

**Die ontwerp, implementering en
evaluering van 'n Multisensoriese
Leesprogram vir Graad 3-leerders
in Heidedal**

Annelize Venter

**Die ontwerp, implementering en evaluering van 'n
Multisensoriese Leesprogram vir Graad 3-leerders in
Heidedal**

deur

Annelize Venter
H.O.D., B.Ed, M.Ed.

Proefskrif voorgelê om te voldoen aan die vereistes vir die graad

PHILOSOPHIAE DOCTOR

in die

FAKULTEIT OPVOEDKUNDE
DEPARTEMENT PSIGO-OPVOEDKUNDE

aan die

UNIVERSITEIT VAN DIE VRYSTAAT
BLOEMFONTEIN

PROMOTOR: Dr. B.F. HUYSAMER

MEI 2007

Verklaring

“Ek verklaar dat die proefskrif wat hierby vir die graad PHILOSOPHIAE DOCTOR aan die Universiteit van die Vrystaat deur my ingedien word, my selfstandige werk is en nie voorheen deur my vir ‘n graad aan ‘n ander Universiteit/Fakulteit ingedien is nie. Ek doen voorts afstand van die outeursreg op die proefskrif ten gunste van die Universiteit van die Vrystaat.”

Handtekening

Datum

**“What lies behind us and
What lies before us are
Tiny matters compared to
What lies within us”**

**Oppedra aan al die leerdere wat eens afgekryf is omdat hulle
nie kon lees nie!**

Dankbetuigings

Hiermee wil ek my opregte dank en waardering uitspreek teenoor:

- ❖ My Hemelse Vader wat my so getrou gedra het en my voorsien het van wysheid, deursettingsvermoë en geloof in myself (Jer. 29:11).
- ❖ Pappa wat vir my die lewenskans geskep het en my ondersteun het om 'n lewenslange leerder te bly.
- ❖ My gesin, Jaco en Hanro, vir julle verdraagsaamheid, liefde en gebede.
- ❖ My promotor, dr. Barry Huysamer, vir die dinamiese wyse waarop hy die navorsing gerig en gelei het met sy weldeurdagte vrae en insette, sy geloof in my en volgehoue motivering.
- ❖ Prof. Carisma Nel, vir waardevolle insette gelewer.
- ❖ Prof. Annette Wilkenson vir ondersteuning tydens die skryf van die navorsingsvoorstel.
- ❖ Sonja Liebenberg vir die nasien van bronverwysings.
- ❖ Dr. Hannemarie Bezuidenhout vir keurige taalversorging.
- ❖ Estie Pretorius en Rothea Pelser vir literatuursoektogte.
- ❖ Personeel en leerders van die Heidedalskole.
- ❖ Dr. Jacques Raubenheimer vir statistiese verwerkings.
- ❖ Isabelle Grobler vir illustrasies.
- ❖ Rikus Jansen vir die skryf van die kort stories.
- ❖ Die NNS en die UV vir finansiële ondersteuning.
- ❖ Al my vriende en kollegas vir emosionele ondersteuning en aanmoediging.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1 *INLEIDING*

	Bladsy
1.1 AGTERGROND	1
1.2 PROBLEEMSTELLING	2
1.3 STUDIEMOTIVERING	3
1.4 DOEL VAN DIE STUDIE	3
1.5 METODE VAN ONDERSOEK	4
1.5.1 Literatuurstudie	4
1.5.2 Empiriese ondersoek	4
1.6 NAVORSINGSVRAE	5
1.7 TERREINAFBAKENING	6
1.8 ORDENING VAN VERSLAG	6
1.9 SAMEVATTING	7

HOOFSTUK 2

LEES EN LEESONTWIKKELING

	Bladsy
2.1 INLEIDING	8
2.2 BESKRYWING VAN LEES	10
2.3 GRONDVAARDIGHEDE VIR LEES	14
2.3.1 Inleiding	14
2.3.2 Leeshandeling	14
2.3.2.1 Ontvangs	15
2.3.2.2 Persepsie	16
2.3.2.3 Dekodering	21
2.3.2.4 Memorisering en Leer	22
2.3.2.5 Geheue	23
2.4 FASES VAN LEESONTWIKKELING	28
2.4.1 Fase 0 Leesbewuswording (geboorte tot 6 jaar)	30
2.4.2 Fase 1 Aanvangslees of dekodering (Graad 1-2)	31
2.4.3 Fase 2 Ortografies/Leesvlotheid (Graad 2-3)	31
2.4.4 Fase 3 Lees om te leer (Graad 4-8)	32
2.4.5 Fase 4 Lees krities vir die vorming van eie opinies (Graad 9-12)	32
2.4.6 Fase 5 Doelgerigte lees vanuit 'n lewensbeskouing (tersiêre vlak)	33
2.5 LEESPROBLEME	33
2.5.1 Inleiding	33
2.5.2 Identifisering van leesprobleme	36
2.5.3 Oorsake van leesprobleme	38
2.5.3.1 Disharmoniese Opvoedingsituasie	39
2.5.3.1.1 Leerder	40
2.5.3.1.2 Onderwyssituasie	46
2.5.3.1.3 Omgewing	49
2.6 SAMEVATTING	52

HOOFSTUK 3

LEESBENADERINGS IN PERSPEKTIEF

	Bladsy	
3.1	INLEIDING	53
3.2	LEESBENADERINGS	54
3.2.1	Psigolinguistiese (analitiese) benadering	57
3.2.1.1	Taalervaringsmetode	59
3.2.1.2	Globale metode	60
3.2.1.3	Literatuurgebaseerde metode	60
3.2.1.4	Navorsing ten gunste van die psigolinguistiese benadering	60
3.2.1.5	Voor- en nadele	61
3.2.2	Sintetiese benadering	64
3.2.2.1	Klankmetode	66
3.2.2.2	Alfabetmetode	67
3.2.2.3	Navorsingsbewyse ten gunste van die sintetiese benadering	67
3.2.2.4	Voor- en nadele van die sintetiese benadering	68
3.2.2.5	Gevolgtrekking	69
3.2.3	Interaktiewe benadering	71
3.2.4	Die multisensoriese benadering	74
3.2.4.1	Slingerland-metode	77
3.2.4.2	Orton Gillingham-metode	79
3.2.4.3	Herman-metode	80
3.2.4.4	Fernald-metode	81
3.2.4.5	Lindamood-Bell-metode	82
3.2.4.6	Voor- en nadele van 'n multisensoriese benadering	83
3.3	ASPEKTE VAN BELANG VIR SUKSES IN DIE ONDERRIG VAN LEES	85
3.3.1	Woordherkenning	86
3.3.2	Leesvlotheid	86
3.3.3	Leesbegrip	87
3.3.4	Leesmotivering en leeshouding	89
3.3.5	Assessering	90
3.3.6	Fonologiese bewustheid	91
3.3.7	Sistematiese, eksplisiete onderrig in fonetiek	92
3.3.8	Klank-simboolverwantskappe	93
3.3.9	Spelling	93
3.3.10	Onafhanklike lees van hoë kwaliteit boeke	94
3.3.11	Leerstyle	95
3.4	GEVOLGTREKKING	96
3.5	SAMEVATTING	98

HOOFSTUK 4

DIE ONTWERP EN IMPLEMENTERING VAN DIE MULTISENSORIESE LEESPROGRAM

		Bladsy
4.1	INLEIDING	100
4.2	ONTWERP VAN DIE MULTISENSORIESE LEESPROGRAM	103
4.2.1	Agtergrond	103
4.2.2	Die doel van die Multisensoriese Leesprogram	104
4.2.3	Wie sal baat vind by die Multisensoriese Leesprogram	106
4.2.4	Bespreking van die ontwerp van die Multisensoriese Leesprogram aan die hand van 'n skematiese voorstelling	107
4.2.4.1	Boustene van die Multisensoriese Leesprogram	109
4.2.4.2	Reeks 1 – Letterbemaagtiging: Leesgenot in Lettertjieland	109
4.2.4.3	Reeks 2 – Klankbemaagtiging: Leesgenot in Klankieland Deel 1 & 2	110
4.2.4.4	Reeks 3 – Woordbemaagtiging: Leesgenot in Woordjieland	111
4.3	DIE IMPLEMENTERING VAN DIE MULTISENSORIESE LEESPROGRAM	112
4.3.1	Letterbemaagtiging (grafeme)	113
4.3.1.1	Letterherkenning en lettername	114
4.3.2	Klankbemaagtiging (foneme)	118
4.3.2.1	Fonologiese Bewustheid	119
4.3.2.2	Klankherkenning	120
4.3.3	Woordbemaagtiging	124
4.3.3.1	Woordherkenning, leesvlotheid en leesbegrip	125
4.4	SAMEVATTING	128

HOOFSTUK 5

METODE VAN ONDERSOEK

	Bladsy	
5.1	INLEIDING	130
5.2	NAVORSINGSMETODE	131
5.3	OORSIG OOR DIE NAVORSINGSONTWERP	132
5.3.1	Insameling van data	132
5.3.2	Betroubaarheid en geldigheid	133
5.3.3	Etiese oorwegings	134
5.3.4	Veranderlikes	135
5.3.5	Hipoteseformulering	136
5.4	METODE VAN ONDERSOEK	136
5.4.1	Fase een	137
5.4.2	Fase twee	138
5.4.3	Fase drie	139
5.4.3.1	Opleiding van onderwysers van die eksperimentele groepe	141
5.4.3.2	Implementering van die Multisensoriese Leesprogram	142
5.4.4	Fase vier	143
5.4.4.1	Toetsmateriaal – Leestoets	144
5.4.4.2	Prosedures en staakreëls	145
5.4.4.3	Nasien van toetse	145
5.4.4.4	Betroubaarheid en geldigheid	145
5.4.4.5	Voor- en natoetsing van proefpersone	146
5.5	SAMEVATTING	146

HOOFSTUK 6

RESULTATE EN BEVINDINGE TYDENS DIE EVALUERING VAN DIE MULTISENSORIESE LEESPROGRAM

	Bladsy
6.1 VERLOOP VAN DIE VERKRYGING VAN DATA	147
6.1.1 Vraelys vir onderwysers	148
6.1.1.1 Bevindinge van die vraelys vir onderwysers	148
6.1.2 Vraelys vir finalejaargrondslagfase-onderwysstudente	158
6.1.2.1 Bevindinge van die vraelys vir studente-onderwysers	159
6.1.3 Voor- en natoetsing van leerders met behulp van die ESSi-Leestoets	161
6.1.4 Bevestiging van onafhanklike veranderlikes	167
6.1.4.1 Skool	168
6.1.4.2 Geslag	171
6.2 SAMEVATTING	172

HOOFSTUK 7

SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS, AANBEVELINGS EN LEEMTES IN DIE NAVORSING

	Bladsy
7.1 INLEIDING	175
7.2 SAMEVATTING	176
7.2.1 Agtergrond	176
7.2.2 Die doel van die studie	177
7.2.3 Resultate van die literatuurstudie	177
7.2.4 Bevindings uit die empiriese navorsing	178
7.2.4.1 Onderwysers	178
7.2.4.2 Finale jaar onderwysstudente	178
7.2.4.3 Evaluering van die Multisensoriese Leesprogram	179
7.3 GEVOLGTREKKING	180
7.4 LEEMTES IN DIE NAVORSING	180
7.4.1 Aspekte wat verdere navorsing regverdig	181
7.5 AANBEVELINGS	182
7.5.1 Aanbevelings ten opsigte van die onderwysers	182
7.5.2 Aanbevelings ten opsigte van die finalejaar onderwysstudente	182
7.5.3 Aanbevelings ten opsigte van die gebruik van die Multisensoriese Leesprogram	183
7.6 TEN SLOTTE	183

BRONNELYS

	Bladsy
DEEL 1	184
DEEL 2	215
DEEL 3	218

OPSOMMING

	Bladsy
AFRIKAANS	222
ENGLISH	225

BYLAES

BYLAE 1	Aansoekbrief om studie te mag onderneem
BYLAE 2	Toestemmingsbrief van Vrystaatse Onderwysdepartement
BYLAE 3	Briewe aan Skoolhoofde vir die voltooiing van vraelyste
BYLAE 4	Afrikaanse en Engelse vraelys vir onderwysers Afrikaanse vraelys vir finalejaar onderwysstudente
BYLAE 5	Toestemmingsbriewe vir die hoofde van die vier Primêre skole in Heidedal
BYLAE 6	Toestemmingsbriewe aan ouers vir deelname aan die navorsingsprojek
BYLAE 7	Briewe aan skoolhoofde met die aanvang van die navorsingsprojek
BYLAE 8	Inventaris van hulpmiddels wat aan die Heidedal skole voorsien is
BYLAE 9	Multisensoriese Leesprogram

LYS VAN TABELLE

6.1	Leesvaardigheidstellings
6.2	Eenrigtingvariansieontleding op Leesvaardigheidstellings
6.3	Tweerigting-variansieontleding op voortoetstellings met Skool en Groep
6.4	Beduidende Scheffé-Toetsvergelykings vir Anova van Leesvaardigheidsvoortoets per Skool
6.5	Tweerigting-variansieontleding op Verbetering in Leesvaardigheid met Skool en Groep
6.6	Tweerigting-variansieontleding op Natoetstellings met Skool en Groep
6.7	Gemiddelde ESSI-Toetstelling volgens Geslag

LYS VAN FIGURE

2.1	Skematiese voorstelling van die leesprosesse
2.2	Skematiese voorstelling van die inligtingsprosesse
2.3	Skematiese opsomming van die leeshandeling
2.4	Skematiese voorstelling van die Disharmoniese Opvoedingsituasie
3.1	Die <i>Top-down</i> -benadering en die <i>Bottom-up</i> -benadering
3.2	Skematiese voorstelling van die interaktiewe benadering
3.3	Skematiese voorstelling van die multisensoriese benadering
4.1	Skematiese voorstelling van die ontwerp van die Multisensoriese Leesprogram

- 6.1 Opleiding van Onderwysers (N=114)
- 6.2 Onderwyservaring van onderwysers (N=117)
- 6.3 Onderwyservaring versus kwaliteit van opleiding (N=112)
- 6.4 Leesvaardigheidsleemtes in onderwysopleiding (N=99)
- 6.5 Bevordering van lees in die klas (N=117)
- 6.6 Bydraende faktore vir afname in leeskultuur (N=113)
- 6.7 Perseptuele uitvalle onder swak lesers (N=111)
- 6.8 Sosio-ekonomiese toestande wat bemeestering van leesvaardighede belemmer (N=114)
- 6.9 Metodes van leesonderrig (N=116)
- 6.10 Leemtes in opleiding (N=85)
- 6.11 Voortoetstellings vir die eksperimentele en kontrolegroep
- 6.12 Natoetstellings vir eksperimentele en kontrolegroep
- 6.13 Verbetering in toetstellings vir eksperimentele en kontrolegroep
- 6.14 Alle toetstellings vir eksperimentele groep
- 6.15 Alle toetstellings vir kontrolegroep
- 6.16 Die vier Primêre Skole in die Heidedal omgewing (N=333)
- 6.17 Geslag van Leerders (N=333)

1

INLEIDING

"Reading skill serves as the major foundation skill for all school-based learning, and without it, the chances for academic and occupational success are limited indeed."

(Lyon, 1997:16)

1.1 AGTERGROND

In hierdie moderne eeu waarin ons onself bevind, is belesenheid 'n norm waaraan die mens gemeet word. Hoe meer gevorderd 'n samelewing raak, hoe belangriker raak leesvaardighede, juis omdat gevorderde tegnologie verhoogde vlakke van opleiding vereis waarin doeltreffende lees 'n kardinale rol speel. Ontwikkeling op verskeie gebiede is dus direk afhanklik van die mens se vermoë om doeltreffend te lees.

Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat 'n persoon hom/haar baie moeilik by die samelewing kan aanpas sonder die vermoë om goed te lees, juis omdat lees een van die doeltreffendste middels is waardeur die mens hom/haarself nie alleen in die verlede kan inleef nie, maar ook die hede kan verstaan. Lees stel ons in staat om tyd te manipuleer, en om onself bloot te stel aan gebeure en idees. Lees kan dus beskou word as die primêre metode waardeur inligting versamel word en kennis opgedoen word.

Vir 'n volwassene om 'n goeie leser te wees, wat vinnig én met begrip kan lees, moet leesonderrig reeds in die onderwysgrondslagfase, en dan meer spesifiek, in die aanvangsleesstadium, op die doeltreffendste wyse aangebied word. Reeds in die eerste skooljaar word daar van leerders verwag om te leer om vloeiend en met

begrip te lees. Namate leerders na hoër grade beweeg, word die eise wat aan hul leesvermoë gestel word, steeds groter.

