat "dankie" in "Ek sit op die dankie" eintlik "bankie" moet wees. Kontekstuele leidrade is 'n handige vaardigheid wat wel tydens 'n latere leesfase aan leerders geleer kan word, want dit kan gebruik word as deel van studietegnieke en vaardighede. (Nicholson, 1993:118; Simons & Elster, 1990:87). Volgens Gunning (2000:182) stel die gebruik van kontekstuele leidrade die lesers in elk geval net in ongeveer 5 tot 20% van die tyd in staat om die woord suksesvol te bepaal.

Hiermee saam waarsku McEwan (2002:45) teen verskeie slaggate waarin onderwysers dikwels onbewustelik trap in hulle lesaanbiedinge, naamlik:

Die voorspelbare boek. Voorspelbare tekste is maklik om te memoriseer en ontmoedig die aanwending en gebruik van woordherkenningstrategieë. Marilyn Adams het die volgende waarskuwing oor voorspelbare tekste: *Where context is strong enough to allow quick and confident identification of the unfamiliar word, there is little incentive to pore over its spelling. And without studying the word's spelling, there is no opportunity for increasing its visual familiarity.*

Ongeduld. Daar word dikwels geglo dat risiko-lesers wel sal inhaal solank hulle net blootgestel word aan volop geletterdheidsgeleenthede. Intussen word hulle toenemend aan moeiliker woorde blootgestel en hulle frustrasie groei daaglik tot dat hulle moed opgee. Natuurlik moet leerders tydens leesonderrig uitgedaag word met toenemend moeiliker tekste, maar nie tydens onafhanklike leesgeleenthede nie.

Die “spinnende borde”-truuk. Net soos die nar in die sirkus sy storie moet ken om al die borde gelyk in die lug aan die spin te hou, is dit ‘n uitdaging vir die onderwyser om gelyktydig aan al die legkaartstukke van die groot leeslegkaart aandag te gee, naamlik fonologiese bewustheid, klanke, spelling, vlotheid, taal, algemene kennis, kognitiewe strategieë, baie leesgeleenthede en ‘n leeskultuur. Ek kan óf ek moet maak soos hulle sê. ‘n Onderwyser kan nie tegelykertyd dit doen wat hy weet werk omdat dit resultate lewer én terselfdertyd doen wat die skoolbestuur of onderwysdepartement se nuwe kurrikulum voorskryf nie.

Ontdekking. Wanneer ontdekking en kreatiwiteit die einddoel van onderrig word, kan geen leesprogram suksesvol wees nie. Ontdekking en kreatiwiteit kan wel aangebied word as hulpmiddele om by die einddoel uit te kom. Leesonderrig moet so ontwerp wees dat dit leerders sal leer lees. McEwan (2002:47) verwys na leesaktiwiteite wat min of geen verwantskap het met direkte leesonderrig nie, as *the crayola curriculum*. Sy verwys hier na die ou benadering, waar konvensionele perseptuele oefeninge ingeoefen



word terwyl tyd eerder spandeer kon word aan direkte leesonderrig.

Wat laasgenoemde slagkat aanbetref, voer McEwan (2002:21) en Harris (2002:128) aan dat alhoewel sommige leerders oënskynlik moeiteloos leer lees, die meeste nie sal leer lees tensy hulle doelgerig en eksplisiet geleer word om te lees nie. Selfs met direkte en volgehoue daaglikse onderrig sal sommige leerders steeds nie leer lees nie. Volgens McEwan (2002:21) is *teaching reading rocket science* en het die oorgrote meerderheid leerders 'n goed gekwalifiseerde onderwyser nodig om hulle te leer lees omdat die leesproses glad nie so 'n maklike en natuurlike proses is soos sommige navorsers beweer nie. Hoe leerders geleer word om betekenis te gee aan die geskrewe woord maak die wêreld se verskil (Karweit, 1994:59). Hierdie verskil word ook deur hierdie navorsing (sien hoofstuk 5) duidelik uitgewys deur die Kruskal-Wallis toets.

As bogenoemde navorsingsresultate ten opsigte van die verskille tussen skole in gedagte gehou word, is dit moontlik dat skool A onder andere in die “voorspelbare boek” slagkat kon getrap het. Omdat die lang woorde in die leesreeks in konteks met die teks en illustrasies gelees word, word weinig aandag gegee aan die ortografiese voorstelling van die woord. Omdat daar nie aandag aan die woord se spelling of ortografiese voorstelling gegee word nie, sal dieselfde woord heel waarskynlik nie herken word wanneer dit in 'n ander konteks voorkom nie. Soos die volume leeswerk toeneem en leerders toenemend aan moeiliker woorde bekend gestel word en woordherkenningsvaardighede in gebreke bly, groei die ongeduld by die leser (die tweede slagkat). Sonder goeie woordherkenning bly begrip en leesmotivering in die slag.

'n Ander slagkat wat onderrig in baie Suid-Afrikaanse skole die afgelope dekade beïnvloed het, het ontstaan as gevolg van die voortdurende veranderinge van die kurrikulum en onderwysbeleid wat teweeggebring is sedert die land se eerste onafhanklike verkiesing. Die afgelope tien jaar was

kurrikulumveranderinge aan die orde van die dag en is veranderinge aangebring voordat 'n voorgestelde kurrikulum ten volle geïmplimenter kon word. Al hierdie veranderinge het sy tol geëis en die jaar 2004 is begroet met hoofopskrifte in die koerante oor die swak standaarde in die onderwys, matrikulante wat nie die nodige lees- en skryfvaardighede het om op universiteit te kan leer nie, grootskaalse punte-aanpassings van graad 10-leerders omdat die slaagsyfer te laag is, en graad 8-leerders wat eers geleer lees en skryf moet word voordat die graad 8 kurrikulum hervat kan word. Midde in die onsekerheid staan onderwysers skepties teenoor enige nuwe verandering omdat niemand weet hoe lank dit gaan neem voordat die kurrikulum weereens aangepas gaan word nie. Vanuit hierdie omstandighede moet 'n onderwyser in sy lesaanbieding besluit of hy gaan bly by dit wat hy weet werk, of onseker in die donker bly rondtas. In hierdie konteks het groot verskille in onderrig tussen skole regoor Suid-Afrika ontstaan. Wat die onderrig van lees- en skryfvaardighede aanbetref, was hierdie voortdurende kurrikulumaanpassings fataal.

'n Positiewe ligpunt vir leerders in die ontvangsjaar is dat die Nuwe Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring nou duidelike riglyne veral ten opsigte van fonologiese bewustheidsvaardighede maak. Hierdie stap behoort kleuters beter toe te rus vir formele geletterdheids onderrig en poog om verskille tussen leerders in graad 1 te minimaliseer. 'n Finale stap in hierdie rigting is om die ontvangsjaar verpligtend te maak.

#### **6.4 BEPERKINGS VAN DIE STUDIE**

Die ongekontroleerdheid van veranderlikes soos verskille in leesreeks en verskille in leesmetodiek kan uitgeskakel word deur 'n eksperimentele studie waar manipulasie van hierdie veranderlikes kan plaasvind. Tweedens is die ontwikkeling van geletterdheid (wat leesvaardighede insluit) 'n kontinue proses. Volgens die International Reading Association (1998:207-208) verloop die kontinuum van leesontwikkeling vanaf bewuswording en ontdekking tot onafhanklike lees in 5 fases. Die meeste kinders vanaf

geboorte tot ongeveer 5 jaar, is in 'n fase van bewuswording en ontdekking (ontluikende geletterdheid), naamlik fase 1. Die meeste leerders in die ontvangsjaar is in fase 2 en eksperimenteer aktief met die geskrewe woord. Aan die einde van graad 1 is die meeste kinders in fase 3, naamlik die aanvangslees en skryffase. In graad 2 is die meeste leerders in die oorgangsfase (fase 4) wat lees en skryfvaardighede aanbetref. Onafhanklike lees- en skryfvaardighede is die mikpunt vir leerders in graad 3 (fase 5). Gevorderde leesvaardighede kan van die meeste leerders in graad 4 en hoër verwag word.

Die tydsverloop van dié studie, naamlik een jaar, is waarskynlik te kort en dit sou van waarde wees indien die leesvaardighede van dieselfde lesers jaarliks gemonitor kon word tot aan die einde van die grondslagfase (graad 3). Voordat verskeie aanbevelings gemaak kan word, is dit nodig om verskeie mites wat leesonderrig vir dekades dikteer het, uit die weg te ruim.

## **6.5 MITES WAT LEESONDERRIG BEÏNVLOED EN LEERDERS LAAT FAAL**

Die verskil tussen die leerders van die drie individuele skole se leesvermoë en fonologiese bewustheid soos deur die Kruskal-Wallis toets uitgewys, dui daarop dat aanvangslees net so 'n groot rol speel in leerders se uiteindelijke leesprestasie as fonologiese bewustheid. Elke onderwyser en onderwyskorps van 'n spesifieke skool het 'n persoonlike beskouing van die leesproses en hoe lees die beste onderrig kan word. Met verloop van tyd het so baie sieninge en teorieë uit navorsing die lig gesien en die invloed daarvan oorweldig onderwysers totaal. Volgens Martello (2002:47) het ouers ook 'n bepaalde siening oor die tyd en wyse waarop hulle kinders leer lees en skryf. Dikwels stem hierdie siening van die ouers en dié van onderwysers nie ooreen nie. Ouers is onbewus daarvan dat die proses van geletterdheid reeds in die ouerhuis begin. Hulle is van mening dat dit die skool se plig is om hulle kinders te leer lees en skryf, en plaas só die verantwoordelikheid vir hulle kinders se geletterdheid in die hande van

onderwysers. Onderwysers, aan die ander kant, wil om verskeie redes nie hê ouers moet hulle kinders help lees en skryf voordat hulle skool toe gaan nie. Wanneer 'n leerder egter nie na wense vorder nie, lê onderwysers dikwels die skuld voor ouers se deur. Hierdie gebrek aan samewerking en kontinuïteit vergroot die risiko van leesprobleme vir leerders. Dit is dus nodig om objektief na van hierdie siening van veral onderwysers te kyk, omdat baie van hulle bloot mites is.

### **6.5.1 Klankmetode versus geheelwoordmetode**

Vir dekades al bestaan die debat oor die klankmetode en die geheelwoordbenadering. 'n Belangrike aspek in hierdie verband is, dat sonder akkurate en outomatiese woordherkenning leerders die hele doel van lees, naamlik betekenis, mis. Dekoderingsvaardighede is slegs 'n wyse om betekenis van die gelese teks te verkry en nie die essensie van lees nie. Volgens Gunning (2000:11) is vier prosesseringsvaardighede aan die werk wanneer woorde of teks gedekodeer word, naamlik die ortografiese, fonologiese, betekenis en konteksprosesseerders. Die ortografiese prosesseerder neem die visuele vorm van die woord waar, naamlik die volgorde van die letters. Die fonologiese prosesseerder is terselfdertyd besig om die letters en hulle ooreenstemmende klanke bymekaar te bring. Die betekenis prosesseerder dra kennis van die betekenis van die woord, en die konteks prosesseerder bring al die woorde in konteks sodat die gelese teks betekenis dra. Die eerste twee prosesseerders is dus essensieel omdat dit die gekodeerde inligting opneem, terwyl konteks die interpretering van die teks kan versnel, maar dit neem nie die eerste twee prosesseerders se plek in nie. Wanneer inligting wat van een prosesseerder ontvang word, onvoldoende is, sal die ander drie prosesseerders saamspan om te help om betekenis aan die teks te gee. Die debat behoort dus, volgens Karweit (1994:89) nie soseer oor die een óf die ander metode te gaan nie, maar eerder oor fonologiese bewustheid, wat lees fasiliteer.

### **6.5.2 Klankmetode**

Daar moet 'n duidelike onderskeid getref word tussen die leer van klanke (*phonics*) en fonologiese bewustheid. Dit is moontlik dat 'n leerder al sy klanke ken, maar swak fonologiese bewustheid het. Klanke sowel as fonologiese bewustheid is maar twee stukke van die totale leeslegkaart en leesonderrig moet ook daaglik al die ander lees- en skryfkomponente insluit (McEwan, 2002:22). Volgens McNaught (2002:244) is dit belangrik dat leerders die alfabetbeginsel begryp en dat letters en woorde binne 'n betekenisvolle konteks aangebied word.

### **6.5.3 Konteks**

Sommige navorsers meen dat die beste manier om leerders te leer lees, is om hulle aan te moedig om die konteks te gebruik om te raai wat die woord is. Slegs 'n bietjie kennis van klanke is nodig om te bevestig of hulle reg geraai het (McEwan, 2002:23; Nicholson, 1993:111-113). Navorsing het egter die teenoorgestelde bevestig. Goeie lesers maak juis nie veel van kontekstuele leidrade gebruik nie, omdat hulle koderingsvermoë vaardig en outomaties is. Hulle is bewus van elke letter van elke woord. Wanneer 'n leerder van kontekstuele leidrade gebruik maak, is dit juis 'n aanduiding dat daar 'n probleem met sy dekodeeringsvermoë is.

### **6.5.4 Dekodering sonder betekenisgewing**

Daar is soms leerders wat meganies lees sonder om 'n idee te hê van die betekenis van die gelese teks. Hierdie verskynsel word dikwels deur aanhangers van die geheelwoordbenadering gebruik om te beweer dat hierdie leerders doodgedril is met klanke en te min betekenisvolle geïntegreerde geletterdheidsgeleenthede gehad het. Navorsing het aangetoon dat die hoeveelheid kinders wat wel kan lees, maar sonder begrip, die uitsondering is teenoor groot hoeveelhede kinders wat swak dekodeer en ook swak begrip van die gelese teks het (McEwan, 2002:24).