Maar lees is veel meer as net die herkenning van woorde. Dit is 'n holistiese proses wat die kind in totaliteit betrek. Reeds so lank gelede as in 1941 het Charters (1941:145-146) die belangrikheid van lees soos volg uitgelig: *“Reading is man’s most potent skill. Without it his world is circumscribed by his neighbours. All he learns is what he picks up in conversations, information garbled in its transmission, delayed by the slow seepage of news through word of mouth... the world of newspapers, books, magazines and bulletins is closed against him by the massive walls of ignorance. Reading is the keystone of the arch of intelligence that the schools have been established to construct.”*

1.2 PROBLEEMSTELLING

Opvoedkundiges is bekommerd oor leerders se gebrekkige leesvaardighede, veral in die grondslagfase, aangesien skoolvordering beduidend daardeur beïnvloed word (Latsky, 1998:46). Leesagterstande by leerders kan aanleiding gee tot probleme soos wangedrag, skolastiese onderprestasie, onderbenutting van leerpotensiaal en die onvermoë om 'n betekenisvolle betrekking te bekom (Robertson, 1989:57). Navorsing toon dat indien moontlike leesprobleme eers na die ouderdom van nege jaar (Graad 3) geïdentifiseer word, dit daartoe kan lei dat tot 75% van hierdie leerders gedurende hul skoolloopbaan leerprobleme kan ervaar (Coordinated Campaign for Learning Disabilities, 2001:2).

In die “Revised National Curriculum Statement Grades R-9 (Schools) Teacher’s Guide for the development of learning programmes Foundation Phase” (RSA DoE 2003:45), word die volgende gestipuleer: *“Reading is more than the mere decoding of signs and symbols into sounds and words. It is a message-getting, problem-solving activity which increases in power and flexibility the more it is practised. The most important task for the Foundation Phase teacher is to ensure that ALL learners learn to read.”*

Die navorser het uitgebreide ervaring as remediërende onderwyser en is tans as opvoedkundige in 'n privaatpraktyk werksaam, waar sy op 'n daaglikse basis met leerders wat leesprobleme ervaar, te make het. Ten spyte van daaglikse leesonderrig in die grondslagfase, deur goed gekwalifiseerde onderwysers, ondervind té veel leerders steeds leesprobleme. Opvoeders is geneig om leerders op 'n eenvormige wyse te onderrig en kan dít die rede wees waarom sommige leerders nie baat vind by van die leesbenaderings nie, aangesien dit nie noodwendig hul individuele leerstyle aanspreek nie. Die probleem wat in hierdie studie aangespreek word, is hoe die ontwerp, implementering en evaluering van 'n multisensoriese leesprogram leerders kan ondersteun om leesvaardigheid suksesvol te bemeester.

1.3 STUDIEMOTIVERING

Die vermoë om te lees vorm die grondslag van leer en dit behoort deel van elke opgevoede mens se mondering te wees. In 'n Regeringsdokument oor Onderwys en Waardes word daar 16 benaderings voorgestel om die waardes van die Grondwet by jong Suid-Afrikaners tuis te bring. Een daarvan is dat daar seker gemaak moet word dat elke Suid-Afrikaner kan lees, skryf, tel en krities dink (AJK Onderwys, 2001:9). Deur hierdie studie wil die navorser maniere vind om leerders 'n regverdigde kans te gun om hulself met die uiters noodsaaklike vaardigheid van lees te bemagtig en sodoende 'n leeskuilteur help vestig.

1.4 DOEL VAN DIE STUDIE

Die doel van hierdie studie is om 'n multisensoriese leesprogram te ontwerp, dit te implementeer in Heidedal en dan te evalueer om sodoende die bes moontlike program daar te stel wat 'n beduidende rol kan speel in die suksesvolle bemagtiging van leesvaardighede. Deur die evaluering van die program kan die navorser 'n aanduiding kry van die moontlikhede van die program, maar ook moontlike tekortkominge identifiseer, sodat aanbevelings ter verbetering van die program gemaak kan word. Indien daar aangetoon kan word dat die program

daarin slaag om meer leerders in dieselfde tyd leesparaat te maak as wat die huidige metodes vermag, sal die navorsing 'n belangrike bydrae lewer tot die hantering van die huidige problematiek rondom leesvaardigheid.

1.5 METODE VAN ONDERSOEK

Die studie bestaan uit 'n literatuurstudie en 'n empiriese ondersoek.

1.5.1 Literatuurstudie

'n Literatuurstudie is onderneem en bronne soos boeke, artikels, tydskrifte, koerante, verhandelings, proefskrifte en tegnologiese inligting is bestudeer om teoretiese begronding te bied vir die studie en om die navorsers te vergewis van reeds bestaande leesprogramme, sowel as moontlike tekortkominge in die onderrig van lees, omdat baie leerders probleme ondervind met die bemeestering van leesvaardighede.

1.5.2 Empiriese ondersoek

Toestemming is van die Departement van Onderwys verkry om die empiriese ondersoek by vier primêre skole in die Heidedal woonbuurt te doen, asook vir die verspreiding van 'n vraelys onder grondslagfase-onderwysers in skole in Bloemfontein en omgewing.

Die empiriese ondersoek is in vier fases uitgevoer. In die eerste fase is 'n vraelys ontwerp en uitgestuur aan onderwysers, ten einde inligting te bekom oor die wyse waarop lees in skole onderrig word met spesifieke verwysing na die grondslagfase (Graad 1 – Graad 3), en om te bepaal watter probleemareas en/of leemtes geïdentifiseer kon word.

In fase twee is 'n opvolgvraelys uitgestuur aan die finalejaaronderwysstudente aan die Universiteit van die Vrystaat. Die doel van hierdie vraelys was om addisionele

inligting te bekom rakende studente se kennis van leesbenaderings, asook die toepassing daarvan in die praktyk.

Op grond van inligting verkry uit die literatuurstudie vraelyste, is 'n voorlopige Multisensoriese Leesprogram ontwerp. Fase drie het bestaan uit die ontwerp en implementering van die Multisensoriese Leesprogram.

Tydens fase vier is die ESSI Leestoets, as gestandaardiseerde verkenningmedia, gebruik om te bepaal watter effek die leesprogram op die leerders se leesvaardighede het, indien enige. 'n Voortoets (ESSI) is op leerders van 'n eksperimentele sowel as 'n kontrolegroep gedoen, waarna die eksperimentele groep die Multisensoriese Leesprogram deurloop het. Daarna is beide groepe weer aan die ESSI as natoets onderwerp.

1.6 NAVORSINGSVRAE

Daar is gepoog om vas te stel hoe die leesvaardighede van Graad 3-leerders verbeter kon word, asook watter rol die Multisensoriese Leesprogram kan speel by die bemeestering van leesvaardighede.

Om die navorsingsvraag aan te spreek, moes die volgende, meer gerigte vrae, beantwoord word:

- Hoe word lees tans in skole in Bloemfontein en omgewing onderrig met spesifieke verwysing na die grondslagfase (Graad 1 – Graad 3)?
- Watter probleemareas en/of leemtes kan moontlik met die onderrig van lees geïdentifiseer word?
- Is die huidige leesbenadering alleen voldoende, of sal daar ruimte geskep kan word vir 'n multisensoriese (diverse) benadering binne die ortopedagogiese opvoedingsituasie?
- Hoe behoort 'n effektiewe Multisensoriese Leesprogram daar uit te sien?
- Kan 'n Multisensoriese Leesprogram 'n beduidende effek op die leerders se leesontwikkeling hê?

Op grond van voorgaande word as navorsingshipotese gestel dat die ontwerpte Multisensoriese Leesprogram 'n betekenisvolle verbetering in die leesvermoë van Graad-3 leerders tot gevolg kan hê. Die volgende hipotese is gestel:

'n Beduidende verskil kan in die leesvermoë van Graad 3-leerders in die 4 Heidedalskole waargeneem word na onderwerping aan die Multisensoriese Leesprogram.

1.7 TERREINAFBAKENING

Dit is van kardinale belang dat die behoeftes van leerders op pad na volwassenheid aangespreek word. Daarom ressorteer hierdie studie in die Psigo-Opvoedkunde, 'n deeldissipline van die Opvoedkunde. Psigo-Opvoedkunde het betrekking op die wyse waarop die kind se volwassewording deur opvoedende leer voltrek word (Schoeman, 1988:86).

Die belangrikheid van die ontwikkeling van 'n multisensoriese leesprogram vir Graad 3-leerders, is as tema vir hierdie studie geneem. Die studie is 'n intensiewe program wat oor twee kwartale strek, met die voortoetsing in Junie 2006 en die natoetsing in November 2006.

1.8 ORDENING VAN DIE VERSLAG

In Hoofstuk 1 is 'n oorsig oor die verloop van die studie verskaf. Hoofstuk 2 handel oor die belangrikheid van lees, wat lees is sowel as die grondvaardighede- en fases van leesontwikkeling. Hoofstuk 3 werp lig op die verskillende leesbenaderings, soos aangetref in die literatuur, asook die aspekte van belang vir sukses in die onderrig van lees. In hoofstuk 4 bespreek die navorser die ontwerp en implementering van die Multisensoriese Leesprogram. Hoofstuk 5 behels die navorsingsontwerp, metode van ondersoek en verkenningsmedia, terwyl hoofstuk 6 'n oorsig gee oor die resultate en bevindinge tydens die evaluering van die Multisensoriese Leesprogram. Die navorsingstudie word afgesluit met 'n

samevatting, gevolgtrekkings en aanbevelings, asook geïdentifiseerde leemtes in die navorsing.

1.9 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk het gedien as inleiding en gee 'n breë oorsig oor die studie. Die rasionaal vir die studie is gegee, die probleem is gestel en toegelig, en die doel van die studie is uiteengesit. Die metodes wat aangewend is, is kortliks gestel. In Hoofstuk 2 word lees en leesontwikkeling, wat die hooftema van die studie vorm, in besonderhede toegelig.

2

Lees en leesontwikkeling

Reading is the most important academic skill and the foundation for all academic learning.

If our children cannot read, they are on the road to academic failure.

Teaching children to read must be our highest priority.

(Institute for Multi-Sensory Education, 2000a:3)

2.1 Inleiding

Vir die moderne mens is lees 'n doodgewone, alledaagse aktiwiteit, maar tog is dit een van die belangrikste vaardighede wat die mens moet bemeester ten einde 'n sinvolle bestaan te kan voer. Van Veen, 'n Nederlandse leeskundige, het op 'n keer gesê: *"Wie goed kan lezen, kan letterlijk alles leren; er is geen veld van ontwikkeling, dat voor hem afgesloten is"* (Blignaut, 1963:1).

Die navorser beoog om met hierdie hoofstuk 'n teoretiese begronding te gee oor wat lees is, die grondvaardighede en fases van leesontwikkeling, asook om sekere intrinsieke en ekstrensieke oorsaaklike faktore van leesprobleme uit te lig (faktore wat die bemeestering van leesvaardighede belemmer en wat eventueel tot die ontwikkeling van die Multisensoriese Leesprogram gelei het).

In die lig van die omvang van die hoeveelheid inligting wat deur leesstof beskikbaar gestel word, asook die vinnig ontwikkelende tegnologie en verhoogde ontwikkelingspeil, is dit van kardinale belang dat mense hul kennis kan verbreed deur middel van lees. Lees word steeds beskou as die primêre metode waardeur inligting versamel en kennis opgedoen word. Inglis, Thomson en Macdonald

(2000:57) staaf hierdie stelling deur na lees te verwys as “*one of the most powerful ways of receiving ideas, information and stories.*”

Die onvermoë om van leesstof gebruik te maak, hou 'n bedreiging in vir diegene wat nie die vaardigheid van lees bemeester het nie. Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat 'n persoon baie moeilik by die samelewing kan aanpas sonder die vermoë om goed te kan lees, juis omdat lees een van die doeltreffendste middels is waardeur die mens sigself in die verlede kan inleef en ook die hede kan verstaan. Lees stel ons in staat om tyd te manipuleer en om onself oop te stel vir gebeure en idees (Webster, 1998:16).

Wie sal die belangrikheid van lees ooit betwis? En tog toon die praktyk dat daar mense is wat dit óf nie besef nie, óf indien hulle dit wel besef, nie suksesvol is in hul pogings om die vaardigheid te bemeester nie. Die vermoë om te lees, vorm die grondslag van leer en behoort deel uit te maak van elke opgevoede mens se toerusting (Thomas, 1991:103).

Die mens lees hoofsaaklik met die doel voor oë om inligting te verkry en kennis op te doen. Lees word beskou as die belangrikste vaardigheid wat leerders op skool bemeester, omdat hulle moet leer om te lees sodat hulle kan lees om te leer (Lerner, 1993:385). Die implikasie hiervan is dat die kind wat 'n goeie leser is ook 'n goeie leerder sal wees, en die verdere implikasie is dat dieselfde vaardighede wat onderliggend is aan die leeshandeling ook onderliggend sal wees aan leer as sodanig.

Lees is onmisbaar vir die persoonlikheidsvorming van die kind en die geheelontwikkeling van die mens, wat insluit die ontwikkeling van die kognitiewe, emosionele, sosiale, sedelike, kulturele, beroepskundige en religieuse aspekte (Young, 2005:1). Mense wat goed kan lees, kan meer effektief funksioneer in alledaagse aktiwiteite, hul emosionele en kognitiewe behoeftes beter bevredig en beter presteer op skool (Koen, 2003:3).

Lees word beskou as die belangrikste stuk gereedskap waarmee leerders toegerus moet word en daarom moet dit een van die skool se hoofprioriteite wees

om toe te sien dat leerders wat die grondslagfase verlaat, wel bemagtig is met die nodige leesvaardighede (Grové & Hauptfleisch, 1988:1).

Geen ander vaardigheid wat aangeleer kan word, is so belangrik soos lees nie - *“No other skill taught in school and learned by school children is more important than reading. It is the gateway to all other knowledge. If children do not learn to read efficiently, the path is blocked to every subject they encounter in their school years”* (Learning Disabilities Online, 1996:1).

Aan die begin van leerders se eerste skooljaar koester hulle die gedagte dat hulle dadelik sal leer lees, sommer die eerste skooldag al, en betree hulle dan ook die klaskamer met daardie groot verwagting. Omdat jong leerders baie leergierig is, is daar dan ook 'n verwagting dat leerders wel die vaardigheid van lees suksesvol sal bemeester. Tereg neem leesonderrig een van die belangrikste plekke in die kurrikulum van die grondslagfase in. Sukses in lees verseker ook in 'n baie groot mate sukses in ander leerareas/vakke, aangesien 'n goeie leesvermoë die basis vorm vir die verkryging en uitbouing van kennis wat die kind in al die ander skoolvakke opdoen (Lerner, 1993:288). Lees bied aan leerders die geleentheid om horisonne te verbreed, dit verskaf toegang tot wêreld wat nie andersins ervaar kan word nie. Die teendeel is egter ook waar, naamlik dat die onvermoë om te lees beskou word as een van die belangrikste faktore wat tot skolastiese onderprestasië lei (Miles, 1986:104).

2.2 **Beskrywing van lees**

Navorsing oor wat lees is en hoe om dit te definieer, word al jare lank gedoen en die resultate lig verskillende perspektiewe toe. As gevolg van die belang van die onderwerp het letterlik honderde publikasies hieroor al die lig gesien en word daar steeds navorsing daarvoor onderneem. Alderson (in Le Cordeur, 2004:15) verwys ook na die omvang van navorsing wat al oor lees gedoen is en spreek dan die opinie uit dat *“Any review, therefore, of the nature of reading is bound to be somewhat pretentious...”*. Alderson bedoel hiermee dat die verskillende teorieë

oor lees, asook die manier waarop lees onderrig en die vaardigheid bemeester word, nie maklik is om te begryp en te verklaar nie, wat dan ook die rede is waarom daar soveel perspektiewe daarvoor bestaan. Enkele van dié perspektiewe oor lees word vervolgens onder die loep geneem.

Anders as die mens se taalstelsel wat vir spraak aangebore is, is leesontwikkeling nie 'n natuurlike proses nie, omdat die taalstelsel vir die leesproses gekonstrueer moet word (Lyon, 2000:1). Voordat leesontwikkeling kan plaasvind, moet die aspirant-leser oor sekere vaardighede beskik. Wanneer 'n persoon leer om fiets te ry, is daar bepaalde vaardighede waarop gelyktydig gekonsentreer moet word. Net so vereis lees ook bepaalde gespesialiseerde vaardighede, naamlik letteronderskeiding en woordherkenning, asook begrip van die woordeskat (Katims, 2002:33).

Lees is 'n kognitiewe en intellektuele proses wat verstandelike aktiwiteit verg waartydens betekenisvolle interpretasie van die geskrewe taal plaasvind (Reed, 1985:195). Om betekenis aan die geskrewe woord te gee, is visuele waarneming van die woord nodig. Deur visuele waarneming word die woord en sy betekenis in die brein opgeroep om sodoende betekenis te gee aan 'n sin, paragraaf en uiteindelik die hele gelese gedeelte (Ekwall & Shanker, 1992:1; Wood & Algozine, 1994:14). Dauzat en Dauzat (1981:6) definieer lees as “... *a process that involves mental activity, is embedded in other communication abilities, and converts graphic stimuli (letters) into meaning.*” “...*the process of communication with print as the stimulus. This means that the reader must process the printed stimuli and convert them into meaningful messages.*” Dit is ook die siening van Reed (1985:195).

Lees hou ook verband met die leser se ervaring en taalvermoë en daarom moet leerders in staat wees om te kan dink en om hul gedagtes te orden terwyl hulle lees. Volgens Carell, Devine en Eskey (1988:1) is lees nie 'n passiewe gebeurtenis nie, maar 'n aktiewe en interaktiewe proses en is dit belangrik dat die leser nie net betekenis kry **uit** die teks nie, maar dat die leser ook betekenis **na** die teks bring. Lees is 'n ondervinding wat kennis verbreed en konsepte ontwikkel en

in die meeste gevalle word lees beskou as die sleutelbeginsel tot leer, dus 'n sosiale proses (Bloome & Enciso, 2006:298; Hellmuth, 1985:31).