### **6.5.5 Betekenisgewing sonder dekodering**

Daar is gevallestudies van volwassenes wat ten spyte van swak fonologiese bewustheid daarin kon slaag om so 'n groot sigwoordeskat op te bou dat hulle redelik vlot en met begrip kon lees. Hulle agtergrond dui egter almal op ongewone sterk motivering om te lees sowel as uitsonderlike opvoedkundige geleenthede. Uit 'n studie met 'n groot hoeveelheid leerders is die gevolgtrekking gemaak dat die algemeen gemiddelde leerder se fonologiese bewustheid aanduidend is van sy leesvermoë (Mc Ewan, 2002:24).

### **6.5.6 Hardop voorlees leer leerders lees**

Alhoewel voorleesgeleenthede by kinders 'n liefde vir lees kweek en hulle algemene taal en woordeskat verbreed, kan geen voorleesgeleentheid kinders leer lees nie. Alhoewel navorsing bevind het dat kleuters wat voor skooltoetrede reeds kon lees, ouers gehad het wat baie stories vir hulle voorgelees het, het hulle ouers terselfdertyd ook vir hulle die letters en hulle ooreenstemmende klanke geleer en hulle aangemoedig om te eksperimenteer met die gesproke sowel as die geskrewe woord (McEwan, 2002:24,25). Voorts het navorsers feitlik geen korrelasie gevind tussen die tyd wat kleuterskoolonderwyseresse spandeer om stories voor te lees en daardie leerders se leesprestasie op skool nie. Hoe wonderlik saamleesgeleenthede en voorlesings uit groot boeke klink, leer dit kinders nie lees nie. Kinders moet geleer word om te lees (Reid & Comber, 2002:17,18).

### **6.5.7 Stillees leer leerders lees**

Korrelasionele studies het bevind dat hoe meer kinders lees, hoe beter sal hulle lees. Kousaliteit kan egter nie uit korrelasionele studies gemaak word nie. Help die feit dat kinders baie lees hulle om beter te lees of lees kinders

baie omdat hulle goed kan lees? Voorts bestaan die gevaar dat wanneer kinders boeke lees wat te maklik is, hulle woordeskat nie juis sal uitbrei en hulle kennis verbreed nie. Aan die ander kant, as die boek te moeilik is, sal die kind geen begrip hê van wat hy lees nie.

#### **6.5.8 Vaardige leerders slaan gedeeltes van die teks oor**

Twee baie belangrike feite oor die wyse waarop vaardige lesers die gelese teks prosesseeer bewys die teenoorgestelde van die populêre siening. Die eerste is dat vaardige lesers elke woord in die teks waarneem en die tweede is dat goeie lesers elke letter in elke woord waarneem met een globale oogopslag. Hulle doen dit so gemaklik en vinnig dat hulle nie eens daarvan bewus is nie. Omdat die woorde so outomaties en moeiteloos herken en geprosesseeer word, kan hulle vinnig lees (McEwan, 2003:26-27). Wanneer gedeeltes van 'n teks oorgeslaan word, is dit wanneer die leser van 'n spesifieke tegniek, soos soeklees, gebruik maak.

#### **6.5.9 Om te raai is goed**

Hierdie siening sluit aan by die totale wanopvatting dat goeie lesers juis goeie lesers is omdat hulle van kontekstuele leidrade gebruik maak. Volgens McEwan (2002:27) stel konteks 'n leser in staat om slegs een uit elke vier woorde korrek te raai. Daar is reeds genoeg navorsing wat bewys dat die gebruik van kontekstuele leidrade juis 'n eienskap van swak dekodeerders is.

#### **6.5.10 Die drie-leidraad strategie**

Leerders word dikwels geleer om hulleself drie vrae af te vra wanneer hulle 'n onbekende woord sien. Maak dit sin? Klink dit reg? Lyk dit reg? Hierdie strategie is aanvanklik aanbeveel sodat die klem nie net op dekodering moet val nie. Maar soos in die geval van die speletjie waar 'n boodskap van een persoon na die volgende gefluister word, het die

boodskap aan die einde totaal verdraaid in klaskamers uitgekom - leer leerders om van kontekstuele leidrade gebruik te maak! McEwan (2002:29) meen *the three queing belief system has wrecked disaster on students and hardship on teachers*. Hierdie leidrade het wel hulle regmatige plek binne 'n gebalanseerde benadering. Volgens Makin en Jones Diaz (2002:13) is dit belangriker dat lesers sal leer om die inhoud van die gelesete teks krities te beskou, oordink en evalueer, vergelykings maak en hulle eie mening vorm.



### **6.5.11 Klanke is vervelig, aaklig en sleg vir leerders**

Voorspelbare teks wat maklik en vinnig gememoriseer word, is wonderlike aanvangsleesmateriaal. Volgens McEwan (2002:29) is dit egter alles behalwe lees. Navorsers waarsku opvoeders om leesmateriaal uiters versigtig te kies. *The long-term effects of poor decoding instruction and lack of applied practice are potentially devastating to students and difficult for the best of teachers to reverse* (McEwan, 2002:29). Die tipe woorde wat in aanvangsleesreeks voorkom kan selfs 'n groter effek op woordidentifiseringsvaardighede hê as die metode van leesonderrig. Volgens Gunning (2000:82) speel klanke (en onderliggende fonologiese bewustheid) 'n sleutelrol vir beginnerlesers omdat hulle sigwoordeskat nog nie so groot is nie. Vir bedrewe lesers met 'n groot sigwoordeskat geskied woordherkenning binne 'n oogopslag. Volgens Harris (2002:128) is dit juis 'n gebrek aan eksplisiete onderrig wat leerders 'n risiko laat loop om leesprobleme te ondervind.

### **6.5.12 Ongebalanseerde gebalanseerde benadering**

Geen leesonderrig is gebalanseerd as al die komponente of stukke van die leeslegkaart nie volledig is nie. As ons wil hê dat kinders daarvan moet hou om te lees en self kies om te lees, moet ons hulle leer lees. Lees is nie 'n proses wat vanself gebeur nie en vir die meeste kinders is dit baie moeilik om te leer lees. Dit verg baie oefening. Dit is naïef om te glo dat kinders vanself sal leer lees bloot omdat hulle genoeg blootstelling kry aan geletterdheidsgeleenthede. Daar is wel ongeveer 5% leerders wat met die minimum blootstelling tog maklik en vinnig leer lees. Volgens McEwan (2002:5) sal nog 20% tot 30% met formele onderrig maklik leer lees. Hierdie kinders leer lees ondanks die onderwysers en die kurrikulum. Vir ongeveer 60% leerders sal dit baie harde werk verg om te leer lees terwyl dit vir 15% tot 25% lesers die moeilikste ding is wat hulle ooit in hulle lewens sal moet leer. Uiteindelik sal die oorblywende sowat 5%

geïdentifiseer word as leesgestremd (*reading disabled*). Vir 75% tot 80% leerders maak leesonderrig dus die verskil. Volgens McNaught (2002:243) word die risiko vir lesers om swak te lees op skool, grootliks bepaal deur die vaardighede van hulle onderwysers.

Die meeste van bogenoemde mites dui eintlik op 'n ongebalanseerde benadering ten opsigte van lees. Soms maak onderwysers die fout om te glo dat hulle 'n gebalanseerde benadering volg, terwyl dit glad nie die geval is nie.

Met bogenoemde mites dus ontbloot, kan die volgende aanbevelings gemaak word.

## **6.6 AANBEVELINGS**

Menslike ontwikkeling en leer ontwikkel binne die groter sosiale en kulturele konteks. So ook word taal, hetsy gesproke of geskrewe taal, deur kultuur beïnvloed (International Reading Association, 1998:208). Tuis en in die skool moet die kind leer kommunikeer met die wêreld daar buite en moet die kind probeer sin gee aan sy ervarings. Wanneer die kommunikasieproses en ervarings op skool dieselfde is as dit waaraan die kind tuis gewoond is, is die oorgang tussen die voorskoolse jare en skool makliker (Martello, 2002:47). Wanneer onderwysers in gebreke bly om leerders se vaardighede en gebreke in ag te neem, kan hulle die leerder se vermoëns onderskat of oorskot. Alhoewel vroeë ervarings en geleenthede langtermyn gevolge inhou, beskik die mens oor die ongelooflike vermoë om lewenslank te leer. Alhoewel kleuters elke moontlike geleentheid behoort te kry om blootgestel te word aan geletterdheid, moet skole die uitdaging aanvaar om ten spyte van gebrekkige geletterdheidsgeleenthede en ervarings, nooit moed op te gee om goeie onderwys aan elke leerder te bied en om in te gryp nie, al impliseer dit meer intensiewe en duurder intervensie (International Reading Association, 1998:209).

Die navorsing in hierdie studie beklemtoon weereens hoe belangrik kontinuïteit tussen die huis, sentra vir kleinkindontwikkeling en die skool is. Wanneer kontinuïteit bestaan, kan daar op leerders se vroeë kennis en ervaringe ten opsigte van geletterdheid voortgebou word eerder as om dit te misken. Kort nadat hierdie navorsing gedoen is, het die navorser by skool A betrokke geraak by onderrig aan leerders met spesiale onderwysbehoefes. In 'n poging om die noodsaaklikheid vir latere intervensie te minimaliseer, het die navorser met die kennis en inligting van hierdie navorsing as agtergrond begin met 'n fonologiese bewustheidsprogram aan leerders in die ontvangsjaar. Gesprekke met die navorser se kollegas in veral die grondslagfase weerspieël egter nog die ou tradisionele benadering. Omdat baie onderwyseresse nog die rypingsmodel aanhang was hulle nie baie opgewonde oor die fonologiese bewustheidsprogram nie, omdat dit volgens hulle nie goed is om kleuters ryp te druk nie. Hulle beskou kleuters se reeds verworwe kennis van geletterdheid as voorkennis en sien kleuters in 'n fase van gereedmaking om te leer lees en skryf. Kleuters se kennis aangaande geletterdheid is egter reeds ware kennis en nie voorkennis nie. Alhoewel kleuters nog nie afhanklik of konvensioneel kan lees en skryf nie, is hulle tog reeds op die pad van geletterdheid en nie in een of ander voor stadium van gereedheid nie. Elke krabbel en spontane spelpoging is reeds 'n ware tree op die pad van geletterdheid. In hulle beskouing maak hulle veral een groot denkfout, naamlik dat geletterdheid beskou moet word as 'n proses, 'n reis, en nie 'n eindbestemming nie.

Met hierdie belangrike gedagte en die resultate van die navorsing in ag genome, kan die volgende aanbevelings ten opsigte van leesonderrig binne die konteks van ontluikende geletterdheid gemaak word.

### **6.6.1 Voor formele leesonderrig op skool in aanvang neem**

Die vermoë om te leer lees en skryf ontwikkel nie vanself nie. Volgens die International Reading Association (1998:198) is versigtige beplanning en deeglike onderrig nodig. Die ontluiking van geletterdheid en dus ook lees

begin reeds by geboorte waar die kind aandag en stimulasie in 'n liefdevolle verhouding met volwassenes ontvang sodat sy gesproke taal sal ontwikkel en die grondslag lê vir verdere geletterdheidsontwikkeling. Die volgende vaardighede is noodsaaklik, alhoewel die lys nie net beperk is tot hierdie voorstelle nie:

om reeds vanaf geboorte baie met babas en kleuters te praat terwyl oogkontak gemaak word en om later opgewonde te reageer op hulle eerste woorde

om gereeld met babas en kleuters te praat, te speel, liedjies te sing, rympies en vingerrympies te leer

om vir die baba sy eie boekies te koop en voor te lees terwyl hy op die volwassene se skoot sit

om volop kryte en papier beskikbaar te stel sodat die baba en kleuter na hartelus kan eksperimenteer

goeie lees- en skryfvaardighede te modelleer sodat kleuters geïnteresseer kan word en belangstelling in hierdie aktiwiteite aangewakker kan word

geleentheid te bied om te gesels oor die boeke wat gelees is en kleuters se aandag te vestig op klanke (2.5.2.3) in woorde sowel as die betekenis van woorde

speletjies te speel wat fonologiese bewustheid sal ontwikkel

eerstehandse kennis en ervarings op te doen en taal en woordeskat uit te brei deur uitstappies na interessante plekke te onderneem (International Reading Association, 1998:208).

Die kind se vermoë om voordeel te trek uit formele onderwys is grootliks afhanklik van gesinsomstandighede. Die kwaliteit van die informele leergeleentheid in die ouerhuis bepaal die kind se vermoë om te baat by die formele leergeleentheid in die skoolsituasie (Van Niekerk, 1990:5). Die ouers behoort geletterdheidsvaardighede so aan die kind te bied dat die kind sal besef dat dit vir hom persoonlik van waarde kan wees. Die begeerte en wil om ook skriftelik te kommunikeer moet by die kind

ontstaan. Dit sal gebeur wanneer die kleuter sien dat skrif funksioneel in die huis gebruik word, soos

om gesinsverhoudinge te versterk, byvoorbeeld deur die maak van verjaarsdagkaartjies en skryf van briewe aan gesinslede

om alledaagse inligting te verkry, byvoorbeeld programgidse, katalogusse, winkellyste, resepte, gemorspos, koerante, tydskrifte en internet

om uitdrukking aan eie emosies te gee en vir plesier, byvoorbeeld televisiespeletjies, kaartspeletjies en die lees van boeke en tydskrifte

om vaardighede te ontwikkel, byvoorbeeld wanneer tuiswerk gedoen word (Martello, 2002:42)

‘n Algemene denkfout wat gemaak word as aan die term “ontluikende geletterdheid” gedink word, is om te dink dat as daar volop boeke en skryfgereedskap in die huis is, die kleuter vanself sal leer. Dit is belangrik om te weet dat dit nie die blote beskikbaarheid van storieboeke en skryfgereedskap is wat tel nie, maar die interaktiewe geleentheid wat dit skep tussen die volwassene en die onvolwassene. Die kleuter sal nie fonologiese bewustheid aanleer bloot omdat daar boeke en tydskrifte in die huis is nie. Sleg vanuit betekenisvolle interaksie waar die kleuter bewustelik bewus gemaak word van die verskillende klanke en klankpatrone, sal fonologiese bewustheid ontwikkel.