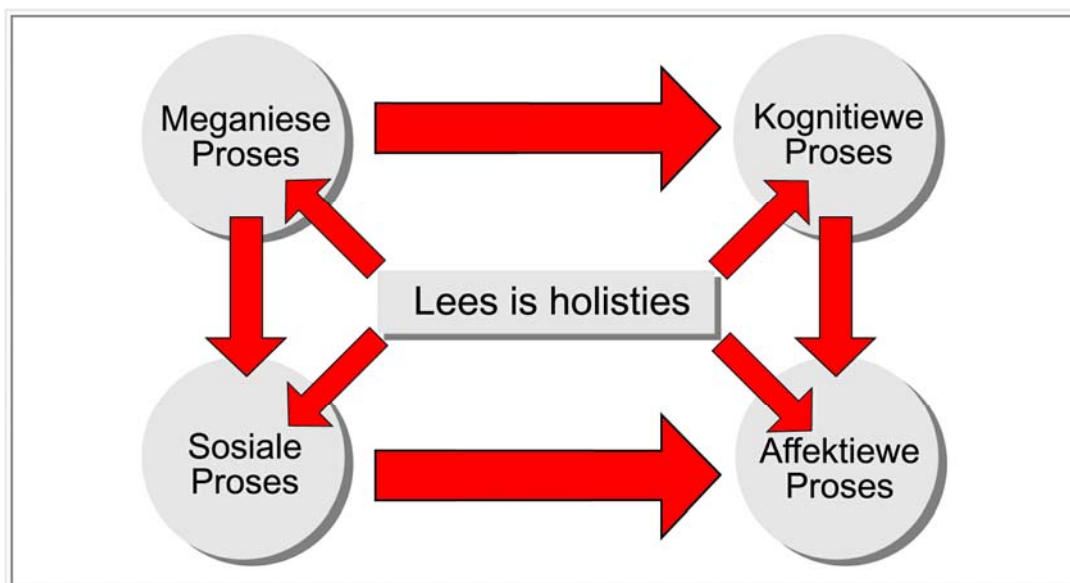
Lees is 'n kommunikasiegebeure tussen die skrywer en die leser, waar die leser die geleentheid gegun word om sekere idees, belangstellings en houdings vanuit dit wat hulle lees te ontwikkel. Hiervolgens sal lesers se ervaring bepaal tot welke mate hulle die teks sal interpreteer en watter betekenis daaraan gegee word (Wright & Wright, 2005:1). Lees dui dus hier op 'n gebeure op affektiewe vlak.

Opsommend kan gesê word dat lees nie op 'n enkele vlak plaasvind nie, maar dat lees uit verskeie fasette bestaan wat in verskillende prosesse op verskillende vlakke manifesteer:

- Lees is 'n taalproses (verbandhoudend met praat, luister en skryf) en dus 'n kommunikasiewyse (Du Plessis & Bouwer, 1990:72).
- 'n Belangrike komponent van lees is leesbegrip. Indien die leesstuk nie betekenis dra vir die leser nie, kan daar nie na lees as sulks verwys word nie (Du Plessis & Bouwer, 1990:72).
- Vir Reed (1985:195) is lees 'n intellektuele/kognitiewe proses wat verband hou met aandag/konsentrasie en geheue en waar die omskakeling van die grafiese simbole tot sinvolle woorde plaasvind, dus betekenisgewing. Dit is ook die siening van Joseph, McCachran en Naglieri (2003:307).
- Taylor, Pearson, Harris en Garcia (1995:5-10) is die mening toegedaan dat lees as 'n sosiale proses beskou kan word waar die leser se eie ervaring grootliks die interpretasie van die teks en die betekenis wat daaraan verleen word, bepaal. Brozo en Simpson (2003:40) is van mening dat *“Reading is a social process; neither readers nor reading exist in a vacuum. Readers interact with a text and, in turn, with an author who has written down his or her ideas. Readers perceive the text and message in a certain manner based on societal views as well as their own personal meaning”*.

- Volgens Burns, Roe en Ross (1999:13) en Hugo (2001:138) is dit van belang dat daar na lees verwys moet word as 'n affektiewe proses waar die ontwikkeling en instandhouding van 'n positiewe gesindheid teenoor lees deur motivering aangemoedig moet word. Gross en Gross (1986:2), asook Alexander en Heathington (1988:1) verwys ook na lees as 'n affektiewe proses waarin die leser, taak en teks gesamentlik 'n rol speel.
- Lees is 'n meganiese proses wat letter- en woordherkenning insluit.
- Lees is 'n holistiese proses of handeling omdat daar 'n interaksie bestaan tussen die kognitiewe proses, sosiale proses, affektiewe proses en meganiese proses. Lees kan dus beskou word as 'n totaliteitshandeling (Vaughn, Bos & Schumm, 1997:367).

Die leesprosesse kan skematies soos volg voorgestel word (Le Cordeur, 2004:18-20):



Figuur 2.1 Skematiese voorstelling van die leesprosesse

2.3 Grondvaardighede vir lees

2.3.1 Inleiding

Wanneer 'n mens lees, is dit nie 'n proses wat op 'n enkele vlak plaasvind nie, maar dit is 'n gebeure wat 'laagsgewyse' plaasvind. Wat word hiermee bedoel? 'n Goeie voorbeeld ter verduideliking van hierdie stelling is om te verwys na ons huidige skoolstelsel. Leerders word nie eers na die hoërskool toe gestuur, dan laerskool toe en dan universiteit toe nie. Die leerder begin by die eerste graad en moet dan jaar na jaar vorder na hoër vlakke van onderrig. Die leerders word deur die jaar geassesseer en moet dan bewys kan lewer dat hulle genoegsame vaardighede bemeester het gedurende die betrokke jaar sodat dié 'n stewige grondslag kan vorm waarop die kennis van die daaropvolgende jaar gebou kan word. Net so moet daar by lees ook eers 'n grondslag gelê word, en dan word daar stapsgewys na die ander 'lae' gevorder. Eers as die meganiese proses van letter- en woordherkenning bemeester is, kan na die daaropvolgende kognitiewe, affektiewe en sosiale prosesse beweeg word.

Human (1991:1) omskryf leesvaardighede as 'n kognitiewe proses waar grafiese simbole as stimuli dien vir die herroeping van betekenis en die manipulasie van konsepte om nuwe betekenis te vorm. Net soos wat daar bepaalde vaardighede is wat bemeester moet word tydens die skoolloopbaan, is daar bepaalde vaardighede en ervaringe nodig wat die grondslag vir lees vorm. Indien leerders nie die vaardighede wat lees ten grondslag lê, deeglik onder die knie het nie, sal hulle swak lesers wees en bly totdat hulle hierdie grondvaardighede inge oefen en geoutomatiseer het.

2.3.2 Leeshandeling

Die leeshandeling word beskou as 'n eenheidsgebeure. Dit beteken dat die prosesse wat plaasvind wanneer 'n persoon lees, gelyktydig plaasvind. Koen

(2003:60) benadruk die feit dat daar nie net op *splintervaardighede* gefokus moet word nie, maar dat die leerder van elke leesfaset bewus gemaak moet word. Aandag moet dus aan elkeen van hierdie fasette bestee word.

2.3.2.1 **Ontvangs**

Soos reeds vermeld, word lees beskou as 'n kommunikasiegebeure, wat beteken dat daar midde-in die kommunikasiesituasie altyd meer as een party betrokke sal wees, naamlik die sender van die boodskap en die ontvanger van die boodskap (Le Cordeur, 2004:17). By lees is daar nie noodwendig twee fisiese persone teenwoordig in die leessituasie nie, maar daar is 'n sender (die skrywer) wat die boodskap aan die leser oordra, en dan is daar 'n ontvanger (die leser) wat die boodskap in die vorm van simbole ontvang (Wallace, 1992:4).

Alvorens 'n boodskap ontvang kan word, is daar 'n hele aantal voorvereistes wat geld. Die eerste hiervan is aandag gee. Om **aandag** te gee is 'n wilshandeling (besluit) wat deur die leser uitgevoer moet word ten einde dit wat gelees word, te verstaan. Daarby moet die leser ook aandag kan gee. Strydom en Du Plessis (2000:120) is van mening dat die gee van aandag op sigself ook 'n vaardigheid is wat aangeleer en inge oefen moet word. Indien die leser met begrip wil lees, is die gee van aandag 'n kardinale vaardigheid. Die aaneenlopende gee van aandag oor 'n bepaalde tyd word dan ook na verwys as **konsentrasie**.

Om te konsentreer is 'n vaardigheid wat op sigself ook 'n wilshandeling is wat geoutomatiseer moet word. Daarby moet konsentrasie egter ook aangeleer en inge oefen word. Sou 'n leser se aandag fluktueer, sal nie net 'n menigte van leesfoute begaan word nie (Westman, 1990:327), maar sal sulke leerders, volgens Lerner (1988:211), gewoonlik as aandagafleibaar gediagnoseer word, slegs omdat hulle nie geleer het om aandag te gee nie. Die leser moet steeds die wil uitoefen om sy/haar aandag by die boodskap te bepaal om sodoende al die ander handeling uit te voer wat nodig is om die boodskap uiteindelik te kan verstaan (dekodeer).

2.3.2.2 Persepsie

Die volgende stap by die ontvangs van 'n geskrewe boodskap is dat dit waargeneem moet word, wat beteken dat persepsie moet plaasvind. Persepsie is die begin van alle verwerwe kennis en dit is 'n fundamentele aspek van kognisie. Volgens Lessing (1986:58) en Van Niekerk (1986:215) speel persepsie 'n belangrike rol in die leergebeure en die wording van die leerder. Alvorens lesers enigiets kan lees of leer, moet hulle eers deur middel van hul sintuie bewus gemaak word van wat geleer of gelees word. Gewoonlik word stimuli eers gesien en/of gehoor en dan geïnterpreteer (Clark-Edmands, 2004:2). Persepsie is dus in die ware sin van die woord interpretasie. Daar bestaan 'n defintiewe interaksie tussen kognisie en persepsie. Volgens Latsky (1998:40) is kognisie die proses waardeur kennis verwerf word. Volgens Plug, Louw, Gouws en Meyer (1997:182) omsluit kognisie alle prosesse waardeur die mens kennis verkry van 'n objek, of bewus word van sy omgewing, byvoorbeeld herkenning, waarneming, leer en dink.

Leerders se perseptuele vermoë word grootliks bepaal deur die kwantiteit van perseptuele take wat hulle alreeds bemeester het. Hierby kan ook genoem word dat die vorming van 'n persepsie 'n vaardigheid is wat bemeester en inge oefen moet word en dit word beskou as die hoeksteen van lees- en spelvaardighede (Hallahan & Kauffmann, 2000:176). Persepsie, *per se*, bestaan ook uit 'n aantal grondvaardighede wat almal geoutomatiseer behoort te word. Daar is verskillende maniere waarop daar perseptueer word, naamlik deur:

- Visueel-perseptuele vaardighede
- Ouditief-perseptuele vaardighede
- Hapties-perseptuele vaardighede (kinesteties-taktiel)
- Growwe motoriese koördinasie
- Fyn motoriese koördinasie

Visueel-perseptuele vaardighede

Visuele waarneming tydens lees word beskryf as die vermoë van die leser om die eienskappe van letters, woorde of geskrewe reëls raak te sien (Leu & Kinzer, 1987:84). Hierdie vermoë kan beskou word as een van die belangrikste persepsievaardighede wat in spel kom tydens die leeshandeling. Ongeveer 80% van alle leer vind plaas deur **visuele waarneming**, juis omdat visie verwys na die vermoë van die mens om inligting te interpreteer wat deur middel van die oë verkry word (Esterhuyse, 1997:66). Visuele persepsie is die vermoë van die brein om visuele impulse te interpreteer sodat betekenisgewing kan plaasvind (Joubert, Bester & Meyer, 2006:305).

Visuele diskriminasie is fundamenteel tot lees en 'n definitiewe vereiste vir die dekodering van woorde. Diskriminasie beteken om verskille te herken, om te onderskei. Tydens die leesproses vind **visuele diskriminasie** plaas wanneer verskille en ooreenkomste raakgesien moet word, met ander woorde, die letters wat gelees word, staan almal teen 'n bepaalde agtergrond wat beteken dat die letters en die agtergrond in kleur verskil. Daar word dus ten opsigte van kleur sowel as **voorggrond-agtergrond** gediskrimineer. Verder word daar gediskrimineer ten opsigte van vorm (Learning Disabilities Online, 2005:3).

Die alfabet bestaan uit 26 verskillende letters wat in vorm en grootte verskil, en wat onderling ook nog verskil wanneer sekere aksenttekens gebruik word, byvoorbeeld ê, ë. Hoofletters is nog weer 'n verdere vorm van 'n letter wat onderskei moet word. Soms moet daar ook in 'n sin gediskrimineer word ten opsigte van vetgedrukte woorde of woorde wat kursief gedruk is. Woorde bestaan ook uit letters wat in 'n bepaalde volgorde gerangskik is om 'n woord te vorm. Dit beteken dat die leser hier ook sal moet diskrimineer ten opsigte van die posisie van die letters om betekenis te gee aan die woord en leesstuk. Laastens moet daar gediskrimineer word ten opsigte van dimensionaliteit, wat beteken dat sketse en prente ook by die leesproses ingesluit word (Strydom & Du Plessis, 2000:123).

Sodra diskriminasie ten opsigte van elke letter plaasgevind het op grond van kleur, voorgrond en agtergrond, vorm, grootte en posisie, moet die letters as eenheid gesien word om die woord te kan dekodeer of begryp. Die leser moet dus die dele as 'n geheel kan waarneem, wat beteken dat die leser dan **globaliseer/sintetiseer**, en verder moet die leser ook oor die vermoë beskik om die geheel te kan opbreek in kleiner dele – dus die vermoë om te **analiseer** (Joubert *et al.* 2006:304) .

Visuele geheue is die vermoë om te kan onthou wat die oë gesien het en is onontbeerlik vir spelling, want tydens die spelproses is dit belangrik dat letters in die regte volgorde geplaas moet word ten einde betekenis aan die woord te gee. Thompson (1993:334) noem visuele geheue 'fotografiese geheue'.

As deel van visueel-perseptuele vaardighede, is dit ook van belang dat visuele sluiting en opeenvolging sal plaasvind. **Visuele sluiting** en **opeenvolging** verwys na die proses waartydens daar betekenis gegee word aan 'n objek ten spyte van die feit dat dit nie in die geheel waargeneem word nie (Lerner, 1993:325). Sluiting gaan nie net daaroor om gedeeltes van 'n woord raak te sien en aan te vul nie, maar ook om die boodskap van die skrywer aan te vul, juis omdat die skrywer nie alles op papier kan vaspen nie. Daarom is voorkennis noodsaaklik tydens die lees van 'n stuk.

Ouditief-perseptuele vaardighede

Tydens die aanleer van lees- en spelvaardighede speel gehoor 'n baie belangrike rol, juis omdat klanke en die volgorde waarin hulle voorkom, korrek weergegee moet word. Daarom kan verwys word na ouditiewe persepsie as die interpretasie van inligting wat deur gehoor **waarneembaar** is (Ferreira, 1990:27). Luistervaardighede is vaardighede wat aangeleer en ingeoefen moet word, omdat leerders al hoe meer sukkel met ouditiewe geheue. Leerders word veral in die grondslagfase van onderwys blootgestel aan luistervaardighede in die vorm van gedigte, rympies, werkopdragte, ensovoorts, en moet die vermoë ontwikkel om verbale opdragte te interpreteer en uit te voer.

Ouditiewe **diskriminasie** verwys na die vaardigheid om ooreenkomste en verskille tussen geluide, klanke en individuele spraakklanke (gesproke stimuli) te onderskei en te memoriseer ten einde die klanke in die geheue te behou en die betekenis daarvan te begryp (De Beer, 1983:31). Van belang is dat die leerder tussen klanke van die verskillende foneme moet kan diskrimineer en so ook die verskille en ooreenkomste tussen klanke en of woorde kan waarneem. 'n Foneem is die kleinste eenheid van klank. Hierdie eenhede kombineer met ander klanke om 'n woord te vorm (Esterhuuse, 1997:8; Joubert *et al.* 2006:301).

Ouditiewe **opeenvolging**, ook bekend as temporale ordening, dui op die vermoë om klanke in die korrekte volgorde, soos wat dit gehoor is, te memoriseer. Taal kan nie sinvol en verstaanbaar gepraat, gelees of geskryf word indien daar nie orde in die opeenvolging is nie. Daarom is dit belangrik om ag te gee op die noodsaaklikheid van lang- en korttermyngeheue vir die memorisering of aanleer van klanke en woorde. Hier word verwys na ouditiewe **geheue**, wat verwys na die vermoë om foneme en foneemreekse in gesproke woorde te herken en te herroep, dus om te onthou wat die oor gehoor het. Ouditiewe geheue word beskou as baie meer kompleks van aard as byvoorbeeld ouditiewe diskriminasie (May, 1986:196).

Ferreira (1990:19-20) verwys na die wisselwerking tussen die kort- en langtermyngeheue deurdat assosiasies gemaak word vanuit die langtermyngeheue. Aansluitend by ouditiewe opeenvolging en geheue, word ook verwys na die noodsaaklikheid van analise, sintese en sluitingsprosesse van persepsie. Ouditiewe **analise en sintese** dui op die vermoë om 'n woord wat gehoor is, tot lettergrepe of klanke af te breek (analiseer) en dan weer te globaliseer (sintese). Dit impliseer dat die leerder in staat moet wees om die afsonderlike klanke wat in 'n woord aangetref word, te kan hoor en analiseer of in lettergrepe verdeel, en daarby ook die klanke kan kombineer en in 'n bepaalde volgorde saamvoeg tot 'n betekenisvolle woord.

Ouditiewe **sluiting** staan in nou verband tot analise en sintese omdat die leser die vermoë moet hê om klanke te globaliseer tot 'n woord al ontbreek sekere klanke; met ander woorde, die leser moet oor die vermoë beskik om dit wat gehoor word,

te voltooi en tot 'n sinvolle eenheid te bring ten spyte daarvan dat sekere van die klanke afwesig mag wees (Joubert *et al.* 2006:303).

Hapties-perseptuele vaardighede (kinesteties-taktiel)

Die term hapties verwys na taktiele en kinestetiese persepsie. Taktiele persepsie of gevoelspersepsie is die waarneming en interpretasie van inligting wat deur middel van die vel (gevoel) en vingerpunte (tas) na die brein gevoer word, dus, waarneming afkomstig van aanraking (Maree & Ford, 1996:40). Volgens Hollins, Seeger, Pelli, Russell en Taylor (2004:1001) is gevoelspersepsie die vermoë om deur te voel die ooreenkomste en verskille van sekere voorwerpe te bepaal, byvoorbeeld ten opsigte van vorm, grootte, tekstuur en massa.

Kinestetiese persepsie dui op waarneming deur liggaamsbeweging. Dit is belangrik om te onthou dat jong kinders leer deur hulle liggame te gebruik. Daarom moet tas en beweging 'n integrale deel uitmaak nie net van leer nie, maar moet dit ook tydens die leesproses ingespan word ten einde vaslegging te verseker.

Growwe motoriese koördinasie

Growwe motoriese koördinasie dui op grootspierontwikkeling, -beweging en -beheer. Wanneer leerders beweeg, leer hulle en dit gaan gepaard met gevoel, soos reeds gestel. Growwe motoriese koördinasie is 'n vaardigheid wat die vermoë om ritmies te loop, spring, hardloop en huppel insluit (Harris-Schmidt, 2005:1). Groot motoriese vaardighede sluit lateraliteit in. Lateraliteit is die interne bewustheid van die twee helftes, links en regs, of bo en onder van die liggaam en dit ontwikkel uit balans (Meijj, 1995:25). Vir lees is dit belangrik om bewus te wees van links en regs, asook om oor vertikale en horisontale middellyne te beweeg.

Fyn motoriese koördinasie

Fyn motoriese koördinasie dui op fynspierontwikkeling, -beweging en –beheer, wat die vermoë om 'n akkurate potloodgreep te hê, knipvaardighede en die optel van voorwerpe insluit, sowel as 'n leesbare en netjiese handskrif. Goed ontwikkelde fyn motoriese vaardighede word bepaal deur die bemeestering van groot motoriese vaardighede (Versluys, 2005:2).

Lerner (1993:312) huldig die opinie dat leerders nie alleen hul wêreld deur motoriese handeling en ervaringe leer ken nie, maar dat hulle daardeur ook noodsaaklike motoriese patrone ontwikkel. Du Preez en Steenkamp (1986:60) is van mening dat motoriek nie as 'n geïsoleerde funksie beskou kan word nie, maar dat dit verweef is met die liggaam in totaliteit, die psige en gees van die mens. Indien die leerder se motoriese ontwikkeling nie na wense verloop nie, bestaan die kans dat sy/haar totale psigiese wording daardeur beïnvloed sal word.

Lateraliteit en middellynkruising

Lateraliteit dui op die voorkeur vir die “gebruik van 'n ledemaat, sintuig of ander liggaamsdeel aan die een kant van die liggaam bo die ooreenstemmende liggaamsdeel aan die ander kant, byvoorbeeld linkshandigheid of regshandigheid” (Hefer, 2005:17). Lateraliteit en laterale dominansie is sinoniem, en impliseer om 'n innerlike bewuswording van die linkerkant en regterkant van die liggaam en om rigting in die eksterne wêreld met betrekking tot die persoon self te bepaal.

By **middellynkruising** moet die leerder die vermoë besit om sy/haar middellyn te kruis ten einde van die een kant van die bladsy na die ander kant te lees (Stephenson, Mckay & Chesson, 1991: 95).

2.3.2.3 Dekodering

Omdat lees 'n ingewikkelde proses is, is dit belangrik dat die grondvaardighede wat hierbo beskryf is, geoutomatiseer moet word (Wren, 2003:1). Indien hierdie

vaardighede nie by lesers gevestig is nie, sal hulle dit moeilik vind om die boodskap te begryp, omdat hulle die boodskap nie sal kan dekodeer of ontsyfer nie (Ekwall & Shanker, 1988:72-79; Lerner, 1993: 353).

Dekodering gaan daaroor dat die leser in staat gestel word om sin te maak van die geskrewe woord (Chandler, 2001:1; Thompson, Tunmer & Nicholson, 1993:7). Dit vind plaas deurdat lesers die gekrewe woord integreer met voorkennis wat hulle opgedoen het, want as 'n persoon iets lees wat nie verband hou met voorkennis nie, sal dit die dekodeeringsproses bemoeilik (Ekwall & Shanker, 1988:74; Reading Success Lab, 2005:1).

Voorts speel **verbeelding** ook 'n rol by die dekodeering van 'n leesstuk se boodskap. Tydens die leesproses word ook van beeldvorming gebruik gemaak; met ander woorde, wanneer daar 'n spesifieke toneel beskryf word, visualiseer die lesers dit in hul geestesoog. Die leser sien nie die woorde nie, maar die toneel. Deurdat lesers hul verbeelding kan gebruik tydens lees, word hul affektiewe domein ook aangespreek tydens die leeshandeling. Dink maar aan die talle trane wat al gepik is tydens die lees van 'n mooi roman of die skaterlag tydens 'n komiese situasie in 'n boek.

2.3.2.4 Memorisering en leer

Wanneer 'n leser 'n boodskap dekodeer, vind leer plaas. Memoriseer beteken dat die leser dit wat waargeneem is, kan berg om dit later weer te herroep. Die vermoë van die leser om te kan **memoriseer** of onthou, maak leer moontlik. Daarom kan geheue as een van die grondvaardighede van leer, en ook lees, beskou word en vind 'n duidelike wisselwerking plaas tussen die kort- en langtermyngeheue (Lutz, 1994:247). Wanneer die leser die vorm van elke letter onthou, kan die woord korrek geïnterpreteer word.

Vir leer om plaas te vind is daar egter drie beginsels van kardinale belang vir die suksesvolle bemeestering van die genoemde grondvaardighede. Belangrik om te

noem, is dat hierdie drie beginsels as geheel beskou moet word (Sjögren, 2005:2), naamlik:

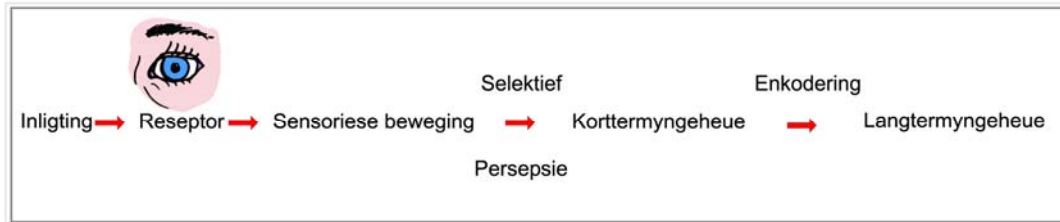
1. Die vaardighede vir lees moet aangeleer word en alvorens leerders hierdie vaardighede aangeleer en geoutomatiseer het, sal hulle lees nie kan bemeester nie (Strydom & Du Plessis, 2000:109). Lees kan vergelyk word met die bou van trappe. Die regte gereedskap moet gebruik word vir die bou van die trappe en dan moet een trap op 'n slag eers voltooi word voor daar na die volgende, hoër trap beweeg word.
2. Genoegsame herhaling/vaslegging moet plaasvind. Johnson (2005:1) is oortuig daarvan dat leer nie kan plaasvind indien daar nie genoegsame herhaling is nie, veral nie by beginner-leerders nie. Herhaling word beskou as die “*mother of learning*” (Drebinger, 2004:1). Dink maar aan die hoeveelheid kere wat daar geoefen word om 'n musiekinstrument te leer speel.
3. Hierdie vaardighede moet toegepas word. Terwyl die leerder besig is om die vaardighede wat die basis van lees vorm, te bemeester, moet hulle die geleentheid gegun word om hierdie vaardighede toe te pas tydens die leeshandeling.

2.3.2.5 Geheue

Geheue word beskryf as die vermoë om iets te onthou. Swanson en Cooney (1991:104) verwys na geheue as: “*The ability to encode, process, and retrieve information that one has been exposed to.*” Bloom en Lazerson (1988:253) konstateer dat geheue die brein se vermoë is om inligting te bekom, te behou en te herroep. Dit is 'n aktiewe proses bestaande uit verskillende fases.

Wanneer die verband tussen geheue en die leervermoë van die leerder ter sprake is, word daar onderskei tussen die ouditiewe, visuele en motoriese geheue. Daar word ook onderskei tussen die vernaamste prosesse van visuele geheue.

Geheueprosesse is inligtingsprosesse en Reigeluth (1999:2) verduidelik hierdie inligtingsprosesse aan die hand van die volgende skematiese voorstelling:



Figuur 2.2 Skematiese voorstelling van die inligtingsprosesse

Die eerste stap is 'n sensoriese geheueproses wat slegs enkele sekondes duur. By sensoriese geheue speel die diskriminasie van veral visuele en ouditiwe stimuli die belangrikste rol. Sensoriese inligting, wat bestaan uit onmiddellike waarnemings uit die omgewing, word gestoor (sensoriese berging) (Ryke, 1989:18). Alle stimuli wat op die leser se sintuie inwerk, maak aanspraak op sensoriese berging. Inligting word noukeurig geselekteer tot net die relevantste oorbly waaraan aandag gegee moet word. Vanaf die sensoriese geheue word relevante inligting deurgestuur na die volgende geheuefase, naamlik die korttermyngeheue.

Die korttermyngeheue, ook na verwys as die werkende geheue, is verantwoordelik vir die storing van dit waarmee die leser op 'n spesifieke tydstop besig is en om dit in die onmiddellike gedagtes te hou (Breznitz, 1987:236). Tydens die leesproses is kapasiteit in die korttermyngeheue beperk en gewoonlik word net die laaste woorde wat gelees is, vasgelê. In die korttermyngeheue vind die basiese prosesse soos herhaling, kodering en organisering plaas (Shuttleworth-Jordan, 1997, in Esterhuyse, 1997:24).

In die korttermyngeheue word belangrike informasie slegs vir 'n paar minute geprosesseer, waarna dit na die langtermyngeheue deurgestuur word (Meijj, 1995:26). Dit gebeur egter dat baie van die inligting wat gelees word, nooit die kort- of langtermyngeheue bereik nie, weens die onbelangrikheid daarvan. Vir die

navorser is die rol wat die sensoriese geheue speel van groot belang, juis omdat nuwe fonologiese en ortografiese inligting met aanvangslees voortdurend deur die korttermyngeheue bekom en verwerk moet word.

Die kapasiteit van die langtermyngeheue is onbeperk vir die storing van inligting waaroor die leser beskik. Die langtermyngeheue word onderskei in die deklaritiewe en nie-deklaritiewe langtermyngeheue (Bloom & Lazerson, 1988:258; Thompson, 1993:338). Volgens Baddeley (1993:22) bestaan die deklaritiewe geheue uit die episodiese geheue wat spesifieke insidente herroep, asook die semantiese geheue wat kennis en verwantskappe prosesseeer.

Ryke (1989:18) verwys na semantiese geheue as verklarende geheue en Baddeley (1993:147) noem dit 'n verbale geheue, omdat dit verband hou met woorde. Nie-deklaritiewe geheue staan ook bekend as motoriese geheue. Kolb en Whishaw (1985:504) stel dit dat dit in hierdie geheue is waar die modifikasie van gedrag plaasvind nadat 'n vaardigheid bemeester is. Die bemeestering van 'n vaardigheid verg tyd en inoefening, maar wanneer dit eers outomaties geskied, vereis dit nie meer te veel aandag en inspanning nie. Tipiese voorbeelde van prosesse wat in die motoriese geheue vasgelê word, is skryf, lees en fietsry.

Inligting wat in die langtermyngeheue gestoor is, is nie altyd dadelik beskikbaar nie en moet deur middel van sekere inhoude, wat verband hou met die inligting, opgeroep word, maar die inligting wat hier gestoor word, is goed georganiseer en permanent. Die langtermyngeheue ontvang en stoor dus geïnterpreteerde inligting vir latere gebruik en voer die korttermyngeheue met inligting wat opgeroep word. Bloom en Lazerson (1988:254) is van mening dat inligting in die langtermyngeheue geberg kan word vir tydperke wat wissel van 'n paar uur tot selfs vir 'n leeftyd.

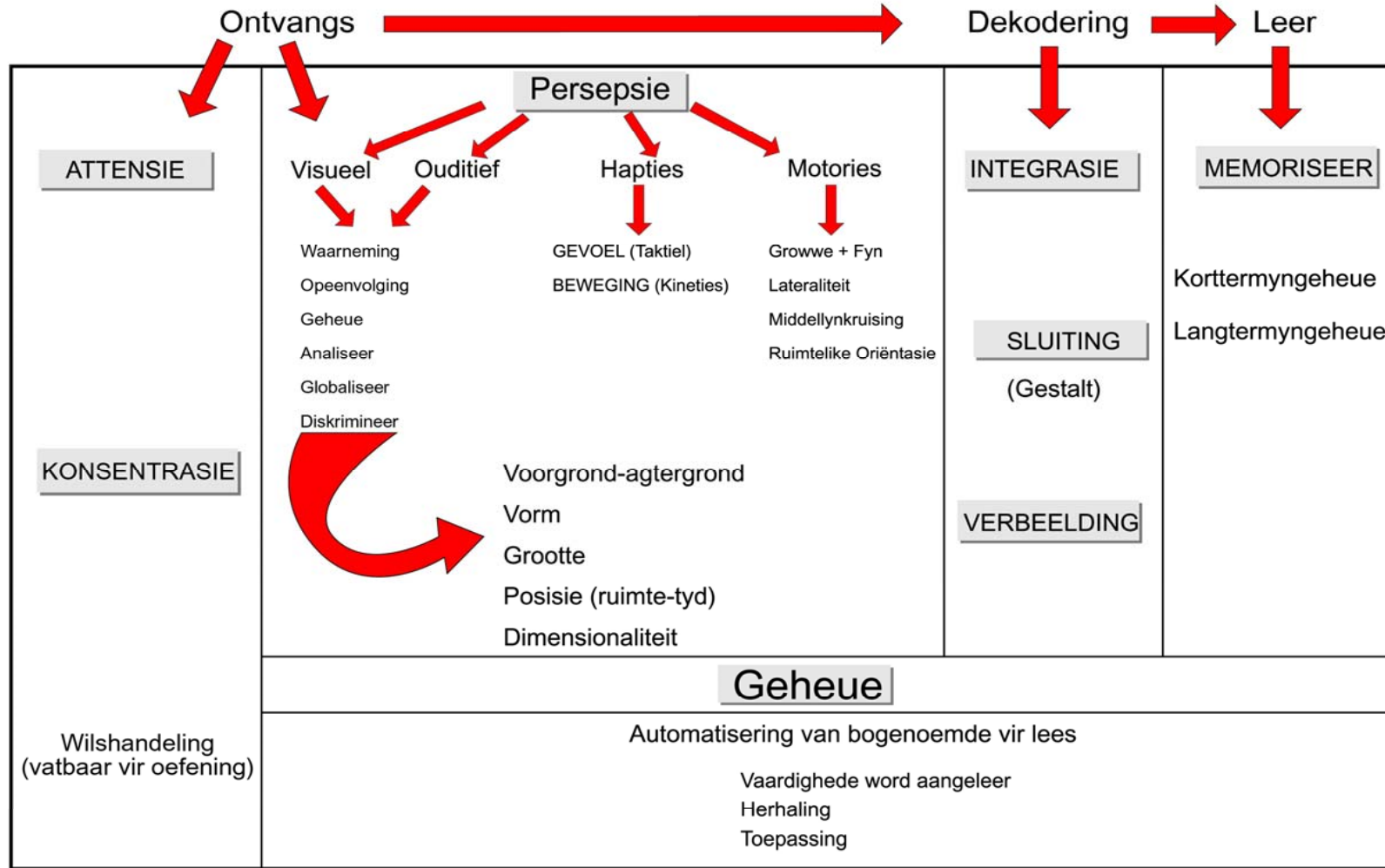
Vir die leser om die verskillende letters en groepe van letters wat die spelpatrone en woorde van 'n taal uitmaak, te onthou (om hulle te herken tydens die leesproses en ook te herroep wanneer skryf en spelling geskied), moet die leser 'n afbeelding daarvan in sy/haar geheue hê en dit ook maklik kan herroep.