Omdat die sosio-ekonomiese omstandighede van baie gesinne dit noodsaak dat beide ouers moet werk, maak die Hersiene Nasionale Kurrikulum nou voorsiening vir ‘n gebalanseerde geletterdheidsprogram by sentra vir kleinkindontwikkeling. Die kurrikulum maak nou voorsiening daarvoor dat daar:

daaglikse geleentheid is om fonologiese bewustheidsvaardighede in te oefen

‘n kombinasie is van fonologiese bewustheid en die aanbieding van letters

daaglikse geleentede is om taalontwikkeling te verbeter

geleentede is waar kinders se stories en vertellings neergeskryf en voorgelees kan word en hulle so aangemoedig kan word om aktief deel te neem aan hulle eie geletterdheid

klassieke kinderstories voorgelees en bespreek word

Differensiasie plaasvind sodat verryking gebied word aan kleuters wat reeds begin lees en skryf en waar risiko-leerders ekstra onderrig in fonologiese bewustheid ontvang (Departement van Onderwys, 2002: 12-22)

‘n Skool kan egter nooit die ouers en die ouerhuis vervang nie. Alhoewel die ouers en die onderwyseres baie in gemeen het ten opsigte van die opvoeding en onderrig van die kind, is daar tog ook ‘n groot verskil tussen die twee. In die ouershuis is daar genoeg geleentede waaruit geletterdheid spontaan kan ontwikkel en die kind leer in ‘n risiko-vrye omgewing. Ouers het ook die voordeel omdat hulle die kind beter ken as enige iemand anders en tyd het vir een-tot-een-interaksie. Wanneer ouers nie hierdie voordeel benut nie is dit moeilik vir die skool om daarvoor te vergoed. Daar moet kontinuïteit tussen die ouerhuis en skool wees. Wat by die skool geleer word, moet in die ouerhuis aangemoedig en ondersteun word, en andersom. Die kontinuum wat so geskep word, bied veiligheid vir die kind en optimaliseer gewilligheid om te leer.

### **6.6.2 Tydens formele leesonderrig op skool**

Alhoewel kleuters reeds voorskool blootgestel was aan geletterdheidsgeleentede, is die ontluikende geletterdheidsfase nou verby en is onderrig nou formeel van aard. Volgens Karweit (1994:59) is die invloed van voorskoolse programme alleen nie genoeg om sukses op skool te verseker nie. Die feit is ook bevestig deur hierdie navorsing. Die invloed wat skool C se leesonderrig op hulle graad 1-leerders gehad het, kan

duidelik waargeneem word in daardie leerders se leesprestasie, ten spyte daarvan dat hulle fonologiese bewustheid in die ontvangsjaar nie so goed was nie. Daardie agterstande is deur goeie leesonderrig op skool uitgewis. Volgens McNaught (2002:243) is ... *good first teaching vital, for what occurs in the first school years is of necessity a foundation for future school learning*. Volgens haar is dit egter belangrik dat die kennis waarmee die kleuter skool toe kom as vertrekpunt geneem word. Formele onderrig behoort voort te bou op leerders se voorskoolse kennis, ervarings en vaardighede. Wanneer daar kontinuïteit tussen die ouerhuis en die skool is, behoort elke onderwyser homself die volgende vrae af te vra: Wat weet die kind alreeds van geletterdheid af? Bied die ouerhuis ondersteuning, aanmoediging en interaksie? Wat kan die skool verder doen om die kind te ondersteun in die ontwikkeling van sy eie geletterdheid?

Elke kind het die reg tot goeie en deeglike onderrig wat nie net beperk is tot die volgende voorstelle nie, maar dit hopelik sal insluit:

om daagliks blootgestel te word aan stories wat voorgelees word, sowel as om self die geleentheid gebied te word om net vir ontspanning te lees

‘n gebalanseerde program wat onderrig in sistematiese dekodeeringsvaardighede insluit sowel as geleenthede bied tot betekenisvolle en geïntegreerde lees- en skryfvaardighede

daagliks die geleentheid en ondersteuning gebied word om verskillende soorte tekste vir ‘n spesifieke doel te skryf, byvoorbeeld stories, lysste, boodskappe, gedigte, verslae, kommentare en so meer

skryfgeleenthede te bied wat aanvanklik onkonvensionele spelling sal toelaat om te ontwikkel tot konvensionele vorme van skryf

leerders toe te laat om in klein groepe saam te werk, en die groepe gereeld te wissel

‘n uitdagende kurrikulum te bied wat hulle woordeskat en kennis van die wêreld sal verbreed

om onderrigstrategieë aan te pas wanneer 'n leerder nie vordering toon nie, omdat die vaardighede te vër bokant die leerder se funksioneringsvlak is (International Reading Association, 1998:209).

Volgens McEwan (2002:17) behoort onderwysers nie moed op te gee omdat hulle hulle blind staar teen veranderlikes wat nie verander kan word nie maar te fokus op dit wat wel verander kan word. McNaught (2002:243) stel voor dat *deficit-laden stereotypes need to be put aside in order to find strengths that teaching can proceed from*.

Dit verg moed en oortuiging om dinge anders te doen; om lewenslange oortuigings soos beskouings oor hoe kinders leer lees en skryf eenkant toe te skuif en 'n nuwe benadering te volg. Om leerders te leer beteken om self te bly leer, om op hoogte te bly met nuwe tegnologie, nuwe navorsing en nuwe idees. Die ryke verskeidenheid kennis en vaardighede wat leerders met hulle saam bring skool toe, moet erken en benut word. Onderwysers moet daarteen waak om kinders te onderskat deur te dink dat kinders niks weet nie, dat hulle nog nie “gereed” is nie. Onderwysers moet ook daarteen waak om vir kinders voor te skryf wat hulle mag weet en nie mag weet nie en self 'n voorbeeld wees van leer- en leesgierigheid. Die onderwyser se siening dat elke kind kan leer lees en skryf, is fundamenteel vir sukses.

### **6.6.3 Algemene onderrigbeginsels met verwysing na lees**

McEwan (2002:17) en McNaught (2002:243) waarsku onderwysers om hulle nie blind te staar teen veranderlikes waaraan hulle niks kan verander nie, maar liever moet begin om hulle energie en kreatiwiteit te fokus op die veranderlikes wat hulle kan verander. Die navorser wil graag by McEwan aansluit en almal wat met kleuters en leerders in die grondslagfase gemeoid is aanmoedig om nie moed te verloor as gevolg van voordurende kurrikulumveranderinge nie. Net soos kleuters se fisiese mylpaalontwikkeling universeel is, is kleuters se mylpale ten opsigte van



ontluiting in geletterdheid ook universeel. Daar is egter een voorwaarde: kleuters moet doelbewus aan geletterdheid blootgestel word. Elke onderwyser moet net fokus op dit wat kan verander, naamlik:

**die manier waarop doelwitte gestel word:** om nooit 'n aktiwiteit op sigself te aanvaar as 'n prestasie nie

**hoe gekies word wat om te onderrig:** kies programme wat goed nagevors is en moenie besluitneming baseer op wat ander sê wat werk of op verkoopsfoefies nie

**die manier van onderrig:** onderwysers moet saamstem dat goeie leesvaardighede prioriteit is en dat almal saam gaan fokus op direkte leesonderrig

**dit wat onderrig word:** wanneer een van die nege legkaartstukke van die leeslegkaart ontbreek, moet dit onmiddellik bygebring word

**hoe onderrigtyd benut word:** daar moet jaloers oor onderrigtyd gewaak word en aktiwiteite soos onder andere administrasie wat onderrigtyd opslurp, moet uitgesny word

**wanneer en hoe die kritiese komponente van lees onderrig moet word:** dit is beter om voorkomend te werk as om te wag tot leesprobleme manifesteer

**genoeg tyd vir leerders toe te laat om dit wat onderrig is, in te oefen:** om suksesvol te leer lees, moet leerders baie sukses ervaar wanneer hulle lees

**die manier waarop dit wat onderrig is, geassesseer word:** as leerders nie vorder nie, behoort die onderwyser uit te vind wat die rede is

**die verwagtinge wat van elke leerder gekoester word:** onderwysers is dikwels onbewus van dit wat hulle onbewustelik kommunikeer

**differensieer:** die samestelling van groepe moet dikwels verander.

Dit is seker idealisties om te dink dat alle navorsers en onderwysers saam sal stem oor wat die beste benadering ten opsigte van leesonderrig is.

Solank onderwysers verskil, sal leesaanbieding van skool tot skool verskil. Wat ookal 'n betrokke onderwyser of skool se beskouing van die leesproses is, fonologiese bewustheid is onderliggend aan al die verskeidenheid beskouings. Afrikaans is 'n fonologiese taalsisteem en voordat die sisteem van simbole van 'n fonologiese taal sin maak, moet die onderliggende fonologiese taalstrukture uitgewys en onderrig word. Dit is fundamenteel in enige leesproses.

## 6.7

### SAMEVATTING

Alhoewel die rol van fonologiese bewustheid vir amper twee dekades al deur navorsers oorsee ondersoek word, is dit maar eers die afgelope 5 jaar dat die term “fonologiese bewustheid” in hoofstroomonderwys gebruik word. In Suid-Afrika is fonologiese bewustheid 'n onbekende term vir onderwysers en weinig navorsing is gedoen oor die invloed daarvan. Fonologiese bewustheid word verwar met klanke (*phonics*), terwyl fonologiese bewustheid saam met klanke en spelling die grondslag vorm om te leer om te dekodeer en te enkodeer.

Volgens McEwan (2002:33,34) is daar vier maniere waarop leerders fonologiese bewustheid kan verkry. Hulle kan eerstens geneties geseën wees met die vermoë. Hulle kan tweedens geseën wees met wonderlike ouers wat hulle van babadae af gestimuleer het met woordspelletjies, stories en kleuterrympies. Leerders kan selfs so gelukkig wees as om geseën te wees met hierdie genetiese vermoë sowel as 'n stimulerende ouerhuis. Dan is daar diegene wat nie die seëning van *nature and nurture* gehad het nie en wat dit slegs kan verkry deur 'n bekwame onderwyser wat 'n goed nagevorsde kurrikulum op 'n eksplisiete, sistematiese wyse aanbied (McEwan, 2002:34; Mc Naught, 2002:243).

Fonologiese bewustheid is een van die veranderlikes wat 'n onderwyser wel kan verander, want dit is redelik onafhanklik van algemene intelligensie (Vellutino et al, 1996:601,632). Onderwyseresse by sentra vir

kleinkindontwikkeling het nog altyd in die verlede intuïtief rympies voorgelees en luisterspeletjies en woordspeletjies met kleuters gespeel. Die risiko is egter dat nie alle kleuters uit hierdie insidentele geleentede leer nie. Die sleutel tot fonologiese bewustheid lê egter nie in ouderdom of ryping nie, maar in oefening. En die beste tyd om fonologiese bewustheid te begin oefen, is voordat leerders blootgestel word aan formele leesonderrig op skool.

Uit die resultate van die drie deelnemende skole blyk dit dat intervensiestrategieë tydens die ontluikende geletterdhedsefase, sowel as die aanvangsleesfase, gerig te wees op die ontwikkeling van vaardighede soos fonologiese bewustheid, kennis van letters en lettername, foneem-graafemverbande, woordherkenning sowel as kontekstuele leidrade (Wong, 1998:312). Uit die verskille tussen die drie skole het dit ook duidelik geblyk dat daar nie net tydens die voorskoolfase aan fonologiese bewustheid aandag gegee moet word nie, maar leesmetodiek op skool behoort die verdere ontwikkeling daarvan te ondersteun en te stimuleer. Nie alle kleuters ontvang goeie blootstelling en stimulasie aan geletterdhedse geleentede nie en daarsonder sal fonologiese bewustheid nie begin ontwikkel nie. Leesonderrig op skool moet aan leerders daardie geleentheid bied om fonologiese bewustheid te ontwikkel. Alhoewel kleuters met 'n swak fonologiese bewustheid 'n risiko loop om leesprobleme op skool te ervaar, moet hulle egter nie geëtiketteer word nie. Hulle behoort onderrig te word in fonologiese bewustheid.

Sukses lê dus nie net in die kind en sy omgewing opgesluit nie, maar ook in die onderwyser en die onderrig wat hy aanbied.

*“Come to the edge, he said,  
They said: We are afraid,  
Come to the edge, he said.  
They came.  
He pushed them ... and they flew!”*

Guillaume Apollinaire

## **BRONNELYS**

ADAMS, M.J. 2000. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

ADAMS, M.J., FOORMAN, B.R., LUNDBERG, I. 1998. *Phonemic awareness in young children: a classroom perspective*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.

ADELMAN, H. 1982. Identifying learning problems at an early age: a critical appraisal. *Journal of child psychology*, 11:255-261.

BADER, L.A. & HILDEBRAND, V. 1991. An exploratory study of three to five year olds' responses on the Bader Reading and Language Inventory to determine developmental stages of emerging literacy. *Early child development and care*, 77(91):83-95

BADIAN, N.A. 1998. A validation of the role of preschool phonological and orthographic skills in the prediction of reading. *Journal of learning disabilities*, 31(5):472-481

BADIAN, N.A. 1994. Pre-school prediction: Orthographic and phonological skills and reading. *Annals of dyslexia*, 44:3-25

BADIAN, N.A. 2000. *Prediction and prevention of reading failure*. Baltimore, Maryland: York Press Inc.

BERNINGER, V., THALBERG, S., DE BRUYN, I. 1987. Preventing reading disabilities by assessing and remediating phonemic skills. *School psychology review*, 16:554-564

BERNINGER, V., HART, I., ABBOTT, R. et al. 1992. Defining reading and writing disabilities with and without IQ: a flexible, developmental perspective. *Learning disabilities quarterly*, 15:103-118

BLATCHFORD, P. & PLEWIS, I. 1990. Pre-school reading-related skills and later reading achievement: further evidence. *British educational research journal*, 16:425-428

BODROVA, E., LEONG, D.J. & PAYNTER, D.E. 1999. Literacy standards for pre-school learners. *Educational leadership*, 57(2):42-46

BOOYSE, A.M. 1999. The environmentally deprived child. In: *Children with problems: An orthopedagogical perspective*. Pretoria: Van Schaik

BOWERS, P.G. & WOLF, M. 1993. Theoretical links among naming speed, precise timing mechanisms and orthographic skill in dyslexia. *Reading and writing: An interdisciplinary journal*, 5:69-85

BOWEY, J.A. 2000. Recent developments in language acquisition and reading research: The phonological basis of children's reading difficulties. *Australian Educational and developmental psychologist*, 17(1):5-31

BRADLEY, L & BRYANT, P.E. 1983. Categorizing sound and learning to read - a causal connection. *Nature*, 301:419-421

BRENNAN, F. & IRESON, J. 1997. Training phonological awareness: A study to evaluate the effects of a program of metalinguistic games in kindergarten. *Reading and writing: an interdisciplinary journal*, 9(4):241-263

BREWER, J. A. 1998. Literacy development of young children in a multilingual setting. In: Campbell, R. *Facilitating preschool literacy*. Newark, Delaware: International Reading Association

CAMPBELL, R. (Ed). 1998. *Facilitating preschool literacy*. Newark, Delaware: International Reading Association.

CARLISLE, J.F. & NOMANBHOY, D.M. 1993. Phonological and morphological awareness in first graders. *Applied Psycholinguistics*, 14(2):177-195

CARRAN, D.T. & SCOTT, K.G. 1992. Risk assessment in preschool children:

Research implications for the early detection of educational handicaps. *Topics in early childhood special education*, 12:196-211

CATTS, H.W. 1991 (a). Early identification of reading disabilities. *Topics in language disorders*, 12: 1-16

CATTS, H.W. 1991 (b). Facilitating phonological awareness: Role of speech-language therapists. *Language, speech and hearing services in schools*, 22:196-203

CATTS, H.W., Fey, M.E. et al. 2001. Estimating the risk of future reading difficulties in Kindergarten children: A research-based model and its clinical implementation. *Language, speech and hearing services in schools*, 32(1):38-50

CHANEY, C. 1998. Preschool language and metalinguistic skills are links to reading success. *Applied psycholinguistics*, 19(3):433-446

CLAY, M. M. 1991. *Becoming literate: The construction of inner control*. Birkenhead, Auckland: Heinemann

DEDNAM, A. 1987. Hulpverlening aan leerlinge met spellingprobleme in die junior primêre klasse. D.Ed.-proefskrif. Universiteit van Suid Afrika: Pretoria

DENCKLA, M.B. 1999. History and significance of rapid automatized naming. *Annals of Dyslexia*, 49:29-42.

DENCKLA, M.B. & RUDEL, R.G. 1976. Naming of object-drawings by dyslexic and other learning disabled children. *Brain and Language*, 3:1-15

DEPARTMENT OF EDUCATION. 2002. Policy: Revised national curriculum statement grades R - 9 (Schools). Languages. Government gazette: 23406, Vol 443

DEPARTMENT OF EDUCATION. 2001. Education White paper 6: Special needs education. Building an inclusive education and training system. Pretoria: Government

Printer. 60 p.

DEPREE, H. & IVERSEN, S. 1994. Early literacy in the classroom; A new standard for young readers. Auckland, New Zealand: Lands End Publishing.

DERBYSHIRE, E.J. 1999. School-readiness problems, in *Children with problems: an orthopedagogical perspective* onder redaksie van J.A. Kapp, Pretoria: Van Schaik.

DE WITT, M.W. & BOOYSEN, M.I. 1994. Die klein kind in fokus - 'n Sielkundige Opvoedkundige perspektief. Pretoria: Acacia.

DUFVA, M. & NIEMI, P. 2001. The role of phonological memory, word recognition and comprehension skills in reading development from preschool to grade 2. *Reading and writing; an interdisciplinary journal*, 14:91-117

EDFELDT, A.W. 1991. Why is preschool reading both possible and advisable? *Early child development and care*, 76(91):61-72

EHRI, L.C. 1989. The development of spelling knowledge and its role in reading acquisition and reading disability. *Journal of learning disabilities*, 22(6)356-364

EKWALL, E.E. 1985. Locating and correcting reading difficulties. 4<sup>th</sup> Edition. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Co.

EKWALL, E.E. & SHANKER, J.L. 1988. Diagnosis and remediation of the disabled reader. 3<sup>rd</sup> Edition. Boston: Allyn and Bacon Inc.

ELLIOT, J., LEE, S.W. & TOLLEFSON, N. 2001. A reliability and validity study of the Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills - Modified. *School Psychology review*, 30(1)33-49

ESTERHUYSE, K.G.F & BEUKES, R.B.I. 1997. Manual for the ESSI reading and spelling tests. Departement of Psychology: University of the Free State



FABER, R & VAN STADEN, C. 1997. The year before school: a year of learning. Johannesburg: Heinemann

FELTON, R.H. 1992. Early identification of children at risk or reading disabilities. *Topics in early childhood special education*, 12:212-229

FEY, M.E. 1999. Speech-Language pathology and the early identification and prevention of reading disabilities. *Perspectives*

FIELDING-BARNSLEY, R. 1999. How preschools can contribute to identifying and helping children a risk for dyslexia. *Perspectives, Winter*, pp 6-9

FITZGERALD, J., SCHUELE, M. C. & ROBERTS, J. 1992. Emergent literacy: What is it and what does the teacher of children with learning disabilities need to know about it. *Reading and writing quarterly: Overcoming learning difficulties*, 8(1):71-85

FLYNN, J.M. & RAHBAR, M. 1998. Improving teacher prediction of children at risk for reading failure. *Psychology in the schools*, 35(2):163-172

FREEBODY, P. 1989. Phonemic awareness, decoding and reading comprehension in early schooling. *Australian Journal of reading*, 12(3):246-249

FREUND, J.H., BRADLEY, R.H. & CALDWELL, B.M. 1979. The home environment in the assessment of learning disabilities. *Learning disabilities quarterly*, 2:39-51

GENTRY, J.R. 1982. An analysis of developmental spelling in GYNS AT WRK. *The reading teacher*, 36:192-200

GOUGH, P.B. 1996. How children learn to read and why they fail. *Annals of dyslexia*, 46:3-20

GROSSEN, B. 1997. A synthesis of research on reading from the National Institute of

Child Health and Human Development. [http://www.nrrf.org/synthesis\\_research.htm](http://www.nrrf.org/synthesis_research.htm)

GUNNING, T.G. 2000. Creating literacy instruction for all children. Boston: Allyn and Bacon

HARRIS, P. 2002. Children as readers. In: MAKIN, L. & JONES DIAZ, C. Literacies in early childhood: changing views and challenging practice. Sydney : MacLennan & Petty

HEATH, S.M. & HOGBEN, J.H. 2000. Auditory temporal processing, phonological awareness and oral language ability in prereaders: Can we identify children at risk for reading disability more accurately? *The Australian educational and developmental psychologist*, 17(1):32-62

INTERNATIONAL READING ASSOCIATION. 1998. Learning to read and write: Developmentally appropriate practices for young children. A joint position statement of the International Reading Association and the National Association for the education of young children. *The reading teacher*, 52(2):193-216

KAPP, J.A. (ED). 1999. Children with problems: An orthopedagogical perspective. Pretoria: Van Schaik

KARWEIT, N. L. 1994. Can preschool alone prevent early learning failure? In: SLAVIN, R.E., KARWEIT, N. L. & WASIK, B. A. (Eds). Preventing early school failure: research, policy and practice. Boston: Allyn and Bacon

KRIEGLER, S., MORONGWE, M., VAN DER RYST, M. et al. 1994. Supporting emergent literacy in print bereft rural communities. *School psychology international*, 15 (1):23-37

LERNER, J. 1993. Learning disabilities: theories, diagnosis and teaching strategies. Sixth Edition. Boston: Houghton Mifflin Company.

LESIAK, J.L. 1997. Research based answers to questions about emergent literacy in

kindergarten. *Psychology in the schools*, 34(2):143-160

LEVY, B.A., ABELLO, B. & LYSYNCHUK, L. 1997. Transfer from word training to reading in context: Gains in reading fluency and comprehension. *Learning disability quarterly*, 20:173-188

LOMBARDINO, L.J., BEDFORD, T., FORTIER, C. et al. 1997. Invented spelling: developmental patterns in kindergarten children and guidelines for early literacy inventions. *Language, speech and hearing services in schools*, 28(4):333-343

LONIGAN, C.J., BURGESS, S.R. & ANTHONY, J.L. 2000. Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5):596-613

LOVETT, M.W. 1987. A developmental approach to reading disability: Accuracy and speed criteria of normal and deficient reading skill. *Child development*, 58:234-260

LUNDBERG, I. & OLOFSSON, A. 1980. Reading and spelling skills in the first school years predicted from phonemic awareness skills in kindergarten. *Scandinavian journal of psychology*, 21:159-173

McCARDLE, P., SCARBOROUGH, H. & CATTI, H. 2001. Predicting, explaining and preventing children's reading difficulties. *Learning disabilities research and practice*, 16(4):230-239

McEWAN, E.K. 2002. Teach them all to read: Catching the kids who fall through the cracks. California : Corwin Press

McMULLEN, M.B. & DARLING, C.A. 1996. Symbolic problem solving: an important piece of the emergent literacy puzzle. *Early child development and care*, 121:25-35

McNAUGHT, M. 2002. Literacy for all? Young children and special literacy learning needs. In: MAKIN, L. & JONES DIAZ, C. Literacies in early childhood: changing views

and challenging practice. Sydney: MacLennan & Petty

MAKIN, L. 1998. Emergent literacy in the preschool years. *Australian Journal of Early Childhood*, 23(4):1-5.

MAKIN, L. & JONES DIAZ, C. 2002. Literacy as social practice. In: MAKIN, L. & JONES DIAZ, C. Literacies in early childhood: changing views and challenging practice. Sydney: MacLennan & Petty

MANN, V. 1998. Language problems: a key to early reading problems. In: Wong, B. Learning about learning disabilities. San Diego: Academic Press

MANN, V.A. & LIBERMAN, I.Y. 1984. Phonological awareness and verbal short term memory. *Journal of learning disabilities*, 17(10):592-599

MANN, V.A., TOBIN, V. & WILSON, R. 1987. Measuring phonological awareness through the invented spellings of Kindergarten Children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 33 (3):365-391.

MARTELLO, J. 2002. Many roads through many modes: Becoming literate in early childhood. In: MAKIN, L. & JONES DIAZ, C. Literacies in early childhood: changing views and challenging practice. Sydney: MacLennan & Petty

MASON, J.M. 1980. When do children begin to read: An exploration of four year old children's letter and word reading competencies. *Reading research quarterly*, 2:203-227

MERCER, C.D. & MERCER, A.R. 2001. Teaching students with learning problems. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

MEYER, M.S., WOOD, F.B., HART, L.A. et al. 1998. Longitudinal course of rapid naming in disabled and nondisabled readers. *Annals of dyslexia*, 48:91-114

MEYER, M.S., FELTON, R.H. 1999. Repeated reading to enhance fluency: Old

approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49:284-306.

MILLER, L. 1996. Towards reading: Literacy development in the pre-school years. Buckingham: Open University Press.

MORRIS, D & PERNEY, J. 1984. Developmental spelling as a predictor of first-grade reading achievement. *The elementary school journal*, 84:441-457

MWAMWENDA, T.S. 1996. Educational Psychology: An African perspective. Durban: Heinemann

NICHOLSON, T. 1993. The case against context. In THOMPSON, B. G., TUNMER, W. E. & NICHOLSON, T. *Reading acquisition processes*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd

NIELSEN, D.C. & MONSON, D.L. 1996. Effects of literacy environment on literacy development of kindergarten children. *Journal of educational research*, 89(5):259-271

NORRIS, J.A. & HOFFMAN, P.R. 2002. Phonemic Awareness: A Complex developmental process. *Topics in Language Disorders*, 22(2):1-34.