Opsommend kan dit gestel word dat, indien die grondvaardighede vir lees goed vasgelê is, dit daartoe sal bydra dat lees by die leser selfstandig sal geskied. Outomatisering van die grondvaardighede vir lees skep 'n stewige fondasie vir leer en daarom kan enige leesbenadering gevolg word, die analitiese of die sintetiese.

Omdat daar dikwels nie 'n stewige vaslegging van grondvaardighede geskied nie, kan dit gebeur dat sekere leesmetodes nie doeltreffend is nie, maar dan lê die probleem nie noodwendig by die leesmetode nie. Daar word dikwels verwys na 'n swak leesmetode wat die oorsaak sou wees vir leerders se onvermoë om die leesproses te bemeester, terwyl dit inderwaarheid die grondvaardighede vir lees is wat nooit vasgelê is nie. 'n Mens bou tog nie 'n huis sonder 'n stewige fondasie nie en soveel te meer bou 'n mens nie 'n huis indien daar nie 'n fondasie is nie (sien Bronnelys Deel 2: Persoonlike Kommunikasie: Le Roux, 2005; Prinsloo, 2006; Strydom, 2005; Van Niekerk, 2004).

Figuur 2.3 is 'n skematiese opsomming van die leeshandeling soos aangepas uit Du Plessis (1993:79). Die aanpassing van die skematiese voorstelling van die leeshandeling spruit uit nuutverworwe kennis van die navorser. Dit is nodig geag om hierdie aanpassings aan te bring omdat nuwe insigte bekom is uit die literatuur wat bestudeer is met die oog op die skryf van hierdie hoofstuk.

Leeshandeling



Figuur 2.3 Skematiese opsomming van die leeshandeling

In die volgende afdeling fokus die navorser op die verskillende fases van leesontwikkeling waardeur leerders beweeg ten einde “leesvolwassenheid” te bereik.

2.4 Fases van leesontwikkeling

Byna 75 jaar gelede het William Gray, navorser in leesontwikkeling, in sy navorsing oor die vordering van kinders deur middel van lees, vasgestel dat kinders deur verskillende fases van leesontwikkeling gaan: “*They pass through different stages of development in acquiring mature (reading) habits.*” (Chall, 2004:1).

Gray het verder vyf fases van leesontwikkeling geïdentifiseer wat strek vanaf die voorskoolse fase tot by volwassewording. Sedert Gray se navorsing was daar verskeie ander teorieë wat by sy bevindinge aangesluit het. Dr. Jeanne Chall het sedert 1983 haar navorsing oor leesontwikkeling verfyn en het ses fases van leesontwikkeling geïdentifiseer. Chall (2004:1) skryf: “*The reading of the stumbling beginner is not the reading of the fluent third grader nor of the skilled college freshman. It takes most people about twenty years to reach the highest stage of reading development. Some people reach it much faster, others take longer, and still others may not reach it at all.*”

Verskeie teoretici soos Lerner (1993), Mercer (1997) en Smith (1994) is dit eens dat die onervare leser deur fases van leesontwikkeling gaan voordat hy/sy ‘n doeltreffende, onafhanklike leser word (Esterhuyse, 1997:42).

Wat word bedoel met fases van leesontwikkeling? Daar is reeds daarop gewys dat lees ‘n lewensvaardigheid is waarvan die ontwikkeling vergelyk kan word met die bou van trappe. Eerstens word die regte gereedskap benodig vir die bou van die trappe en daarna word een trap op ‘n slag gebou. Aanvanklik val die klem op

leer om te lees (“*rudimentary stages*”) en verskuif dan na lees om te leer; dus na die komplekse proses van lees om te leer (Chall, 2004:1). Voordat enige leser by onafhanklike lees kan uitkom, is daar sekere vaardighede (vergelyk 2.3) wat bemeester moet word. Die bemeestering van hierdie vaardighede geskied ook in fases. Peter (2004:1) verwys na die fases van leesontwikkeling as “*The stages that readers progress through on their lifetime reading journey.*”

Hierdie fases staan nie los van mekaar nie, maar sluit bymekaar aan en is tot ‘n mate geïntegreer. Terwyl die vordering van een fase tot die volgende afhanklik is van die bemeestering van elk van die vorige fases, mag baie leerders gedurende hul skooljare in soveel as twee tot drie fases funksioneer. Hoe meer gapings daar egter in die vroeë fases ontstaan, hoe geringer is die waarskynlikheid dat so ‘n leser tydens die latere fases na wense sal vorder.

Vir leerders om suksesvol deur die verskillende fases van leesontwikkeling te vorder, moet daar gelet word op verskeie faktore. Wat leerders eerstens werklik doen terwyl hulle lees, verander soos hulle as lesers ontwikkel. Gedurende verskillende fases is lesers op verskillende maniere kognitief betrokke, en faktore wat ‘n rol speel is oogbewegings, leesspoed, die skenk van aandag aan die dekodeeringsproses, vlotheid, en fokus op betekenis. Hierdie faktore verander voortdurend gedurende die leser se ontwikkelingsproses (Heyns, 1993:12-13).

Tweedens word lesers se woordeskat en begripstrategieë ryker en meer kompleks namate die inhoud van die teks waarmee hulle te doen kry, ryker en meer uitdagend word. Namate die kompleksiteit van die inhoud toeneem, benodig die kind óf ‘n breër en dieper mate van vorige kennis en agtergrond, óf die onderwyser moet agtergrondkennis voorsien voordat lees suksesvol kan wees.

In die laaste instansie mag ‘n leser op enige gegewe tydstip in sekere kognitiewe en taalgewoontes volhard, wat uiteindelik die oorgang na die volgende fase mag

vertraag. Om die proses van leesontwikkeling te begryp, is 'n volledige uiteensetting van die fases van leesontwikkeling nodig. Die ouderdomme en grade wat in hierdie uiteensetting aangedui word, moet slegs as riglyne beskou word. Let ook daarop dat die klem gedurende die eerste drie fases op **leer om te lees** val, terwyl **lees om te leer** in die laaste fases beklemtoon word.

2.4.1 Fase 0: Leesbewuswording (geboorte tot 6 jaar)

Hierdie fase begin by geboorte en strek deur die hele aanvangsleesfase tot voor skooltoetrede. Volgens Latsky (1998:27) behels hierdie fase die ontwikkeling van taalvaardighede, persepsie, kognitiewe denke, motoriese vaardighede, aandagspan en konsentrasie.

Tydens hierdie fase begin onervare lesers om die alfabetletters te herken en eksperimenteer hulle met letters en klanke, asook letterassosiasie (fonemiese bewustheid), juis omdat leerders baie nuuskierig en leergierig is oor letters en woorde. Hulle verstaan dat woorde uit dele bestaan en dat hierdie dele gebruik kan word om ander woorde te vorm. Mercer (1997:520) stel dit dat meeste sesjarige leerders reeds die vermoë tot kennis en insig ten opsigte van skryf het, en dat hulle letters, tekens en eenvoudige woorde kan herken. Dit verduidelik waarom sommige leerders reeds voor hulle begin skoolgaan hul name kan skryf.

Jong leerders geniet dit om na stories te luister en daaroor te praat. Sodoende kweek dit by hulle 'n besef dat geskrewe woorde 'n boodskap dra. Hulle is veral gaande daaroor om voor te gee dat hulle 'n storie self kan lees, natuurlik nadat dit herhaaldelik aan hulle voorgelees is.

Vacca, Vacca, Gove, Burkey, Lenhart en Mckeon (2003:64) is van mening dat kinders vroeg reeds logografiese kennis opdoen deurdat hulle etikette, logo's, tekens, naamborde en selfs sekere produkte kan identifiseer. Dit is daarom belangrik dat kinders reeds van baie vroeg af bewus gemaak moet word van

woordwaarneming. Dit is die taak van die primêre opvoeder om by die kind 'n bewuswording vir lees te kweek. Dit sal direk bydra tot die kweek van 'n leeskultuur en 'n liefde vir lees daarstel.

2.4.2 Fase 1: Aanvangslees of dekodering (Graad 1-2)

Tydens hierdie fase begin kinders met die toepassing van verworwe kennis van konsonante en vokale. Hulle begin deur hierdie letters saam te voeg om eenvoudige woorde te bou soos “k-a-t”, “m-a-t”, “r-a-t”, “k-o-s”, “m-o-s” ensovoorts; dus, fonemiese bewustheid (Institute for the Development of Educational Achievement, 2004:3). Verskeie navorsers (Mann, 1998:163; Van Kleeck, 1998:37) is van mening dat daar 'n hoë korrelasie bestaan tussen fonemiese bewustheid en latere leessukses. Leerders se vermoë om wel fonemiese bewustheid te kan toepas, speel 'n kritieke rol in aanvangslees. Dit is belangrik dat die leerder soveel as moontlik blootstelling kry aan verskillende leesvaardighede, sodat hulle die vlak van selfstandige lees gouer kan bereik (Gough, Larson & Yopp, s.a.:3). Die leerders leer dat taal uit klanke, woorde en lettergrepe bestaan en sodoende verwerf hulle kennis rondom die begrip van wat dit beteken om iets te lees (Sensenbaugh, 2000:2). Leerders kan hierdie vermoë dan gebruik om woorde wat vir hulle onbekend is, te dekodeer.

2.4.3 Fase 2: Ortografies/Leesvlotheid (Graad 2-3)

Hierdie fase is 'n verlengstuk en verfyning van die vorige fase, maar die leerders beskou hierdie fase as die *ware* leesfase. In hierdie fase word die visuele, ortografiese en fonetiese aspekte van woorde met gemak verwerk en dit maak vinnige begrip moontlik (Badian, 1998:473; Lerner, 1985:353). Tydens hierdie fase ontwikkel die leerders nie net gevorderde woordherkenningsvaardighede nie, maar hul sigwoordeskat verbreed ook en hulle begin gebruik maak van kontekstuele leidrade (Carlisle & Nomanbhoy, 1993:180; Latsky, 1998:28). Die leerder is ook nou gereed om vlot te lees en hoef nie meer die woorde te klank

nie (Meyer & Felton, 1999:284). Dit is van belang dat die leerder soveel as moontlik boeke oor en oor moet lees, want dit help die leerder om te fokus op die betekenis en spelling van woorde.

2.4.4 Fase 3: Lees om te leer (Graad 4-8)

Hierdie fase is die eerste stap in die rigting van lees om te leer, waar die leser blootgestel word aan nuwe idees en inhoude. Die leser vind dit maklik om onbekende woorde te klank, indien nodig, en kan nou vlot lees. Die leser kan nou lees gebruik om te leer. Chall (2004:2) verdeel hierdie fase in twee dele. Tydens die eerste gedeelte van die fase sal die leser primêr lees om nuwe inligting vir opgelegde en selfverkose doelwitte te bekom. Gedurende hierdie fase van hul ontwikkeling begin lesers lees om te leer en geniet hulle die verkryging van konvensionele kennis deur middel van lees. Hierdie deel van fase drie geskied gewoonlik in graad 4-6.

In die volgende gedeelte van fase drie sal leerders wil lees met die oog op die verkryging en sintese van inligting vanuit veelvuldige bronne. Lesers begin nou ook individuele leesmake en –voorkeure ontwikkel. Dit is tipies dat hierdie fase oor die periode van die middelskooljare sal strek. Koen (2003:64) verwys ook na die belangrikheid van leesbegrip in hierdie fase. Nou sal die leser voorkennis gebruik om nuwe leesgedeeltes mee te vergelyk en te integreer.

2.4.5 Fase 4: Lees krities vir die vorming van eie opinies (Graad 9-12)

Hierdie fase word hoofsaaklik betree deur leerders in die hoërskool en tydens hierdie fase kan onbekende woorde korrek geles word. Leerders kan nou krities lees en sodoende verskillende sieninge of perspektiewe met mekaar vergelyk. Blootstelling aan literatuur van verskillende skrywers help om opinies te vorm en kennis te verbreed.

2.4.6 Fase 5: Doelgerigte lees vanuit 'n lewensbeskouing (tersiêre vlak)

Tydens hierdie fase word die mees volwasse vlak van lees betree. Die leser beweeg vanaf 'n konkrete vlak van lees na 'n meer abstrakte vlak en word bewus daarvan dat lees die kritiese evaluering van 'n verskeidenheid van standpunte behels, om sodoende 'n eie opinie te vorm van die wêreld. Hierdie fase van lees vind gewoonlik op tersiêre vlak van onderwys en daarna plaas. Die fase word veral daardeur gekenmerk dat lesers nou selektief en vir eie gewin lees.

2.5 Leesprobleme

2.5.1 Inleiding

Die vermoë om te kan lees, word beskou as een van die belangrikste stadiums van geletterdheid, juis omdat 'n goeie leesvermoë 'n kardinale bydrae lewer tot sukses op skool. In die dokument, Coordinated Campaign for Learning Disabilities (2001:2) word beweer: "*Reading disabilities are the most understood and effectively corrected learning disability ... [but] if help is delayed until third grade, children rarely catch up with their peers ... 75% of children who were poor readers in the 3rd grade remained poor readers in the 9th grade and could not read well when they became adults*".

Du Plessis (1993:11) beweer dat 70% van alle leerprobleme aan 'n swak leesvermoë toegeskryf kan word en dat dit nie net skoolprestasie 'n negatiewe nekslag toedien nie, maar ook 'n negatiewe invloed het op die kind se emosionele ontwikkeling, wat direk aanleiding gee tot probleme soos wangedrag, onderprestasie, onderbenutting van leerpotensiaal en 'n onvermoë om 'n betekenisvolle loopbaan te volg tensy daar vroegtydig aandag geskenk word aan

die probleem. Om hierdie rede toon navorsers van verskeie opvoedkundige dissiplines belangstelling in die optimalisering van aanvangsleesmetodes en dan spesifiek in die voorkoming van leesprobleme (Weinmann, 2004:1).

'n Nasionale studie genaamd *Monitoring Learning Achievement (MLA) Project* (Strauss & Burger, 2000:7) is deur die Suid-Afrikaanse Nasionale Departement van Onderwys uitgevoer. Al nege provinsies is in die studie betrek en daar is hoofsaaklik gefokus op Graad 4-leerders van 400 skole. Uitkomst van die MLA-opdragte vir geletterdheid het getoon dat 47.1% van Graad 4-leerders 'n telling van tussen 25 en 50% behaal het.

In 2001 het 'n *National Report on Systemic Evaluation Phase Mainstream* die lig gesien. Hierdie studie is ook nasionaal gedoen, maar onder Graad 3-leerders. Die volgende is bevind: "*The average scores obtained by learners for reading and writing was 39%. The average performance of learners was consistent across all the provinces*" (RSA DoE 2001:51).

'n Streekstudie is ook in dieselfde tyd uitgevoer en in die Vrystaat is navorsing gedoen op Graad 3-leerders. In die verslag oor hierdie studie, *Grade 3 Systemic Evaluation 2001 (Mainstream) in the Free State* (RSA DoE 2002:52), word gestel: "*Across all the districts, learners obtained significantly higher scores on the reading tasks than on the writing tasks. The mean scores for all districts were below 50% for the reading tasks (average of 44%) and below 32% for the writing tasks (average of 27%)*".

Die resultate verkry uit bogenoemde navorsing blyk nie bevredigend te wees nie en daar sal indringend gekyk moet word na die oorsake van leerders se swak bemeestering van onder andere leesvaardighede. Opvoedkundiges is self ook bekommerd oor leerders, veral in die grondslagfase, se gebrekkige leesvaardighede, aangesien skoolvordering beduidend daardeur beïnvloed word

(*Volksblad*, 9 Desember 2000:7). Die Onderwysminister, Naledi Pandor, het in haar 2004-begrotingsrede in die parlement haar misnoeë te kenne gegee oor laerskoolleerlinge wat ná vyf jaar nog nie die basiese vaardighede in lees, skryf en reken bemeester het nie. Sy het dit ook beklemtoon dat dit uiters belangrik is dat leerders op laerskoolvlak goed leer lees en spel en dat daar teruggekeer moet word na basiese onderwys wat die aanleer van klanke insluit (*Volksblad*, 27 Julie 2004:4).

In hierdie hoofstuk word daar gepoog om die klem te verskuif van die leerder as probleem na ander faktore wat tot die leesprobleem aanleiding gee. Wanneer 'n blikkie met koeldrank voor vier persone neergesit word wat almal langs mekaar sit, sien elke persoon die blikkie net van die een kant af. Sou een of meer van die persone aan die ander kant van die blikkie gaan staan, kan hulle die blikkie van meer as een kant aanskou en bestaan die moontlikheid dat hulle iets anders ook kan raaksien. Waarom word hierdie voorbeeld gebruik?

Leerprobleme, en dan spesifiek leesprobleme, word meestal beskou vanuit die oogpunt dat die leerder die probleem is of het, maar waarom ondersoek ons nie ook ander faktore wat 'n bydrae kan maak tot leesprobleme nie, byvoorbeeld onderrigmetodes, onderwysersopleiding, ouerbetrokkenheid en -opvoedingspeil (sien Bronnelys, Deel 2: Persoonlike Kommunikasie: Du Plessis, 2005).