O'CONNOR, R.E. & JENKINS J.R. 1999. Prediction of reading disabilities in Kindergarten and first grade. *Scientific studies of reading*, 3(2):159-197

OLSON, M.W. & GRIFFITH, P. 1993. Phonological awareness: the what, why and how. *Reading and writing quarterly: Overcoming learning difficulties*, 9:351-360

REYNOLDS, B. 1998. To teach or not to teach reading in the preschool...that is the question. In: Cambell, R. Facilitating preschool literacy. Newark, Delaware: International Reading Association

REID, K.D., & HRESKO, W.P. 1981. A cognitive approach to learning disabilities. McGraw-Hill

REID, J. & COMBER, B. 2002. Theoretical perspectives in early literacy education: Implications for practice. In: MAKIN, L. & JONES DIAZ, C. Literacies in early childhood: changing views and challenging practice. Sydney: MacLennan & Petty

RUDOLPH, M. & COHEN, D.H. 1984. Kindergarten and early schooling. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc

SATZ, P. & FLETCHER, J.M. 1988. Early Identification of learning disabled children: An old problem revisited. *Journal of consulting and clinical psychology*, 56:824-829

SCANLON, D.M. & VELLUTINO, F.R. 1996. Prerequisite skills, early instruction, and success in first grade reading: selected results from a longitudinal study. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 2(1):54-63

SCARBOROUGH, H.S. 1998. Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological Awareness and some other promising predictors. In Shapiro, B.K., Accardo, P.J. & Capute, A.J. (Eds). *Specific Reading Disability: A view of the Spectrum*. Timonium, Maryland: York Press Inc.

SCHUMACHER, S. & McMILLAN, J.J. 1993. *Research in Education: a conceptual introduction*, 3<sup>rd</sup> Edition. New York: Harper Collins.

SéNéCHAL, M., LEFEVRE, J., SMITH-CHANT, B.L. & COLTON, K.V. 2001. On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of school psychology*, 39(5):439-460

SHAPIRO, J. & DOIRON, R. 1987. Literacy environment: bridging the gap between home and school. *Childhood education*, 63(4):362-369

SIEGEL, L.S. 1989. IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 22:469-479.

SIMNER, M.L. 1982. Printing errors in kindergarten and the prediction of academic performance. *Journal of learning disabilities*, 15(3):155-159

SIMONS, H.D. & ELSTER, C. 1990. Picture dependence in first-grade basal texts. *Journal of educational research*, 84(2):86-92

SLAVIN, R.E. 1994. School and classroom organization in beginning reading. In: SLAVIN, R.E., KARWEIT, N. L. & WASIK, B. A. (Eds). Preventing early school failure: research, policy and practice. Boston: Allyn and Bacon

SMITH, P. G. 1998. Coming to know one's world: Development as social construction of meaning. In: CAMPBELL, R (Ed). Facilitating preschool literacy. Newark, Delaware: International Reading Association

SMITH, J. & ALCOCK, A. 1990. Revisiting literacy: helping readers and writers. Philadelphia: Open University Press

SNIDER, V.E. 1995. A primer on phonemic awareness : what it is, why it's so important and how to teach it. *School Psychology review*, 24(3):443-455.

SNIDER, V.E. 1997. The relationship between phonemic awareness and later reading achievement. *Journal of Educational Research*, 90(4):203-211.

SNOWLING, M.J. 1990. Developmental reading disorders. *Journal of child psychology and psychiatry*, 32:49-77

SPREADBURY, J. 1998. Reading - it's a natural: Reading aloud to children in the home. In: CAMPBELL, R (Ed). Facilitating preschool literacy. Newark, Delaware: International Reading Association

STAINTHORP, R. & HUGHS, D. 1999. Learning from children who read at an early age. London: Routledge.

STANOVICH, K.E. & SIEGEL, L.S. 1994. Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression-based test of the phonological-core variable-difference model. *Journal of educational psychology*, 86(1):24-53

SOUTH AFRICA. 1996. Interim policy for early childhood development. [Available on Internet:] <<http://education.pwv.gov.za>> [Date of access: 15 Aug. 2003]

TEALE, W.H. 1982. Preschoolers and literacy: some insights from research. *Australian journal of reading*, 5(3):153-162

THOMPSON, B. G., TUNMER, W. E. & NICHOLSON, T. (Eds). 1993. Reading acquisition processes. Clevedon: Multilingual Matters Ltd

TORGESON, J.K. 1998. Catch them before they fall: Identification assessment to prevent reading failure in young children. *American Educator*, 22(1-2):32-39.

TRAMONTANA, M.G., HOOPER, S.R. & SELZER C.S. 1988. Research on the preschool prediction of later academic achievement: A review. *Developmental review*, 8:89-146

TREIMAN, R. 2000. The Foundations of literacy. *Current directions in Psychological Science*, 9(3):89-92.

TROIA, G.A. et al. 1998. An educators guide to phonological awareness: Assessment measures and intervention activities for children. *Focus on exceptional children*, 31(3):1-11.

UHRY, J. 1993. Predicting low reading from phonological awareness and classroom print. *Educational assessment*, 1(4):349-368

UNICEF (United Nations Children's Fund). 1993. State of South Africa's children: An agenda for action. Johannesburg: Unicef.



VACCA, J.L., VACCA, R.T. & GOVE, M.K. 1991. Reading and learning to read. Second Edition. New York: Harper Collins

VAN DER RYST, M. 1991. Nie-formele onderwysstrategieë met die oog op optimalisering van informele geletterdheidsonderwys in 'n landelike, ontwikkelende gemeenskap: 'n loodsprojek in Venda. Pretoria: UP (M-Verhandeling)

VAN KLEECK, A. & SCHUELE, C.M. 1987. Precursors to literacy: Normal development. *Topics in Language development*, 7:13-31

VAN KLEECK, A. 1998. Preliteracy domains and stages: Laying the foundations for beginning reading. *Journal of Childrens communication development*, 20(1):33-51.

VAN NIEKERK, K. 1990. Optimalisering van informele geletterdheidsonderwys by wyse van 'n nie-formele onderwysprogram vir opvoeders in landelike Venda. Pretoria: UP (M-Verhandeling)

VAN WYK, P.C. 1999. Special forms of learning restraints. In: Children with problems: An orthogological perspective. Pretoria: Van Schaik

VELLUTINO, F.R., SCANLON, D.M., SIPAY, E.R., et al. 1996. Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and early deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88(4):601-638

WATSON, A. & BADENHOP, A. (Eds). 1992. Prevention of reading failure. Sydney: Ashton Scholastic.

WEPNER, S.B. 1985. Linking logos with print for beginning reading success. *Reading teacher*, 38(7):633-639

WHITEHURST, G.J. & LONIGAN, C.J. 1998. Child development and early literacy. *Child development*, 69(3):848-872

WINDELL, D.D. 1993. Long-term effects of a morphophonological awareness training programme on motivation for reading. Pretoria: University of South Africa.

WOLF, M. 1991. Naming speed and reading: The contribution of the cognitive neurosciences. *Reading research quarterly*, 123-141

WOOD, K.D. & ALGOZINNE, B. (Eds). 1994. Teaching reading to high-risk learners: A Unified perspective. Boston: Allyn and Bacon.

WONG, B. 1998. Learning about learning disabilities. Second Edition. San Diego: Academic Press.

## **BYLAE**

### **BYLAAG 1**

#### **Phonemic Awareness Test - An example of**

##### Phoneme segmentation

Model: Today we're going to play a word game. I'm going to say a word, and I want you to break the word apart. You are going to tell me each sound in order. For example, if I say cat, you say /c/,/a/,/t/. Let's try a few more words.

Directions: Say the sounds in \_\_\_\_\_.

Practice items: to, dog

Test items:

- |        |          |
|--------|----------|
| 1. she | 6. top   |
| 2. red | 7. me    |
| 3. sat | 8. job   |
| 4. lay | 9. in    |
| 5. ice | 10. wave |

##### Strip Initial Consonant

Model: Listen to the word *task*. If I take away the /t/ sound, *ask* is left. What word is left? Let's try some more.

Directions: Listen to the word \_\_\_\_\_. If you take away the // sound, what word is left?

Practice items: ball, pink

Test items:

- |         |          |
|---------|----------|
| 1. told | 6. bus   |
| 2. hill | 7. pitch |
| 3. man  | 8. car   |

4. nice

9. hit

5. win

10. pout

### Substitute Initial Consonant

Model: If I say the word *go*, and the change the first sound to /n/, the new word will be *no*.

What will the new word be?

Directions: Make a new word from \_\_\_\_\_ by changing the first sound to / /.

Practice items: cat /b/, bell /s/

Test items:

1. mop /t/

6. bar /j/

2. cake /m/

7. hope /r/

3. pet /g/

8. cut /n/

4. jeep /k/

9. seal /d/

5. big /f/

10. pack /s/

### Rhyme Supply

Model: Listen to the words *fish* - *dish*. Say those words out loud. Both words end with the /ish/ sound. They rhyme. I'm going to say some words and I want you to tell me a word that rhymes.

Directions: Tell me a word that rhymes with \_\_\_\_\_.

Practice items: pot, tail

Test items:

1. nose

6. wing

2. sun

7. mouse

3. jet

8. tip

4. toy

9. take

5. cap

10. look

### Initial Consonant Same

Model: Listen to the beginning sound in the word *Sam*. I'm going to decide which of these words (point to pictures) has the same beginning sound as *Sam*. Listen - *sun, pig, balloon*. *Sam* and *sun* both begin with the /s/ sound. Now you try.

Directions: Listen, \_\_\_\_\_. (Point) \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. Which word has the same beginning sound as \_\_\_\_\_.

Practice item: cat - fish, moon, cow

- |                                     |                                      |
|-------------------------------------|--------------------------------------|
| 1. milk - rabbit, apple, mushroom   | 6. tent - glasses, telephone, pencil |
| 2. pear - milk, bird, pig           | 7. leg - flag, snowman, lamp         |
| 3. fan - key, fork, hammer          | 8. duck - dinosaur, nails, lion      |
| 4. bone - bike, clock, net          | 9. nest - left, net, cup             |
| 5. soap - seal, butterfly, elephant | 10. key - football, kite, flower     |

Snider,1997:210 - 211

## Invented spelling test - an example of

Phonological Scoring System:

Test item	Responses	Score
1. Red	--	
	R	1
	RDE	2
	--	3
	RED	4
2. Name	--	
	N	1
	NOMY, NANE, NME, NA	2
	NAM, NEME	3
	NAME	4
3. Bed	--	
	B	1
	ED, BAT, DAD	2
	BAD	3
	BED	4
4. Lady	--	
	L	1
	LD	2
	LDE, LADE	3
	--	4
5. Fish	--	
	F	1
	FOS, FH, FOHS	2

		FES, FEH	3
		FISH	4
6.	Men	--	
		M	1
		MAN	2
		MN	3
		MEN	4
7.	Boat	--	
		B	1
		BO	2
		BOT	3
		--	4
8.	Girl	--	
		G	1
		GOR, GRO, GOM	2
		GROL, GRL	3
		--	4
9.	Color	--	
		C, K	1
		CL	2
		COLR, KLR	3
		COLOR	4
10.	Angry	E	
		A	1
		ERG, AGE, AG	2
		AGR, AGRE	3
		--	4

11.	Thank You	U	
		F, TH, FA	1
		HA U, F YOU, TA Y	2
		THAK U, THC YOU, THC U3	
		--	4
12.	People	--	
		P	1
		PL, PP, PEP, PEAL, POP	2
		PEPL	3
		--	4
13.	Dog	--	
		D	1
		DG, GOBS, DOGS, DOG'S	2
		--	3
		DOG	4
14.	Boy	E	
		B	1
		BOB	2
		--	3
		BOY	4



## Fonologiese bewustheidstoets

Naam: \_\_\_\_\_

Geboortedatum: \_\_\_\_\_

Ouderdom: \_\_\_\_\_

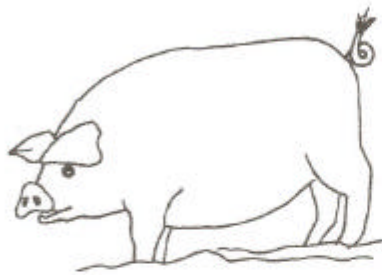
Skool: \_\_\_\_\_

Datum van toetsing: \_\_\_\_\_

	Maksimum punt	Kind se
punt		
Subtoets 1	5	
Subtoets 2	5	
Subtoets 3	5	
Subtoets 4	5	
Subtoets 5	5	
Subtoets 6	20	

Met erkenning aan die volgende bron: Adams, M. J et al. 1998. Phonemic awareness in young children. Baltimore: Paul H Brooks Publishing Co

VERBINDING VAN WOORDE WAT RYM: DEMONSTRASIE BLADSY









TEL VAN LETTERGREPE: DEMONSTRASIE BLADSY



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



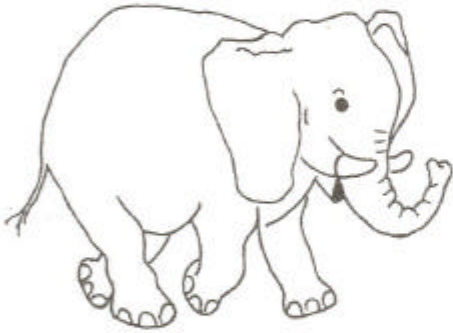
TEL VAN LETTERGREPE: TOETS BLADSY



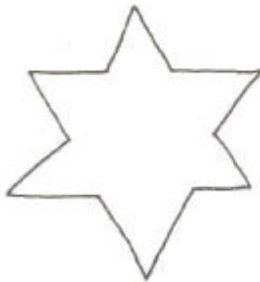
---



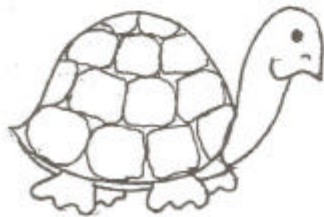
---



---



---



---



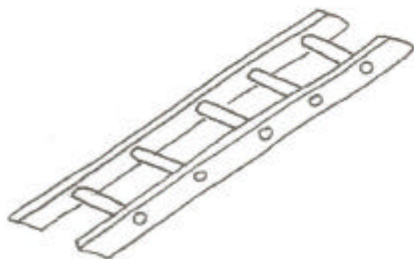
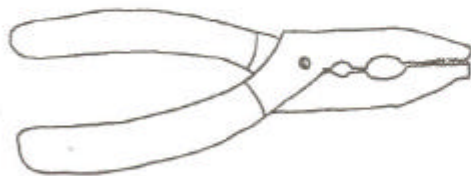
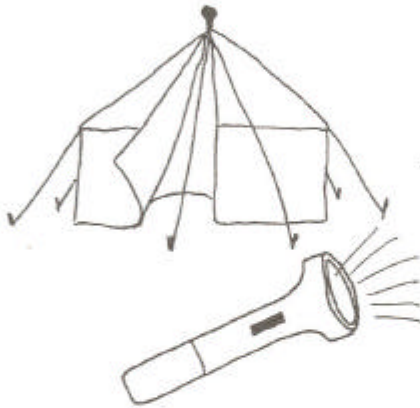


VERBINDING VAN WOORDE MET DIESELFDE AANVANGSKLANK  
DEMONSTRASIE BLADSY





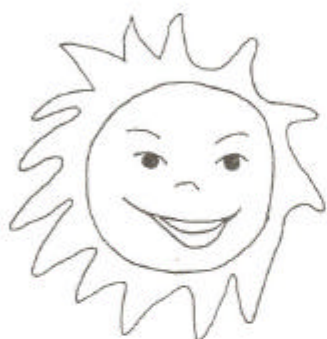
VERBINDING VAN WOORDE MET DIESELFDE AANVANGSKLANK  
TOETS BLADSY





---

TEL VAN FONEME: DEMONSTRASIE BLADSY



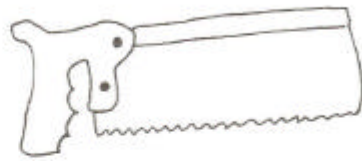
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



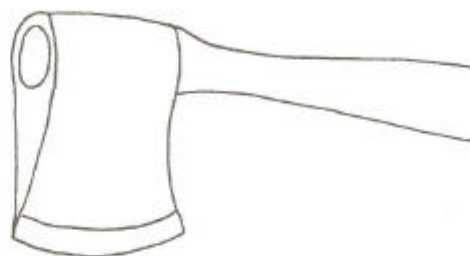
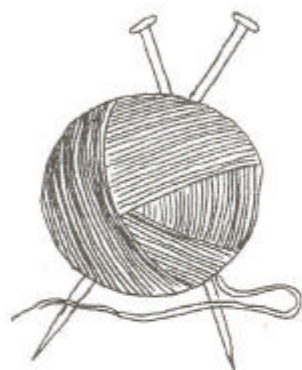
TEL VAN FONEME: TOETS BLADSY





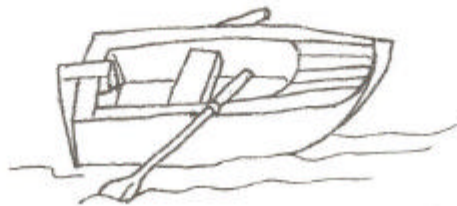
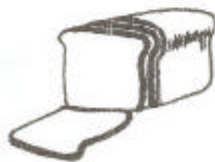
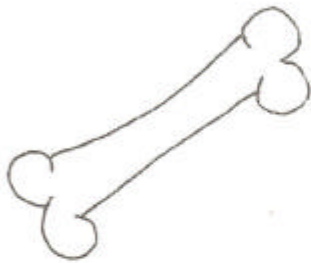
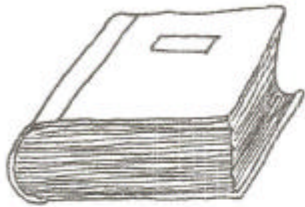


VERGELYKING VAN WOORDLENGTES: DEMONSTRASIE BLADSY





VERGELYKING VAN WOORDLENGTES: TOETS BLADSY



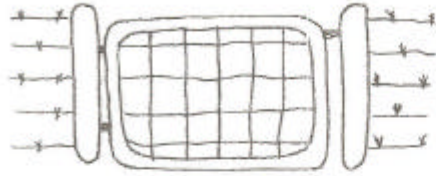


FONEEM/GRAFFEEM VERBAND: DEMONSTRASIE BLADSY





FONEEM/GRAFEEM VERBAND: TOETS BLADSY



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_





### Gestandaardiseerde lees- en spelwoorde vir Graad 1

S1	L1
ry	ons
bos	die
hoe	nou
bus	see
mooi	wys
skool	vuur
swem	moeg
hond	sout
duif	blok
pluk	nogal
fiets	dankie
neus	kind
blink	meul
bid	kleur
klein	asvaal

### Omsetting van graad 1 Afrikaanssprekende leerders se spelroupunte in staneges

Stanege	Persentielrang	Spel: Roupunt	
		Derde Kwartaal	Vierde Kwartaal
1 2 3 4 5 6 7 8 9	4 11 23 40 60 77 89 96 100		0 - 1 2 3 - 4 5 - 6 7 - 8 9 - 10 11 12 -
13 14 - 15	0 - 2 3 - 4 5 - 6 7 - 8 9 - 10 11 - 12 13 14 15		
		8,08	9,84
		3,41	3,43
N		537	521
KR-20		0,850	

**Omsetting van graad 1 Afrikaanssprekende leerders se leesroupunte in staneges**

Stanege	Persentielrang	Lees: Roupunt	
		Derde Kwartaal	Vierde Kwartaal
1 2 3 4 5 6 7 8 9 14 15	4 11 23 40 60 77 89 96 100 0 - 3 4 - 5 6 - 8 9 - 10 11 - 12 13 14 - 15		0 - 1 2 - 3 4 - 5 6 - 8 9 - 10 11 - 12 13
		9,61	11,12
		3,82	3,28
N		534	523
KR-20		0,908	

## Geboorte en mylpaalontwikkelingsvraelys

1. Kind se naam en van:

\_\_\_\_\_

Geboortedatum: \_\_\_\_\_ Ouderdom: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Vader se naam: \_\_\_\_\_ Ouderdom: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Moeder se naam: \_\_\_\_\_ Ouderdom: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Moeder se beroep:

\_\_\_\_\_

Onderstreep:

1ste huwelik/ geskei/ stiefmoeder/ stiefvader/ weduwee/ wewenaar

Plek in die kinderry (bv 1ste van drie kinders)

\_\_\_\_\_ kind van \_\_\_\_\_ kinders

Biologiese of aangenome kind?

\_\_\_\_\_

Indien aangeneem, weet die kind?

\_\_\_\_\_

Wie help die kind tuis met sy huiswerk?

\_\_\_\_\_

Buitemuurse aktiwiteite?

\_\_\_\_\_

Enige probleme in die familie, bv lae bloedsuiker, hoë bloeddruk, disleksie, epilepsie of ander gesondheidsprobleme?

\_\_\_\_\_

Is u kind tans onder mediese behandeling?

\_\_\_\_\_

Indien ja, vir watter toestand?

\_\_\_\_\_

Medikasie, indien enige?

---

Is daar enige ander probleme wat u onder die aandag wil bring?

---

Was die kind vantevore by enige terapeut, bv. Sielkundige, arbeidsterapeut, spraakterapeut, neuroloog ens?

---

Indien wel, is dit moontlik om 'n afskrif aan die vraelys te heg?

---

2. Geboortegesiedenis en mylpaalontwikkeling

Antwoord asseblief **JA** of **NEE** op die volgende vrae.

Was die vader en moeder se bloedgroepe onversoenbaar?

---

X-strale van die moeder geneem tydens swangerskap?

---

Het die moeder Duitse Masels gehad tydens swangerskap?

---

Was daar enige abnormaliteite van die plasenta?

---

Was daar enige abnormaliteite van die naelstring?

---

Was die moeder in 'n ongeluk tydens die swangerskap?

---

Het die moeder enige infeksies gehad tydens swangerskap, bv blaasontsteking?

---

Was dit 'n premature geboorte?

---

Was daar enige abnormaliteite met die ligging van die baba in die uterus?

---

Was dit 'n moeilike geboorte?

---

Was dit 'n vinnige geboorte?

---

Is die baba met behulp van 'n keisersnit gebore?

\_\_\_\_\_

Is instrumente gebruik tydens die geboorte?

\_\_\_\_\_

Was die baba blou?

\_\_\_\_\_

Het die baba asemhalingsprobleme ondervind na geboorte?

\_\_\_\_\_

Was die baba met sy naelstring om sy nekkie gebore?

\_\_\_\_\_

Het die kind op enige stadium 'n besering aan sy kop opgedoen?

\_\_\_\_\_

Het die kind op enige stadium 'n hoë koors gehad?

\_\_\_\_\_

Was die kind ooit vir 'n tydperk lank bewusteloos?

\_\_\_\_\_

Was die kind ooit op enige stadium vergiftig?

\_\_\_\_\_

Ondervind die kind probleme met allergieë?

\_\_\_\_\_

Het die kind op enige stadium 'n suurstoftekort ondervind?

\_\_\_\_\_

Het die kind op enige stadium konvulsies gehad?

\_\_\_\_\_

Het die kind eers na die ouderdom van 9 maande alleen gesit?

\_\_\_\_\_

Het die kind gekruip voor hy begin loop het?

\_\_\_\_\_

Het die kind eers na die ouderdom van 15 maande op sy eie begin loop?

\_\_\_\_\_

Het die kind eers na die ouderdom van 15 maande begin praat?

\_\_\_\_\_

Is die kind eers na die ouderdom van 3 jaar van die doeke af?

\_\_\_\_\_

3. Akademiese vordering

Was die kind in 'n speelgroepie of kleuterskool?

\_\_\_\_\_

Was die kind skoolgereed?

\_\_\_\_\_

Het die kind uitgesien na skool?

\_\_\_\_\_

Praat die kind oor die skool en wat hy daar doen?

\_\_\_\_\_

Hou hy van sy onderwyseres?

\_\_\_\_\_

Het die kind 'n graad herhaal?

\_\_\_\_\_

Ondervind die kind probleme met lees en spel?

\_\_\_\_\_

Ondervind die kind probleme met wiskunde?

\_\_\_\_\_

Het hy 'n probleem met sy handskrif?

\_\_\_\_\_

Is die kind se konsentrasie swak?

\_\_\_\_\_

Voltooi hy selde 'n opdrag?

\_\_\_\_\_

Leer die kind moeilik?

\_\_\_\_\_

Fluktueer sy prestasies (eendag goed, ander dag sleg)?

\_\_\_\_\_

Het die kind oor die algemeen 'n negatiewe houding teenoor die skool en sy skoolwerk?

\_\_\_\_\_

4. Emosionele beleving

Kom daar tye dat die kind kla oor allerhande skete en pyne?

\_\_\_\_\_

Kry die kind soms woeduitbarstings?

\_\_\_\_\_

Is die kind soms by tye moeilik?

\_\_\_\_\_

Verkies hy dit om alleen te wees?

\_\_\_\_\_

Is die kind omgekrap wanneer sy roetine versteur word?

\_\_\_\_\_

Vermyn hy vertroeteling en aanraking?

\_\_\_\_\_

Is sy emosies onvanpas in sekere situasies?

\_\_\_\_\_

Is hy destruktief?

\_\_\_\_\_

Is hy ongehoorsaam?

\_\_\_\_\_

Is hy impulsief (doen sonder om te dink)?

\_\_\_\_\_

Bly sy gedagtes lank huiwer op een ding?

\_\_\_\_\_

Kan die kind situasies lees en toepaslik reageer?

\_\_\_\_\_

Is dit moeilik om die kind te dissiplineer?

\_\_\_\_\_

Raak hy soms sonder rede depressief?

\_\_\_\_\_

Huil hy soms sonder rede?

\_\_\_\_\_

Is die kind veeleisend?

\_\_\_\_\_



Kom hy moeg en lusteloos voor?

\_\_\_\_\_

Ondervind die kind slaapprobleme?

\_\_\_\_\_

Is die kind passief?

\_\_\_\_\_

Is die kind hiperaktief?

\_\_\_\_\_

Verloor hy maklik belangstelling in die meeste aktiwiteite?

\_\_\_\_\_

#### 5. Sosiale beleving

Het hy vriende by die skool?

\_\_\_\_\_

Verkies hy vriende ouer/jonger as hy?

\_\_\_\_\_

Is hy dikwels in 'n bakleiery met maats betrokke?

\_\_\_\_\_

#### 6. Algemeen

Raak die kind soms, sonder rede, deurmekaar?

\_\_\_\_\_

Verhaal hy soms op bekende plekke?

\_\_\_\_\_

Is dit vir die kind moeilik om aanwysings te volg?

\_\_\_\_\_

Verloor die kind soms beheer oor sy spierkoördinasie?

\_\_\_\_\_

Is die kind oor die algemeen lomp?

\_\_\_\_\_

Praat die kind te hard?

\_\_\_\_\_

Vergeet hy opdragte maklik?

\_\_\_\_\_

Skep hy soms die indruk dat hy nie gehoor het nie?

\_\_\_\_\_

Draai hy sy kop skeef om te luister as iemand met hom praat?

\_\_\_\_\_

Is hy geneig om die betekenis van alledaagse woorde te vra?

\_\_\_\_\_

Begin hy dikwels 'n sin, en vergeet in die middel daarvan wat hy wou sê?

\_\_\_\_\_

Lees en praat hy op een toonhoogte?

\_\_\_\_\_

Is die kind se oë dikwels rooi en branderig, veral tydens skoolure?

\_\_\_\_\_

Kla die kind dikwels oor hoofpyn?

\_\_\_\_\_

Vryf die kind sy oë baie?

\_\_\_\_\_

Hou hy die boek naby sy oë wanneer hy lees?