Ons kinders het vandag proefkonyne geword vir die onderwysstelsel (dink maar aan die proeflopië van Kurrikulum 2005) (*Beeld*, 3 Augustus 2000:4) en betaal 'n duur prys omdat hulle op tersiêre vlak nog nie behoorlik kan lees en spel nie (*Afrikaner*, 26 Julie 2001:4). Leerders het nie verander nie, maar bogenoemde faktore het verander. Dit word aanvaar dat daar wel leerders is wat werklike probleme het wat van 'n meer permanente en ernstige aard is, maar hulle is waarskynlik die uitsondering – dit is onwaarskynlik dat 30% van leerders (wat nie kan lees nie) almal 'n leergestremdheid het (Blumenfeld, s.a.:1).

2.5.2 Identifisering van leesprobleme

Lees is 'n proses wat bestaan uit verskillende komponente of dele, soos vermeld. Die moontlikheid bestaan dat 'n leesprobleem wel kan voorkom by een of meer van hierdie komponente en dat dit die leerder kan verhoed om leesvaardigheid ten volle of ten dele te bemeester. Koen (2003:65) is van mening dat die intensiteit waarmee die leesprobleem presenteer van leerder tot leerder kan verskil.

Baie leerders slaag daarin om vir 'n lang tyd hul leesvermoë te verberg. Hulle versoek die ouers om vir hulle 'n bladsy voor te lees en dan "lees" hulle dit daarna. Ouers kom dus nie dadelik agter dat die leerders nie kan lees nie, want die leerder memoriseer die leesstuk terwyl dit voorgelees word en herhaal dus die leesstuk uit die hoof. Eers heelwat later, wanneer die omvang van die leeswerk vermeerder en die leser nie meer suksesvolle memorisering kan toepas nie, word die leerder se onvermoë om te lees geopenbaar.

Hoe manifesteer die simptome van 'n leesprobleem?

- Omkerings. Leerders met omkeringsprobleme verwar dikwels letters soos b met d en/of p met q in die lees- en/of spelproses en wanneer hulle lees of spel kan hulle kar aansien vir rak.
- Weglatings. Die leerder lees of skryf boek in plaas van broek.
- Leerders lees huiwerig, woord vir woord, of verloor herhaaldelik hul plek tydens die leesproses en laat dan dele van die leesstuk weg of herhaal reëls.
- Die leerder sal byvoorbeeld "s-a-k" hardop klank maar dan "soet" sê.
- Daar is verwarring rondom die lettervolgorde, byvoorbeeld "kilts" in plaas van "klits" of "ofilant" in plaas van "olifant".

- Woorde kan foneties gespel word (soos dit klink) byvoorbeeld “maainkie” in plaas van “mandjie”.
- Swak leesbegrip is aan die orde van die dag en so ‘n leerder kan weinig onthou van wat gelees is.
- Die leerder sukkel om ‘n verbale opdrag te herhaal.
- Swak handskrif.
- Swak tekenvaardighede.
- Lateraliteitsprobleme (onderskeid tussen links en regs).
- Sukkel om hul gedagtes georden te kry sodat hulle die gedagtes op papier kan sit.
- Lees swakker as verwag op ‘n bepaalde ouderdom.
- Lees baie stadig.
- Geniet nie lees nie.
- Leerder kon laat begin praat het.
- Sukkel om woorde vir sekere items of selfs kleure te onthou.
- Sukkel om rympies aan te leer.
- Rymwoorde is ‘n probleem.
- Konsentrasie is geweldig moeilik vir die leerder.
- Onvoltooide opdragte is aan die orde van die dag.
- Het ‘n baie lae selfbeeld.
- Kan gedragsprobleme openbaar.
- Slaag nie daarin om tot volle potensiaal te ontwikkel nie.

(Child Development Institute, 2005:2)

Die meeste leesprobleme hierbo vermeld, sal ressorteer onder die term disleksie. Hierdie term het sy oorsprong vanuit Latyn en Grieks. Die Latynse oorsprong *dys* “(difficulty)” + *legere* (om te lees); of *dys* + Grieks *lexis* (spraak) (Richardson, 1992:40; Venter, 2001:10). Dit dui op “swak lees” of probleme met woorde. Hierdie term sluit spel en skryf in weens die noue verband wat dit met lees het.

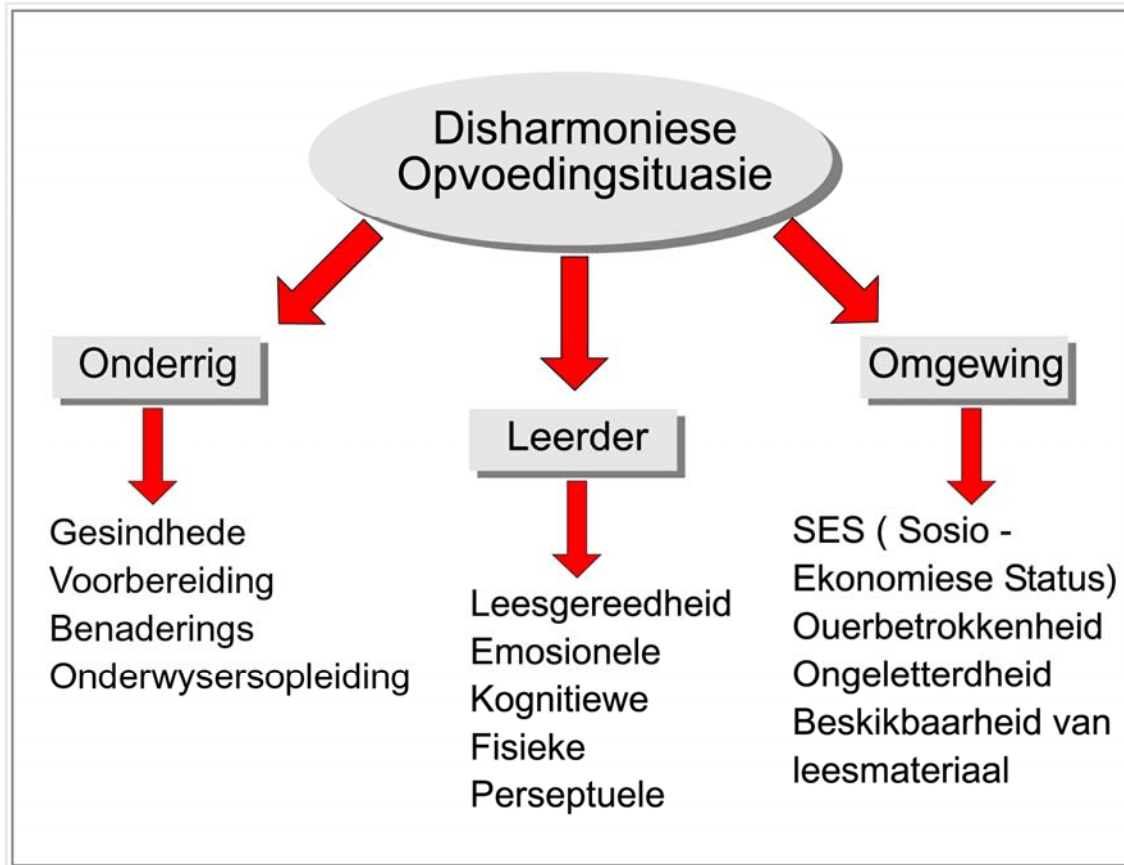
In 'n artikel wat handel oor “Recent Issues in Reading Intervention” beweer die California State Taskforce (1999:1): *“A significant number of children labeled learning disabled or dyslexic could have become successful readers had they received systematic and explicit instruction and intervention far earlier in their educational careers.”* Dr. Reid Lyon (1999:1) sluit met die volgende stelling hierby aan: *“Learning disabilities have become a sociological sponge to wipe up the spills of general education... It’s where children who weren’t taught well, go”*.

Disleksie moet dus beskou word as 'n geremdheid en nie 'n gestremdheid nie - dit kan in die meeste gevalle opgehef word met die nodige intervensie. Volgens Van Niekerk (1986:31-32) dui 'n disharmoniese opvoedingsdinamiek daarop dat die verhouding tussen die onderrighandeling, die inhoudsessies en die kind se leerhandeling disharmonies in beweging is. Die omgewing kan ook hier bygevoeg word, veral waar daar karige milieu-invloede en stimulasie is.

2.5.3 Oorsake van leesprobleme

Wanneer die oorsake van leesprobleme onder bespreking kom, moet soveel moontlik oorsaaklike faktore in ag geneem word ten einde 'n realistiese gevolgtrekking te maak van wat werklik die leesprobleem veroorsaak. Watter faktore dra by tot die leeskrisis wat tans streeks- en nasionale belangstelling geniet en wat daarop dui dat al hoe meer leerders probleme met die bemeestering van leesvaardighede ondervind?

Daar is faktore in die onderrigstelsel wat 'n rol kan speel, asook omgewings- en opvoedingsfaktore wat bydraend kan wees tot leerders se leesprobleme. Daar mag ook faktore by die leerders self teenwoordig wees wat belemmerend inwerk op hulle vermoë om te leer lees (Marzona, Hyagerty, Valencia, & Distefano, 1987:79). Dié faktore word vervolgens aan die hand van 'n skematiese voorstelling (Figuur 2.4) bespreek.



Figuur 2.4 Skematiese voorstelling van die Disharmoniese Opvoedingsituasie

2.5.3.1 Disharmoniese opvoedingsituasie

‘n Disharmoniese opvoedingsituasie kan omskryf word as ‘n situasie waarin daar versteurende sinsamehange tussen opvoedings-, onderrig-, leer- en inhoudsessensies bestaan. Hierdie disharmoniese opvoedingsituasie veroorsaak opvoedingsnood of affektiewe nood, en is altyd opvoedingsbelemmerend van aard omdat dit tot persoonsontsporing by leerders lei deurdat leerders nie hul ontwikkelingspotensiaal en –peil kan verwesenlik nie (Van Niekerk, 1986:31-32). Die disharmoniese opvoedingsituasie kan veroorsaak word deur interne faktore (binne die leerder) asook eksterne faktore (buite die leerder) soos onderwys en die opvoedingsmilieu.

2.5.3.1.1 Leerder

Leesgereedheid

Leesgereedheid word bereik op 'n stadium in die groei en ontwikkeling van kinders wanneer hulle in staat is om die leesproses sonder veel moeite te kan aanleer. Hoewel dit nie 'n proses is wat oornag afgehandel kan word nie, word gereedheid daarvoor bereik tydens 'n bepaalde fase in die groeiproses. Sodra die kind tot 'n vlak van gereedheid vir lees ontwikkel het, sal die leerproses resultate oplewer (Clay, 1992:366). Dit kan gebeur dat die leerder in sommige aspekte van leesgereedheid meer gevorderd is as in ander, maar aangesien leesgereedheid by die hele groeiproses inskakel, sal dit op sigself van weinig nut wees. 'n Balans tussen die verskeie aspekte is van kardinale belang (Dechant, 1991:522). Een ontoereikendheid kan die balans só versteur dat die leerder nog nie gereed is om met leesonderrig te begin nie. Die aspekte waarna hier verwys word en wat 'n belangrike rol by leesgereedwording speel, is die volgende:

- emosionele ontwikkeling,
- fisieke ontwikkeling,
- kognitiewe ontwikkeling, en
- perseptuele ontwikkeling.

Onvoldoende ontwikkeling op dié terreine kan belemmerend inwerk op die suksesvolle bemeestering van leesvaardighede.

Emosionele faktore

Leerders se emosionele ekwilibrium, of gebrek daaraan, kan 'n beslissende uitwerking hê op hulle vermoë om te leer. Navorsing toon 'n positiewe verband tussen selfkonsep en leessukses, ongeag ras, geslag, etnisiteit of sosio-ekonomiese vlak (Ekwall & Shanker, 1988:18). Indien leerders wat emosionele

probleme ondervind gedwing word om te lees terwyl hulle nog nie gereed is daarvoor nie, sal hulle 'n negatiewe houding ontwikkel teenoor die leessituasie en dit kan gepaard gaan met gevoelens van spanning, onsekerheid en vrees, en kan die leerder se selfbeeld negatief beïnvloed (Nunes, 1999:23). Om aan 'n leerder se selfbeeld te bou, is dikwels die eerste stap in die rigting om leerprobleme op te los. Wong (1998:349) is van mening dat "*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*". Dit is belangrik dat die leerder se eerste lees pogings met sukses bekroon word om 'n positiewe gevoel van eiewaarde te verseker.

Kognitiewe faktore

Kognitiewe ryphed is een van die vernaamste en belangrikste faktore wat leesgereedheid beïnvloed en bepaal, en dit speel ook 'n rol by intelligensie, konsentrasievermoë en geheue. Lees is een van die belangrikste **hulpmiddels** in die versameling en toepassing van kennis, maar is ook die mees abstrakte (Jacobs, 1984:213). Tydens die bemeestering van leesvaardighede speel intelligensie 'n rol juis omdat sistematiese waarneming en geordende denkwyses vereistes is vir effektiewe en doeltreffende woordherkenning en -dekodering (Bond, Tinker, Wasson & Wasson, 1989:61). 'n Hoë intelligensievlak is egter nie 'n voorvereiste vir lees nie en intelligensie behoort slegs in verband gebring te word met leesvermoë indien leerders onderpresteer in lees. Denkhandelinge soos die selektering, omskakeling, organisering en memorisering van inligting word ook beskou as belangrike kognitiewe vermoëns onderliggend aan lees.

Leerders se taalontwikkeling bepaal in 'n groot mate hul leesvermoë. Leerders wat nie oor 'n behoorlike woordeskat beskik nie, sal nie begrip hê van die woorde wat hulle lees nie - omdat dit nie deel uitmaak van hul woordeskat nie. So sal

hierdie leerders ook nie tussen grafeme en foneme onderskei nie en sal dekodering nie moontlik wees nie.

Fisieke faktore

Leerders wat belas is met 'n swak gesondheid het reeds 'n agterstand by hul klasmaats omdat hulle nie die pas kan volhou tydens die klassituasie nie. So kan dit gebeur dat die ongestelde leerders dikwels afwesig is en agter raak met skooltake. Gesondheid kan ook 'n belangrike rol speel in leerders se vermoë om aandag te skenk, belangstelling te toon in lees, en die ontwikkeling van 'n goeie leesvermoë (Esterhuyse, 1997:72). Visuele en ouditiewe gebreke kan ook die leerder se leesvermoë strem. Visuele gebreke kan dit vir die leerder onmoontlik maak om met gemak te lees en is dit veral belangrik dat opvoeders sal let op leerders wat gedurig hul oë vryf, kla van hoofpyn, verkeerd van die bord afskryf of tydens die leesproses herhaaldelik hulle plek verloor (Faber & Van Staden, 1997:50-51). Aanvangsleesonderrig bestaan hoofsaaklik uit mondelinge opdragte en die leerder wat 'n ouditiewe gebrek het, sal nie normale vordering in lees kan toon nie. Sou leerders nie oor die vermoë beskik om spraakklanke te onderskei nie, kan dit hul leesvermoë negatief beïnvloed omdat hulle nie klanke wat eenders of byna eenders klink, kan onderskei nie en dit lei daartoe dat hulle woorde foutief uitspreek (Le Roux, 2004:74).

Perseptuele faktore

Leerders wat nie oor genoegsame perseptuele vaardighede beskik nie, sal nie in staat wees om leerstof wat waargeneem word, te interpreteer nie. Daarom mag perseptuele tekortkominge direk aanleiding gee tot leerprobleme, omdat persepsie beskou word as die hoeksteen van lees- en spelvaardighede (Hallahan & Kauffman, 2000:176). Carrow-Woolfolk & Lynch (1992:44) beklemtoon die belangrikheid van perseptuele vermoëns vir die normale kognitiewe ontplooiing van die leerder sodat leer kan plaasvind.

Gebrekkige visuele persepsie kan 'n direkte gevolg wees van horisontale omkerings sowel as vertikale omkerings, juis omdat die leerders dit moeilik vind om te onderskei tussen syfers (6/9), letters (b/d, p/q) en woorde (bome/bemo) en verwarring dan intree (visuele waarneming en diskriminasie). Omkerings is 'n leesstruikelblok waar leerders letters en/of syfers wat naastenby dieselfde vorm het, met mekaar verwar.

Groff (2000:3), Macdonald en Cornwall (1995:523-531) asook Pinell (2001:2) is dit eens dat 'n gebrek aan fonemiese bewustheid by leerders 'n onvermoë veroorsaak om woorde te analiseer en sintetiseer, byvoorbeeld om 'n woord soos *kat* af te breek tot losstaande foneme soos k-a-t en dit weer tot 'n eenheid saam te voeg na *kat* (visuele analise en sintese). 'n Geneigdheid om maklik hul plek te verloor tydens lees of om herhaaldelik verkeerd van die bord af te skryf, of dit selfs moeilik vind om 'n reguit streep tussen twee lyne te trek, sowel as onoplettendheid en gedisorganiseerdheid dui op tekorte in visuele voorgrond-agtergrond-diskriminasie (Ferreira, 1991:20).