\_\_\_\_\_

Lees u vir u kind stories voor?

\_\_\_\_\_

Is daar koerante en tydskrifte in u huis?

\_\_\_\_\_

Is daar 'n rekenaar in u huis?

\_\_\_\_\_

## BYLAAG 2

### RESULTATE

**Tabel 1: Roupunte van leesprestasie teenoor fonologiese bewustheid**

Obs	skool	no	lees	rym	lettergrepe	aanvangs	foneme	lengtes	totscore	scoregem	totverskil	gemverskil	
1	A	1	9	5	5		5	3	5	23	4.6	14	4.4
2	A	2	9	5	5		3	2	4	19	3.8	10	5.2
3	A	3	8	5	3		3	5	2	18	3.6	10	4.4
4	A	4	7	5	5		5	4	3	22	4.4	15	2.6
5	A	5	7	5	3		5	3	5	21	4.2	14	2.8
6	A	6	6	5	4		5	4	2	20	4.0	14	2.0
7	A	7	6	5	5		5	0	5	20	4.0	14	2.0
8	A	8	6	5	4		5	5	2	21	4.2	15	1.8
9	A	9	6	5	3		5	5	4	22	4.4	16	1.6
10	A	10	6	5	5		5	5	2	22	4.4	16	1.6
11	A	11	5	3	0		1	2	1	7	1.4	2	3.6
12	A	12	5	5	2		5	3	2	17	3.4	12	1.6
13	A	13	5	5	3		3	1	3	15	3.0	10	2.0
14	A	14	5	5	1		3	4	2	15	3.0	10	2.0
15	A	15	4	5	4		2	4	5	20	4.0	16	0.0
16	A	16	4	5	2		3	5	2	17	3.4	13	0.6
17	A	17	2	0	4		1	1	4	10	2.0	8	0.0
18	A	18	2	2	4		0	3	2	11	2.2	9	-0.2
19	A	19	2	3	4		3	2	2	14	2.8	12	-0.8
20	A	20	2	1	3		1	0	2	7	1.4	5	0.6
21	B	1	9	3	5		5	5	5	23	4.6	14	4.4
22	B	2	9	5	5		3	4	4	21	4.2	12	4.8
23	B	3	8	5	5		5	5	3	23	4.6	15	3.4
24	B	4	8	5	4		2	3	5	19	3.8	11	4.2
25	B	5	8	5	5		5	5	5	25	5.0	17	3.0
26	B	6	8	5	1		0	5	2	13	2.6	5	5.4
27	B	7	7	3	4		5	5	4	21	4.2	14	2.8
28	B	8	7	5	2		3	5	3	18	3.6	11	3.4
29	B	9	7	5	3		5	5	4	22	4.4	15	2.6
30	B	10	6	5	5		5	4	5	24	4.8	18	1.2
31	B	11	6	5	4		3	4	3	19	3.8	13	2.2
32	B	12	6	5	3		5	5	4	22	4.4	16	1.6
33	B	13	6	3	0		5	4	4	16	3.2	10	2.8
34	B	14	6	0	1		5	3	3	12	2.4	6	3.6
35	B	15	6	5	2		2	3	4	16	3.2	10	2.8
36	B	16	6	0	2		1	5	2	10	2.0	4	4.0

37	B	17	6	5	5	1	5	3	19	3.8	13	2.2
38	B	18	6	5	3	5	5	3	21	4.2	15	1.8
39	B	19	6	5	4	5	5	2	21	4.2	15	1.8
40	B	20	5	2	3	5	5	4	19	3.8	14	1.2
41	B	21	5	3	1	3	4	4	15	3.0	10	2.0
42	B	22	5	0	3	1	3	3	10	2.0	5	3.0
43	B	23	4	1	2	1	5	5	14	2.8	10	1.2
44	B	24	4	3	2	0	5	3	13	2.6	9	1.4
45	B	25	4	2	2	0	5	3	12	2.4	8	1.6
46	C	1	9	0	5	3	5	2	15	3.0	6	6.0
47	C	2	9	5	4	3	5	2	19	3.8	10	5.2
48	C	3	9	5	4	3	2	5	19	3.8	10	5.2
49	C	4	9	4	5	5	5	3	22	4.4	13	4.6
50	C	5	9	5	2	5	5	2	19	3.8	10	5.2
51	C	6	9	5	5	4	3	4	21	4.2	12	4.8
52	C	7	8	5	5	5	5	3	23	4.6	15	3.4
53	C	8	8	5	4	5	3	4	21	4.2	13	3.8
54	C	9	8	5	0	5	3	2	15	3.0	7	5.0
55	C	10	8	1	3	5	4	5	18	3.6	10	4.4
56	C	11	8	5	3	3	5	4	20	4.0	12	4.0
57	C	12	8	5	4	1	5	2	17	3.4	9	4.6
58	C	13	8	5	3	5	4	2	19	3.8	11	4.2
59	C	14	8	5	3	0	5	5	18	3.6	10	4.4
60	C	15	8	3	4	3	3	4	17	3.4	9	4.6
61	C	16	7	1	3	1	3	3	11	2.2	4	4.8
62	C	17	7	1	4	1	0	3	9	1.8	2	5.2
63	C	18	7	5	0	5	4	4	18	3.6	11	3.4
64	C	19	7	3	4	3	5	2	17	3.4	10	3.6
65	C	20	6	2	2	1	5	2	12	2.4	6	3.6
66	C	21	6	5	1	5	5	2	18	3.6	12	2.4
67	C	22	6	5	5	5	5	4	24	4.8	18	1.2
68	C	23	6	5	3	3	5	3	19	3.8	13	2.2
69	C	24	6	5	3	5	5	4	22	4.4	16	1.6
70	C	25	4	1	3	2	3	2	11	2.2	7	1.8
71	C	26	3	5	1	5	5	2	18	3.6	15	-0.6

**Tabel 2: Korrelasies tussen leesprestasie en fonologiese bewustheid**

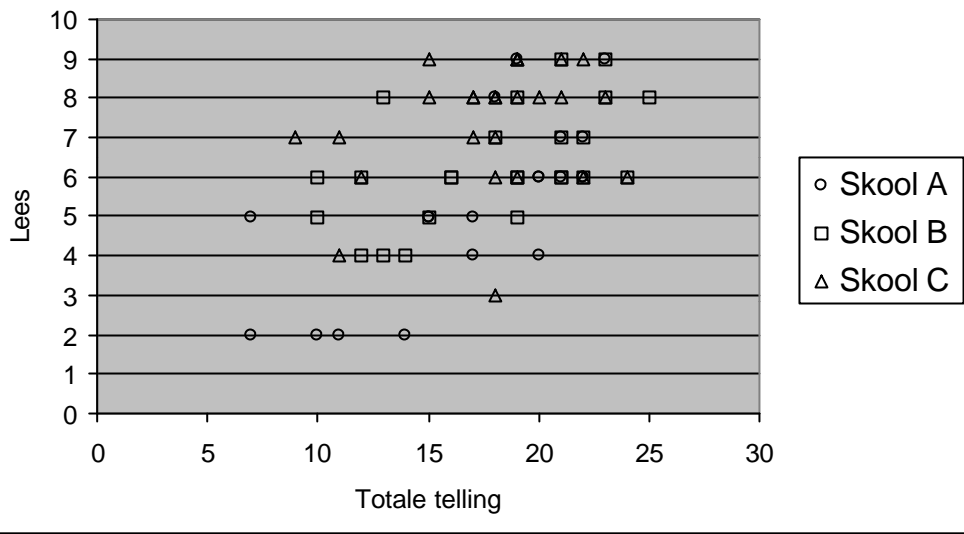
Veranderlikes	N	Gemiddeld	Standaardafwyking
Lees	71	6.40845	1.87904
Rym	71	3.87324	1.70654
Lettergrepe	71	3.21127	1.45323
Aanvangsklanke	71	3.36620	1.75857
Foneme	71	3.94366	1.37204

Woordlengtes	71	3.22535	1.13637	
Totscore	71	17.61972	4.36010	
Scoregem	71	3.52394	0.87202	
Totverskil		71	11.21127	3.77933
Gemverskil	71	2.88451	1.62469	



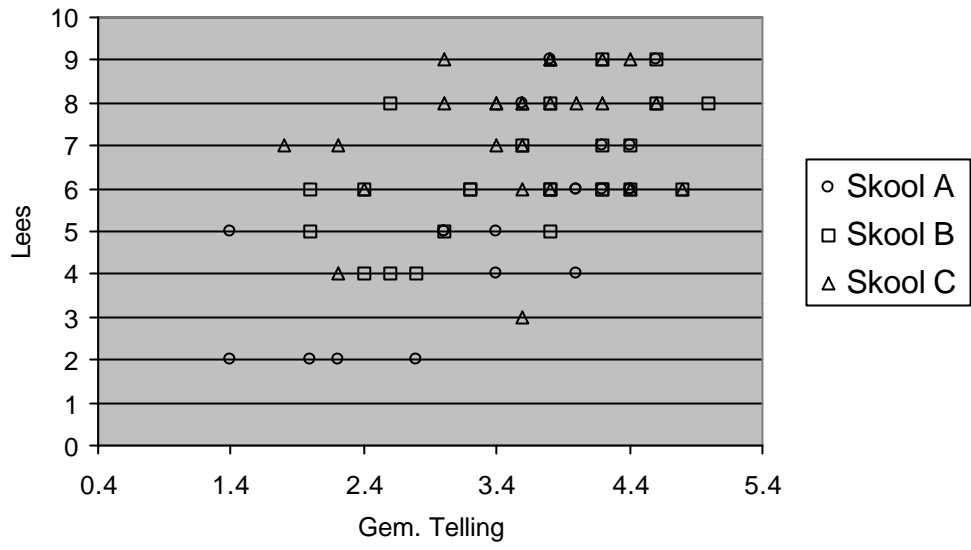
0.7024 0.0008

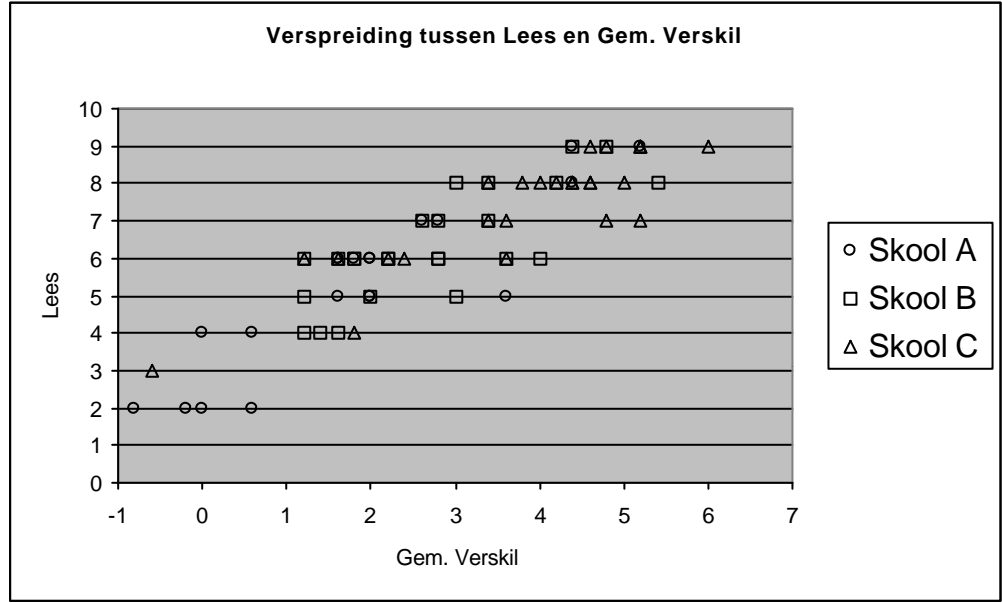
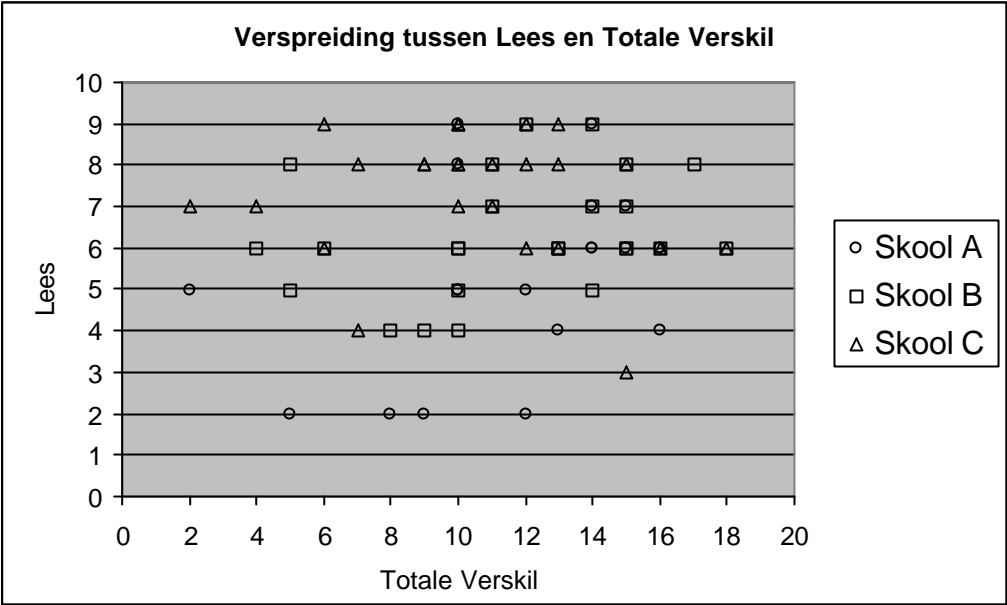
### Verspreiding tussen Lees en Totale Telling



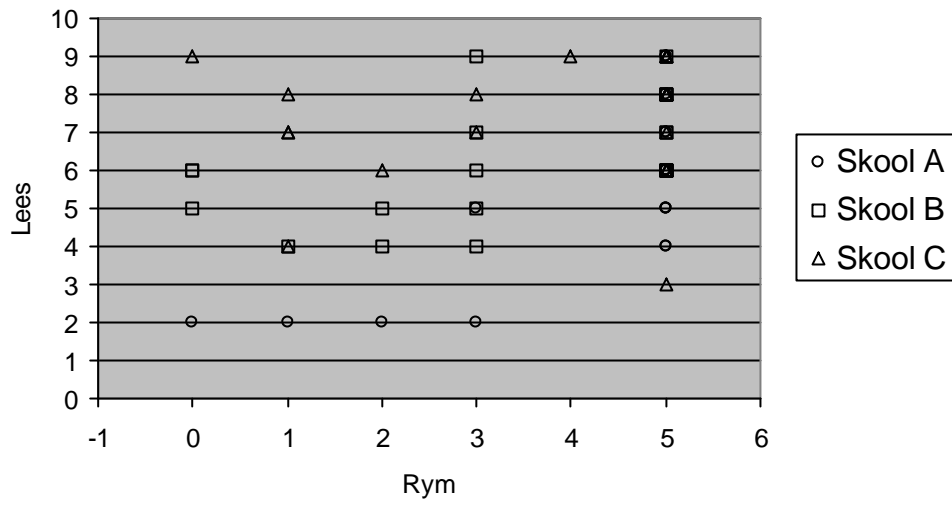


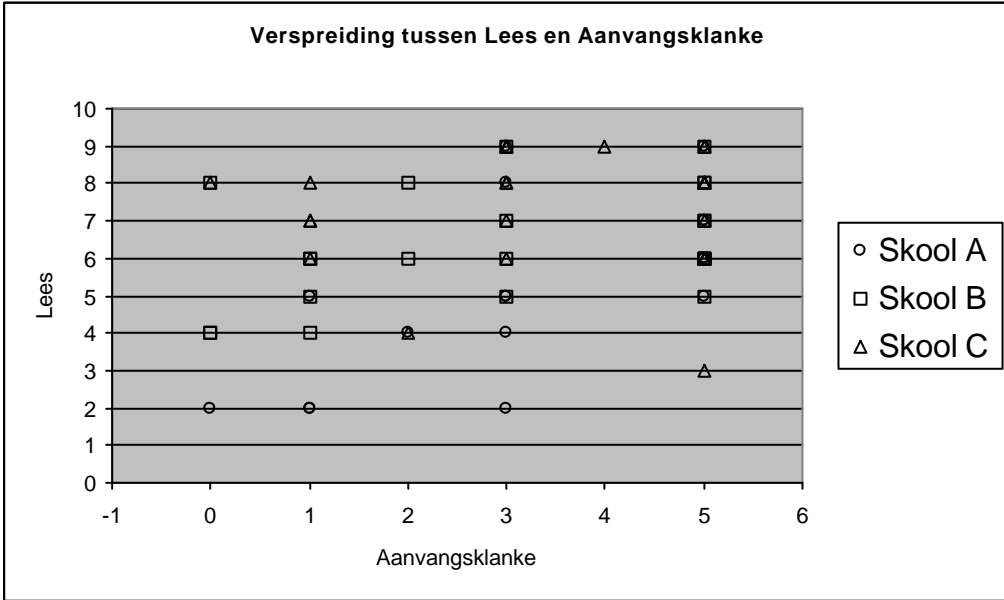
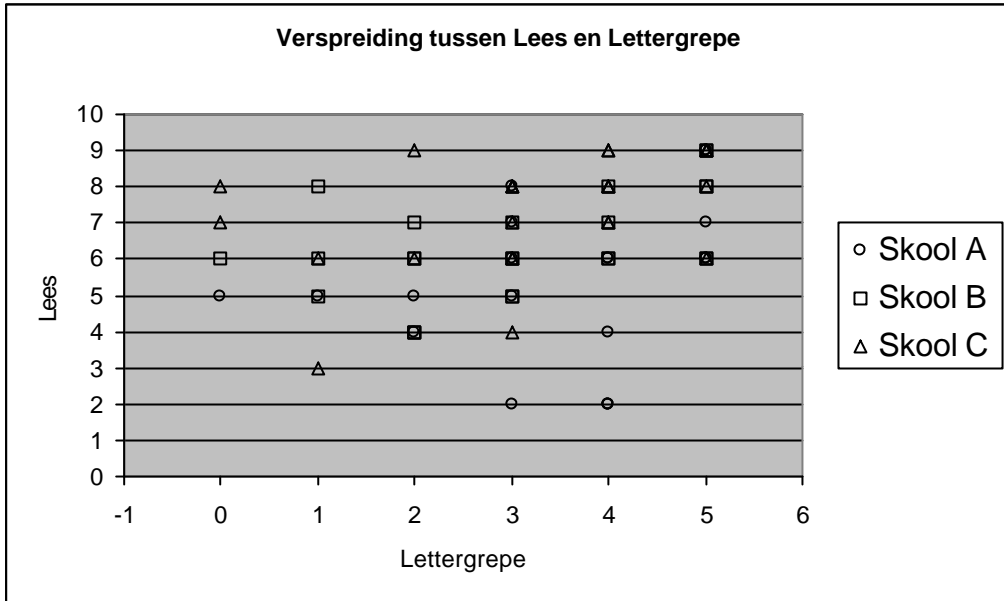
Verspreiding tussen Lees en Gem. Telling

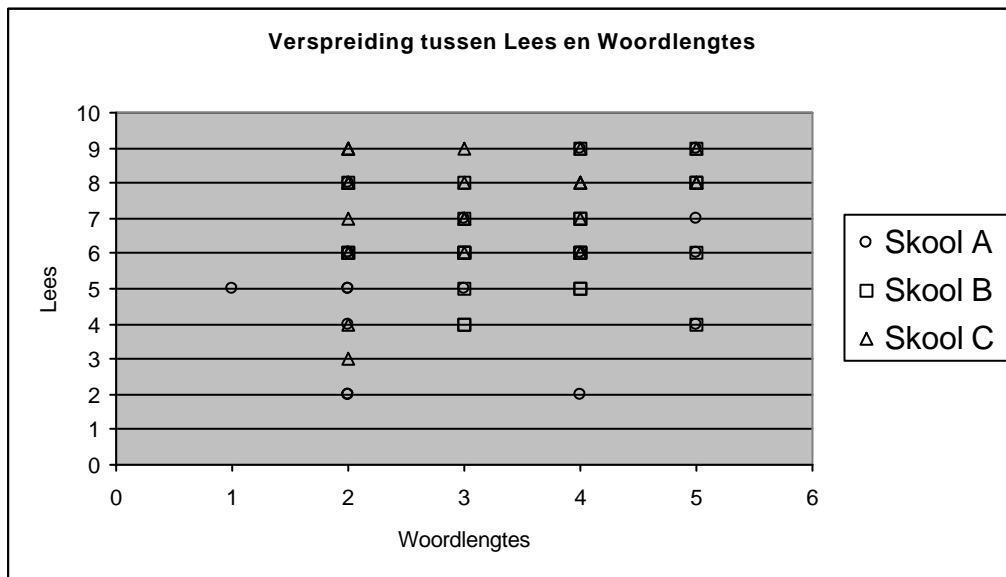
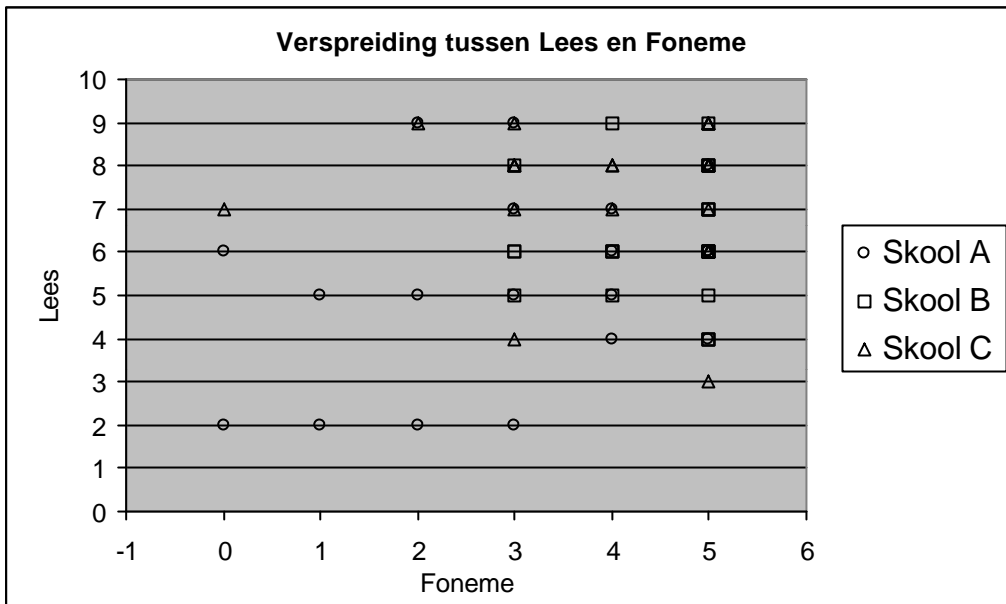




### Verspreiding tussen Lees en Rym

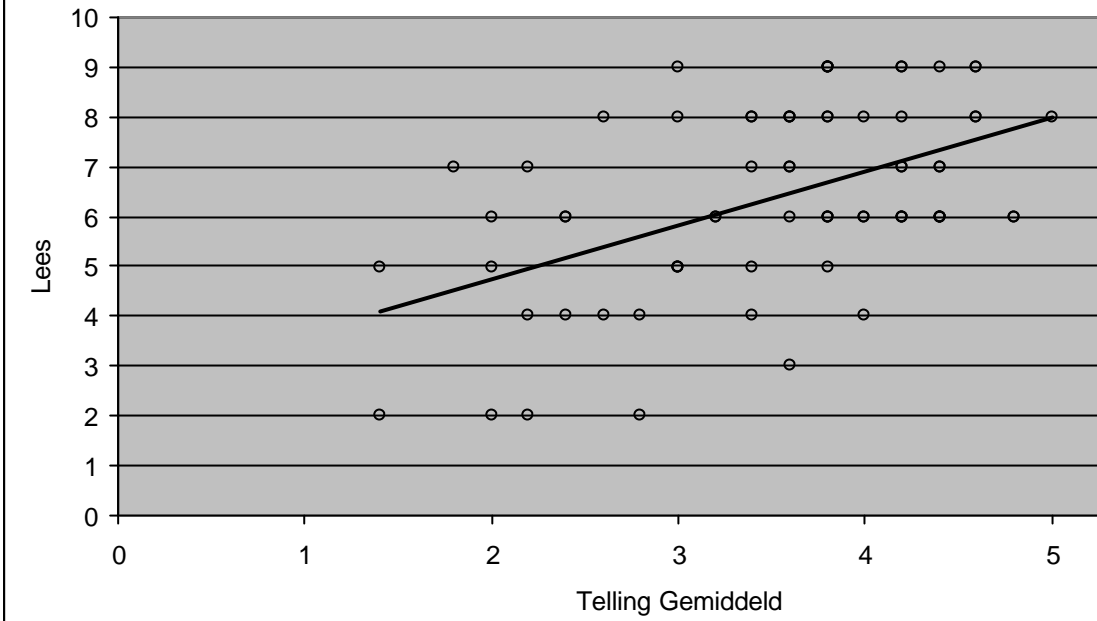








### Regressie



Subtoets 6 - Spontane Spelling: Response

Toets item	Response	Telling
1. Hek	--	
	H, K, HS	1
	HA,	2
	HK, HAK, HAC, HET	3
	HEK	4
2. Pyp	--	
	P, PA, TY	1
	PAP, PJ	2
	--	3
	PYP	4
3. Slak	--	
	S, A, SL, SA, SI, LA, STS, CL	1
	SAT, SAL	2
	SHAK, SLEK, SLUK	3
	SLAK	4
4. Blom	--	
	B, M, BL, BUZZ, BCL	1
	BOM	2
	BOHM, DLOM	3
	BLOM	4
5. Graaf	--	
	R, GA	1
	YAF, GRA	2
	GRAV	3
	--	4



Khalil Gibran

Toe sê die onderwyser: Praat met ons oor onderwys. En hy sê: Geen mens kan aan julle iets openbaar wat nie reeds sluimerend in die môreskemering van julle kennis lê nie. Die onderwyser wat tussen sy volgelinge in die skaduwee van die tempel wandel, gee nie van sy wysheid nie, maar eerder sy geloof en sy liefdevolheid. As hy inderdaad wys is, sal hy jou nie gebied om die huis van sy wysheid binne te tree nie, maar jou eerder lei na die drumpel van jou eie verstand.

Gabriela Mistral

Many of the things we need can wait, the child cannot.  
Right now is the time his bones are being formed,  
His blood is being made and his senses are being developed.  
To him we cannot answer "Tomorrow".  
His name is "Today".

Lao-Tze

A leader is best  
When people barely know that he exists  
Not so good when people obey and acclaim him  
Worst when they despise him.  
Fail to honor people, the fail to honor you,  
But a good leader, who talks little when work is done, his aim fulfilled  
They will all say, "we did this ourselves".

Al-Ghazali

He who does not doubt, does not investigate, and he who does not investigate does not perceive, and he who does not perceive, remains in blindness and error.