Nog 'n tekortkoming ten opsigte van persepsie hou verband met visuele opeenvolging en sluiting en vind neerslag daarin dat leerders dit moeilik vind om tot aan die einde van 'n reeks prente, woorde of sinne te sien. Leerders met sodanige perseptuele tekortkoming sal 'n woord soos *mandjietjie* verkeerdelik lees as *mandjie*, omdat die einde van die woord nie raakgesien word nie. Tekorte wat betref visuele geheue mag tot swak leesbegrip lei, omdat leerders met sodanige tekortkoming nie kan onthou hoe sekere letters of woorde geskryf word nie. Leerders met 'n swak visuele geheue sal byvoorbeeld ook nie kan onthou hoe hul huis lyk of 'n bepaalde item wat hulle baie sien, kan beskryf nie.

Gebrekkige *ouditiewe persepsie* kan tot 'n onvermoë lei om te luister, opdragte uit te voer, kort sinne na te sê (ten minste 'n sin met 16 lettergrepe), of 'n storie wat herroep moet word, te vertel. Die memorisering van besonderhede en die herroeping daarvan is ook problematies in die meeste sodanige gevalle en die

leerder mag sukkel om begripsvrae te beantwoord. Leerders met gebrekkige ouditiewe persepsie mag dit moeilik vind om te onderskei tussen letters of woorde wat amper dieselfde klink, byvoorbeeld klik/klak. Gebrekkige ouditiewe persepsie kan lei tot probleme met ouditiewe opeenvolging en vaslegging en gevolglik mag die leerders dit moeilik vind om woorde te klink of om woorde te verdeel in lettergrepe. Tydens die proses van ouditiewe analise en sintese sal leerders die afsonderlike klanke van die woord g-a-t-e kan uitspreek, maar dit besonder moeilik vind om die afsonderlike klanke saam te voeg om die woord gate te vorm (De Beer, 1983:33; Esterhuysen, 1997:68).

Tekortkominge van leerders rakende haptiese vaardighede (tas/gryp), oefen nie net 'n invloed uit op hul vermoëns om objekte se tekstuur en temperatuur waar te neem nie (byvoorbeeld hard/sag, grof/fyn, warm/koud), maar kan kinesteties-motoriese disfunksie ten opsigte van spraak tot gevolg hê (Ferreira, 1991:24). Artikulasiefoute kom voor, en die vermoë om hardop te lees, sowel as korrekte spelling, kan problematies wees.

Probleme ten opsigte van growwe motoriese vaardighede presenteer in simptome soos 'n verwarring ten opsigte van lateraliteit (links/reggs), dominansie, posisie in die ruimte en rigtingaanduiding. Hierdie simptome is ook redes wat aangevoer kan word vir omkerings in letters en syfers. Leerders wat fyn motoriese probleme openbaar, sal nie in staat wees om hul vingers doeltreffend te gebruik byvoorbeeld soos om skoenveters vas te maak nie, en sal met groot moeite aktiwiteite soos inkleur, teken of skryf aanpak, net om dit moontlik onsuksesvol te voltooi.

Benewens bogenoemde kan tekortkominge ten opsigte van ruimtelike oriëntasie by leerders voorkom. Gebrekkige ruimtelike oriëntasie is die oorsaak van omkerings, probleme met die natrek van figure, verwarring ten opsigte van links en reggs, asook 'n handskrif waar letters, syfers of woorde nie 'n eweredige verspreiding toon nie (Ferreira, 1991:21). Dischronometrie (onvermoë ten opsigte

van volgorde en tydsoriëntering) kan ook voorkom en die gevolg daarvan is dat die leerder dit moeilik vind om met behulp van 'n horlosie tyd te bepaal, of selfs om die dae van die week, maande van die jaar of die letters van die alfabet in volgorde weer te gee.

Afleidings wat op grond van bostaande bespreking van perseptuele tekortkominge gemaak kan word, is dat daar nie noodwendig tekortkominge in die leerders self hoef te wees nie, maar dat leerders direkte slagoffers kan wees van gebrekkige blootstelling aan perseptuele vaardighede, of dat hierdie vaardighede nie genoegsaam vasgelê is tydens vroeë ontwikkeling of in die onderrigsituasie nie. Wat betref omkerings het Simner (1982:158) jare gelede reeds bevind dat dit voorkom as gevolg van onvoldoende ervaring en eksperimentering met letters en ook die feit dat die leerders nie in staat is om te konsentreer (aandag gee) nie. Omkerings is egter slegs vir 'n onbeduidende persentasie van leesfoute by leerders verantwoordelik (Mann, 1998:171). 'n Faktor wat daartoe kan bydra dat perseptuele ontwikkeling in die slag bly, is onvoldoende perseptuele stimulasie tuis. Leerders uit 'n milieu-geremde omgewing is dikwels perseptueel arm. Leerders kan tog net dit waaraan hulle blootgestel was en geleer het met vertroue weergee en wat hulle nie geleer het nie, sal hulle belemmer om tot volle potensiaal te kom.

2.5.3.1.2 Onderwyssituasie

Dat 'n onderwyser leerders kan maak of breek, is nie te betwyfel nie en daarom is die rol van die onderwyser in die grondslagfase, wanneer die leerder begin lees, van groot belang. Leerders bring die grootste gedeelte van die dag by die skool deur en daarom is die skoolomgewing verantwoordelik vir meer as net akademiese onderrig (Lerner, 1993:116). Die houding van die onderwyser kan bepalend wees in die mate waartoe die leerder leesvaardighede bemeester. Onderwysers wat ongeduldig raak teenoor leerders wat nie kan lees nie, wek stres by die leerders en dit kan lei tot 'n gevoel van onsekerheid en

ontoereikendheid, en kan selfs oormatige spanning en rebelsheid veroorsaak, wat 'n direkte verband het met swak leesvermoë. Birch en Ladd (1997:61-79) het in 'n studie bevind dat in gevalle waar daar 'n gevoel van geborgenheid, liefde en oop kommunikasie tussen onderwyser en leerder bestaan (pedagogies), die leerders se leesvermoë baie goed was.

Onderwysers is soms van mening dat leerders wat die skool betree almal op dieselfde ontwikkelingsvlak is en sal dan dieselfde onderrig aan al die leerders bied. Dit lei daartoe dat sommige leerders 'n agterstand ontwikkel in die bemeestering van leesvaardigheid, omdat daar nie rekening gehou word met die leesgereedheid van individue nie. Onderwysers moet besef dat hulle met individue werk, en onderrig moet só beplan word dat dit op elke individuele leerder afgestem is, aangesien geen twee leerders oor dieselfde vlak van ontwikkeling, bekwaamheid, intelligensie of aanleg beskik nie.

Venter (2002:64) beweer dat sommige onderwysers nie in die aanvangsleesklas genoegsame aandag gee aan die ontwikkeling van voorgeletterdheidsvaardighede nie en dat hierdie onderwysers van leerders verwag om dadelik geskrewe taal te dekodeer, terwyl daar weinig aandag gegee word aan die boustene van lees, naamlik die voorgeletterdheidsvaardighede.

Verskeie navorsingsverslae van die Joint Educational Trust en die German Technical Corporation (in Le Cordeur, 2004:30) het duidelik uitgewys dat diepgaande probleme ondervind word in die onderrig van lees. Die gebrek aan genoegsame kennis van die struktuur van die taal van aanvangslees was van die mees opvallende, juis omdat daar nie genoeg klem geplaas is op klankleer en die fonologie nie. Die afwesigheid van 'n fonetiese basis het tot gevolg dat leerders leesprobleme kan ontwikkel.

Dit is belangrik dat onderwysers aanpassings sal maak aan die wyse waarop leesonderrig aangebied word aangesien "*any educational program or*

administrative policy which provides exactly the same formal reading instructions for all pupils at the beginning of grade one, causes reading failure for many pupils” (Bond *et al.*, 1989:83). Lees behoort in samehang met verskeie ander aktiwiteite wat deur leerders geniet word, aangeleer te word: *“Remember – if children cannot learn the way we teach, we must teach the way they learn”* (Multi-sensory Teaching and Learning, 2005:1). Hier verwys die navorser na aktiwiteite waar letters aangeleer kan word met behulp van klei, jelliepoeier, musiek en beweging.

Volgens die National Institute of Child Health and Human Development (1998:13) is daar reeds verskeie studies gedoen rondom onderwysers se kennis van leesontwikkeling. Die resultate was ‘n rede tot kommer. Verskeie onderwysers het aangetoon dat hulle tydens hul studiejare weinig kennis van en ervaring oor leesontwikkeling opdoen, en ook nie oor die identifisering van leesprobleme en hoe om leesprobleme op te los of te voorkom nie. Turner en Burkard (in Dyslexics.uk.com, 2006:3) stel dit dan ook *“trainee primary teachers are still not being taught exactly how to teach children to read.”*

T.H. MacDonald, ‘n voormalige professor in Opvoedkunde, wat veral bekend is vir sy kennis van die kurrikulum vir leesonderrig, sê hy *“know that only rarely is the teaching of reading taught as a specific skill and in a series of identifiable stages. What happens is that the trainees are told that there have been, and are, a number of possible approaches to the task”*. Hy sê verder: *“Often the trainee teachers are given instructions in various aspects of educational psychology, but they are not given enough specific instruction in methodologies of teaching reading for them to feel confident about it. The result is they are obliged to simply fit in with whatever method prevails at whichever school they take up as their first post”* (Dyslexics.uk.com, 2006:3).

Ofsted (2002 in Dyslexics.uk.com, 2006:3) rapporteer dat *“student primary school teachers at Cambridge University, one of the country’s top teacher training*

courses, still did not know how to teach reading at the end of a four-year degree course.” Ofsted waarsku ouers dat “an unknown number of primary teachers are themselves dyslexic”.

Dit gebeur so dikwels dat onderwysers gelaat word met ‘n “one size fits all”-filosofie bestaande uit slegs een of twee benaderings tot leesonderrig. Lyon (2000:14) se mening is dat “... *this parochial type of preparation places many children at continued risk for reading failure*”. Lyon se verklaring vir hierdie stelling is dat daar reeds vasgestel is dat geen leesprogram sonder die belangrike komponente van fonemiese bewustheid, vlotheid en leesbegrip suksesvol kan wees nie. Dit is ook die siening van Institute for Multi-Sensory Education (2000b:3)

Groot klasse is ook uitgewys as ‘n moontlike bydraende faktor tot leesprobleme, aangesien onderwysers in groot klasse nie die nodige individuele aandag aan leerders kan gee om leesprobleme te identifiseer nie. In elf studies wat in Tennessee (VSA) oor leesprobleme gedoen is, het sewe studies positiewe resultate getoon toe klasgroottes verminder is na 21 leerders per klas in graad 1 (Snow, Burns & Griffin, 1998:16).

Koen (2003:86) is die mening toegedaan dat indien onderwysers daarin kan slaag om die klem op genotvolle en betekenisvolle lees te plaas, dit tot ‘n meer ontspanne houding teenoor leesonderrig sal lei.

2.5.3.1.3 Omgewing

Kinders betree hul skoolloopbaan met verskillende vlakke van voorgeletterdheidsvaardighede. Die rede hiervoor is milieu-invloede en voorskoolse stimulasie, of gebrek daaraan, omdat die vlakke van ‘n ondersteunende omgewing vir leesontwikkeling van gesin tot gesin verskil. Faktore soos ‘n gebrek aan leesstof tuis, ongeletterdheid van ouers, armoede

ensovoorts, speel 'n beduidende rol by die bemeestering van leesvaardighede. Uit 'n lys van 28 faktore wat skoolprestasie beïnvloed, blyk dit dat ouerondersteuning een van die belangrikste faktore is, aldus Mercer en Mercer (2001:5).

Ruddell (1999:8) benadruk die verband wat bestaan tussen die leerder se leessukses in die klaskamer en ervarings wat tuis opgedoen is, sosio-ekonomiese toestande en onderrig in die skool: *“Moreover, socio-economic status (SES) has been found to be one of the strongest predictors of performance differences in children at the beginning of first grade”* (Community Paediatric Review, 2004:2).

In huisgesinne waar literatuur vrylik beskikbaar is en veral waar die ouers 'n positiewe gesindheid openbaar teenoor lees, word 'n positiewe klimaat geskep waarin lees en dan ook leer kan plaasvind. Wanneer ouers vir hul kinders voorlees, ontwikkel en verbreed dit nie net hul vermoë ten opsigte van die gesproke taal (woordeskat), kognitiewe vaardighede, luistervermoë en interpreteringsvermoë nie, maar ontwikkel die kind ook 'n konsep van die geskrewe taal en leer hulle van fonemiese bewustheid, iets waarsonder die kind met moeite suksesvol tot geletterdheid sal vorder (Johnson & Sulzby, 1999:1). Nielsen en Monson (1996:261) toon aan dat blootstelling aan boeke die ontwikkeling van begrip van die vorm, funksie en skema van die geskrewe woord fasiliteer en só leesbegrip beïnvloed. Vroeë blootstelling aan die geskrewe woord speel dus 'n belangrike rol om die kind se woordeskat en grammatikale strukture op reseptiewe en ekspressiewe taalvlak uit te brei.

Daar is baie huisgesinne waar literatuur nie beskikbaar is nie, veral weens ekonomiese redes (Baker, Serpell & Sonnenschein, 1995:236-252; Moller, 1995:90; Van der Linde, 2005:12). Navorsing dui daarop dat ouers uit die werkersklas geneig is om minder vir hul kinders te lees as ouers uit die middelklas, weens die ouers se eie geletterdheidsvlakke, 'n gebrek aan tyd en

omdat hulle oor die algemeen minder waarde heg aan die geskrewe woord (Legotlo, Maaga, Sebego, Van der Westhuizen, Mosoge, Niewoudt en Steyn, 2002:113-114; Teale,1994:173-206).

In die Community Paediatric Review (2004:3) word die invloed van sosio-ekonomiese status (SES) op kinders se lees- en taalontwikkeling benadruk: *“Children of low-income families have been found to be at greater risk for reading difficulties and slower in the development of language skills. Such children often come from homes where there are fewer books and where shared reading occurs less frequently.”* Ouers met 'n laer SES is dikwels nie genoegsaam geskool om hul kinders met leeraktiwiteite by te staan nie en het soms self 'n swak studierekord en 'n negatiewe houding jeens onderwysers en skoolwerk. Onbetrokke ouers en swak omstandighede tuis kan daartoe bydra dat leerders ook nie gemotiveerd is om te lees nie.

Wat ouers doen of nie doen nie, het 'n geweldige impak op leerders se houding jeens lees en op hul leessukses. Opitz (1998:526-528) sowel as Hess en Holloway (1984:179-222) het die volgende stappe wat ouers kan neem om lees te bevorder, gelys:

- Lees daagliks vir die kind met net een doel voor oë en dit is dat dit genotvol en ontspannend sal wees.
- Gesels baie met jou kind.
- Speel met rymwoorde.
- Moedig die kind aan om rymwoorde te vorm soos “kat”, “sat”, “dat”, “mat”, ens.
- Moedig die kind aan om 'n voorgelese storie te dramatiseer, om 'n soortgelyke storie op te maak, om 'n rympie of liedjie te maak van die storie.
- Voorsien die kind van genoeg leesmateriaal.

- Wees 'n goeie rolmodel vir die kind en lees self; demonstreer só aan die kind dat jy as ouer waarde heg aan geletterdheid.
- Sorg vir leesstof vir die kind - die beskikbaarheid en gebruik van kinderlektuur kan 'n groot bydrae lewer tot die ontwikkeling van lees- en skryfvaardighede.
- Skep geleenthede vir verbale interaksie - dit is van groot belang vir die lees- en spelproses. Verminderde kommunikasie met die kind kan daartoe lei dat die kind se woordeskatuitbreiding 'n risikofaktor word.
- Stel die kind bloot aan lees en veral aan lektuur wat die kind se belangstelling prikkel - so kan ouers die kind aanmoedig tot prestasie in lees.

In 'n longitudinale studie deur Jubber (1994, in Esterhuyse, 1997:73) is die verband tussen huislike en ouerlike veranderlikes en die leesprestasie van graad 6- en graad 12-leerlinge ondersoek. Die bevindinge het getoon dat die belangrikste twee veranderlikes wat 'n verband met die lees- en skoolprestasie van leerders in beide groepe getoon het, ouers was wat gereeld vir hul kinders voorgelees het en kinders na biblioteke geneem het waar hulle boeke kon uitneem.

Die belangrikste afleiding wat gemaak kan word, is dat vroeë blootstelling aan leeservarings 'n kardinale rol speel in die suksesvolle skoolloopbaan van die leerder en dat lees 'n rol speel by die opvoedkundige ontwikkeling van die leerder.

2.6 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die belangrikheid van lees, wat onmisbaar is vir die persoonlikheidsvorming en leersukses van die leerder in wording, onder die loep geneem. Daar is gefokus op wat lees behels, sowel as op die grondvaardighede

en fases van leesontwikkeling. Die leeshandeling, wat die basis van die leesproses vorm, is ook volledig bespreek. Indien hierdie grondvaardighede vir lees nie genoegsaam vasgelê is nie, kan dit aanleiding gee tot leesprobleme wat die leerder in die pedagogiese situasie ontspoord laat. Leesprobleme en die faktore wat daartoe aanleiding gee, is ook bespreek.

In hoofstuk 3 volg 'n indiepte-bespreking van verskillende leesbenaderings, hul voor- en nadele en hoe 'n geïntegreerde metode aangewend kan word om soveel as moontlik leerders effektief by die leesonderrigsituasie te betrek.

3

Leesbenaderings in perspektief

There is no single method or single combination of methods that can successfully teach all children to read. Therefore, teachers must have a strong knowledge of multiple methods for teaching reading and a strong knowledge of the children in their care so they can create the appropriate balance of methods needed for the children they teach

(International Reading Association, 1999:1).

3.1 Inleiding

Dekades lank is ouers, onderwysers en akademici al in 'n stryd gewikkel oor die benaderings wat gebruik word om kinders te leer lees. Die voortgaande debat oor die beste wyse om kinders te leer lees, fokus op twee benaderings: die sintetiese benadering en die psigolinguistiese benadering. Tallose argumente ter ondersteuning van elke kant is al aangevoer, maar nie waardevol genoeg om mense daarvan te oortuig dat die sintetiese benadering sonder twyfel beter is as die psigolinguistiese benadering nie.

Die genoemde leesbenaderings wat die meeste in die nuus figureer, is die een wat taal-as-geheel behels en die een wat die klankleermetode volg (Coddington, 1998:28; Diegmueller, 1996:20; Leman, 1997:128-134). Op die oomblik heers daar 'n groot onrustigheid in die geledere van navorsers terwyl onderwyskenners oor die voor- en nadele van elke benadering debatteer.

Maar waarom is daar steeds so 'n geweldige belangstelling in die soeke na die beste benadering? Die rede hiervoor is dat baie leerders óf nie goed kan lees nie, óf nie wil lees nie, of beide. Juel (1998:437-447) het in 'n studie bevind dat 40% van swak lesers in graad 4 aangedui het dat hulle eerder hul kamers sal skoonmaak as om te lees. Een van die leerders het gesê dat sy eerder die buitekant van die bad sal skoonmaak alvorens sy sal lees. Uit hierdie studie blyk dit dus dat leerders nie lees as aangenaam ervaar nie.

Daar is egter 'n ander sy van die argument. As ons leerders wil laat lees en ons wil graag hê dat leerders lees moet geniet, moet ons leerders tog behoorlik skool in lees sodat hulle goed kan lees. Daarom gaan dit vir die navorser daaroor dat die soeke na 'n beter benadering eintlik die soeke na 'n beter onderrigwyse is, 'n wyse van leesonderrig wat al die leerders nie net sal help om goed te lees nie, maar ook sal sorg dat hulle lees as genotvol ervaar.

Die doel van hierdie hoofstuk is om lig te werp op die verskillende leesbenaderings, dit krities en objektief te bespreek, en ook die voor- en nadele van elke benadering weer te gee. Slegs op grond van sodanige indiepte-ondersoek na leesonderrigbenaderings sal ingeligte besluite geneem kan word oor watter benadering in welke geval die geskikste sal wees. Dit moet beklemtoon word dat die suksesvolle fasilitering van lees afhang van die kreatiewe toepassing van leesbenaderings, inaggenome die behoeftes en leerstyle van die leerders (Joubert *et al.*, 2006:90).

3.2 Leesbenaderings

Summer Institute of Linguistics (SIL) International (1999a:1) definieer 'n leesbenadering as 'n metode of wyse wat gebruik word om beginleerders te leer lees. Elke benadering het 'n ander invalshoek, maar tog is dit so dat hierdie benaderings met mekaar oorvleuel omdat daar gemeenskaplike eienskappe is

wat in almal voorkom. Die verskil in die benaderings is hoofsaaklik in die fokus van elk geleë. Só word in die benaderings daarop gefokus om:

- Leerders te leer om groot gedeeltes teks af te lei.
- Volledige woorde te onderrig en dan te beweeg na teksgedeeltes.
- Volledige woorde te onderrig en dit in kleiner dele op te breek.
- Dele van woorde te onderrig en hulle dan saam te voeg om volledige woorde te vorm.
- Van die begin af volledige woorde en dele van woorde te onderrig.

Oor tyd heen is verskeie aanvangsleesonderrigbenaderings op die proef gestel en het die gedagte aan watter benadering die suksesvolste is, vele debatte ontlok. Alderson (2000:16) stel dit dat navorsing die vorige twee dekades hoofsaaklik op twee benaderings gekonsentreer het, naamlik die *top-down*-benadering en die *bottom-up*-benadering. maar volgens verskeie navorsers sal 'n gekombineerde, maar ook gebalanseerde benadering groter sukses tot gevolg hê (Asselin, 1999:69; Chorney, 2005:1; Fitzgerald, 1999:100). Dit sal beteken dat die beste eienskappe van al die benaderings aangewend moet word om so 'n gekombineerde benadering daar te stel.

Maar om te leer lees verg veel meer as net 'n goeie benadering. Daar is 'n ander belangrike rolspeler wat ook 'n beslissende rol speel in die sukses van leesbemeestering, naamlik die onderwyser. Die rol wat die onderwyser speel in die suksesvolle bemeestering van leesvaardighede kan nie misken word nie, intendeel dit is van kardinale belang (Venter, 2002:64). Langenburg (2000:3) is van mening dat elke onderwyser wat gemoeid is met leesonderrig daarna moet strewe om lees so effektief as moontlik te onderrig ten einde te verseker dat elke leser in die klas hierdie vaardigheid bemeester. Deur effektiewe leesonderrig moet dit die onderwyser se strewe wees om te verseker dat elke leerder vlot lees, maar ook met begrip, en dat hy/sy 'n selfstandige leser word wat 'n liefde

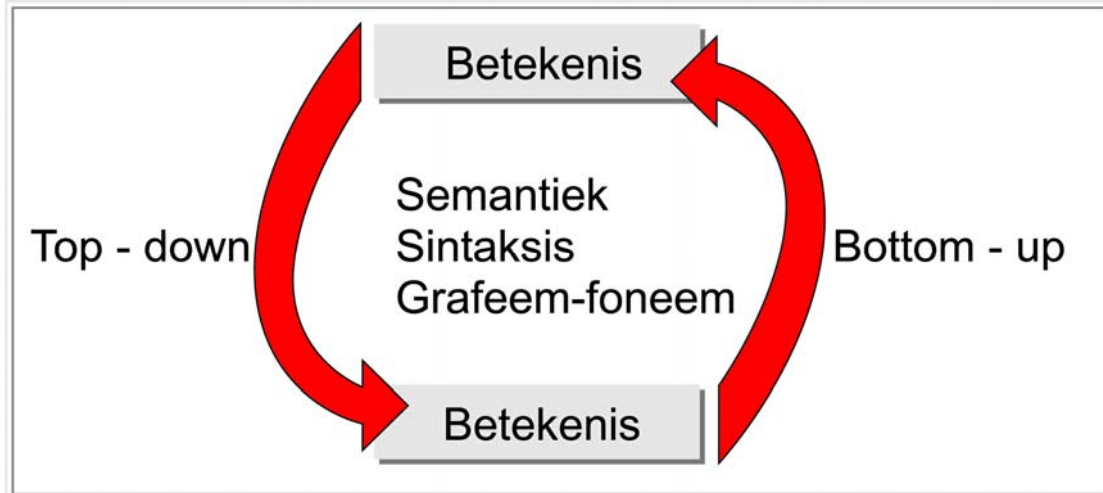
sal ontwikkel vir lees. Adams (1990:43) wys daarop dat “*to improve reading achievement, we need to improve both programs and classroom delivery*”.

Dit is van kardinale belang dat die onderwyser in gedagte sal hou dat lees op twee pilare rus, naamlik dekodering en begrip, en dat hierdie twee komponente onlosmaaklik aan mekaar verbonde is. Lees word dus eers ‘n werklikheid wanneer die leerder beide komponente bemeester het. Dekodering stel die leerder in staat om onbekende woorde te lees wat nog nie met die leerder behandel is nie en wat daartoe sal lei dat die leerder dus vlot kan lees sodat die teks beter begryp kan word (Pikulski & Chard, 2003:10).

Die fokus hier is op aspekte wat deel moet uitmaak van leesonderrig, en op die vernaamste leesbenaderings soos in die literatuur beskryf en wat in die meeste klaskamers gebruik word, naamlik

1. Psigolinguistiese (analitiese) *top-down*-benadering
 - Taalervaringsmetode
 - Globale metode
 - Literatuurgebaseerde metode
2. Sintetiese *bottom-up*-benadering
 - Klankmetode
 - Alfabet- of spelmetode
3. Sinteties-analitiese of interaktiewe benadering
4. Multisensoriese benadering
 - Slingerland-metode
 - Orton-Gillingham-metode
 - Herman-metode
 - Fernald-metode
 - Lindamood-Bell-metode

Figuur 3.1 bied 'n skematiese voorstelling van die verskillende benaderings met hul metodes.



Figuur 3.1 Die *Top-down*-benadering en die *Bottom-up*-benadering (Aangepas uit Vacca, Vacca, Gove, Burkey, Lenhart & Mckeon, 2003:24)

3.2.1 Psigolinguistiese (analitiese) benadering

Teenoor die sintetiese benadering, of fonologiese aanvangsleesbenadering, staan die geheel- of globale benadering. Hierdie benadering, ook bekend as die *top-down*-benadering of 'singewingsteorie', is verteenwoordigend van die psigolinguistiese denkskole, wat van die standpunt uitgaan dat taal uit sisteme saamgestel en verweef is en dus interafhanklik van mekaar is. Joubert *et al.*, (2006:91) konstateer dat "*lees 'n betekenisvolle geheel vorm waar betekenis en sin aan die gondsag lê*". Die leesproses is dus 'n holistiese proses wat nie verdeel kan word nie omdat dit die proses sal versteur. Lees word beskou as 'n **psigolinguistiese skattingspeletjie** (Goodman, 1992:192; Le Cordeur, 2004:46). Hiermee word bedoel dat die leser die betekenis van die teks

“voorspel” op grond van die konteks waarin dit geplaas word, asook die leser se bestaande voorkennis (Vacca *et al.*, 2003:26). Lees begin dus by die leser se taal en ervaring en nie by die teks nie. Die volgende is dus betrokke tydens die leesproses:

- Die leser se kennis van die leesinhoud.
- Die grammatika en struktuur van die taal.
- Die leser se algemene kennis, sowel as kennis van die bepaalde onderwerp, indien enige.

Hierdie uitgangspunt, naamlik dat leerders nuwe woorde met psigolinguistiese raaistrategieë lees deur na konteks te verwys, is deur Vellutino verwerp. So byvoorbeeld meld Vellutino (1991:439) dat vroeë begrip van woorde en teks by die aanvangsleser afhang van kennis van die klanke wat met die letters in die woord geassosieer word, en nie van raaistrategieë nie. Vellutino wys verder ook daarop dat raaistrategieë slegs in 25% van die voorspellings korrek is, selfs in gevalle waar hierdie strategie deur vaardige lesers gebruik word.

Volgens die psigolinguistiese benadering word in aanvangsleesonderrig begin by die lees van sinne om die klem op leesbegrip te laat val en nie op die aanleer en inoefening van spesifieke vaardighede in *meganiese isolasie* nie (Venter, 2002:72). In hierdie verband konstateer Smith, volgens Grossen en Carnine (1990:7) soos volg: “*When we identify meaning in text, it is not necessary to identify single words*”. Newman (1985:117) se opinie sluit hierby aan: “*...rarely do we interrupt the flow of meaning to identify a particular word*”. “*Children “construct” the meaning of the text, using knowledge they already have. They do not sound out each word individually*” (Rothman, 1992:12).

Mercer (1997:519) spreek die mening uit dat die leser wat van hierdie metode gebruik maak, meer staatmaak op “*...prior knowledge and comprehension of the meaning of the textual material ... than on word recognition and decoding of*

individual text elements". Die psigolinguistiese benadering plaas dus die klem op lees as 'n betekeniskeppende handeling. Die veronderstelling is dat die leser aanvanklik op idees, konsepte en betekenis fokus (semantiese en sintaktiese stukture) en dan na die kleiner eenhede (grafeem-foneme) van woordherkenning beweeg (Wray, 1989:6). Boothe, Walter & Waters (1999:1) beklemtoon die bydrae van die leser tot die teks en veronderstel dat lees deur betekenis gedryf word.

Perfetti (1991:74) het op grond van 'n studie met 197 aanvangslesers tot die gevolgtrekking gekom dat vaardige lesers juis nie staatmaak op die tekstkonteks nie, omdat hul dekodering vlot en outomaties geskied en hulle kontekstuele raaiskote onnodig vind. Perfetti het egter bevind dat swak lesers gebrekkige dekoderingsvermoë toon en daarom kontekstuele raaiskote waag.

Hierdie benadering steun dus sterk op twee beginsels, naamlik, eerstens, dat die belewing van die kind primêr in die onderrig staan, daarom begin aanvangslees by spontane gesprekke van die kind, en, tweedens, dat die vertrekpunt van leesonderrig vol sinne is soos dit in die kind se gesprekke geuite word en dat woorde en letters eers later volg. Meer as een aanvangsleesmetode kom binne hierdie benadering voor.

3.2.1.1 Taalervaringsmetode

Die taalervaringsbenadering is 'n metode wat lees en skryf bevorder deurdat daar gebruik gemaak word van die alledaagse belewenisse van die leerder sowel as mondelinge taal. Die onderrig begin by ervaring wat opgedoen is, byvoorbeeld 'n besoek aan die brandweer of dieretuin, gevolg deur mondelinge taal waar die leerders vertel van die uitstappie en luister terwyl ander vertel, wat weer lei tot die geskrewe produk deurdat die onderwyser dit waaroor gepraat word, neerskryf, en dit kulmineer in leesstukkies (Flanagan, 1995:33). Hierdie leesstukkies word dan herhaaldelik voorgelees deur die onderwyser (Teaching Treasures Publications,

2002:7). Deurdat hierdie werkswyse gevolg word, leer die leerders om konteksleidrade te gebruik wanneer woorde gelees word.

3.2.1.2 Globale metode

Hierdie metode verwys na die geheelwoordmetode (ook bekend as die *look-and-say*-metode), geheelsinmetode en die storiemetode. By die korrekte toepassing van hierdie metode staan leerders die kans om vinniger te leer lees. 'n Woord, sin of storie word met behulp van 'n prent bekend gestel waarna die dele herhaaldelik benoem word totdat vaslegging plaasgevind het. Nuwe woorde en sinne word telkens bygevoeg om sigwoordeskatuitbreiding te verseker en sodra genoegsame woorde aangeleer word, word aandag aan klankleer gegee (Jordaan & Jordaan, 2000:16).

3.2.1.3 Literatuurgebaseerde metode

Hierdie metode fokus op betekenis, interessantheid en die genotvolle aspek van lees en spreek die verskille in die leesvermoëns van individue aan (Vacca *et al.*, 2003:49). Leerders word die geleentheid gegun om hul eie boeke te selekteer en dan ook self die stories se eindes te voorspel en neer te skryf. Deurdat die leerders die geleentheid gegun word om hul eie stories te selekteer en self die slot vir die stories te skryf, word die leerders se kreatiwiteit en denke oor die storie gestimuleer. Onderwysers moet die seleksie van stories deeglik monitor, aangesien leerders geneig sal wees om deurgaans by makliker stories te bly en nie na 'n meer komplekse vlak te beweeg nie.

3.2.1.4 Navorsing ten gunste van die psigolinguistiese benadering

Stahl en Miller (1989:87-116) het 'n aantal studies nagegaan waarin die psigolinguistiese benadering vergelyk word met die sintetiese benadering. Hulle het tot die gevolgtrekking gekom dat eersgenoemde benadering meer effektief is

as laasgenoemde benadering op voorskoolse vlak, maar in graad 1 is daar geen duidelike verskil tussen die mate van sukses van die twee benaderings nie. 'n Interessante bevinding van die Stahl en Miller-analise was dat die meer nougeset ontwerpte studies geen neiging ten gunste van óf lesers volgens die psigolinguistiese benadering óf dié wat die sintetiese benadering volg, aangedui het nie.

Dahl en Freppon (1995:50-74) het die vordering van leerders wat óf onderrig volgens die sintetiese benadering óf onderrig volgens die psigolinguistiese benadering gedurende hulle voorskoolse en graad 1-jare ontvang het, vergelyk. Hulle het bevind dat die leerders in die groep wat volgens die psigolinguistiese benadering leer lees het, beter as die leerders wat volgens die sintetiese benadering onderrig is, gevaar het met betrekking tot die gehalte van die stories wat hul geskryf het. Hulle gevolgtrekking was dat nie een van die benaderings beter as die ander een is nie.

Reutzel en Cooter (1990:252-257) het vier graad 1-klasse vergelyk, elkeen afkomstig van 'n ander skool (vier skole in totaal). Twee van die skole het 'n psigolinguistiese benadering gebruik, en twee het 'n sintetiese benadering gevolg. Die navorsers het die leerders se leesvlakke onderskeidelik aan die begin en einde van graad een gemeet. Die resultate het klein, maar beduidende verskille in leestellings ten gunste van die psigolinguistiese benadering aangetoon. Die navorsers het egter opgemerk dat die verskille in leesprestasie moontlik aan die gehalte van die onderwysers toegeskryf kon word, en dat onderwysers van die psigolinguistiese benadering meer "proaktief" opgetree het. Dit is dus moontlik dat ander faktore, en nie noodwendig die onderrigbenadering nie, die groter rol speel in leessukses.

3.2.1.5 Voor- en nadele van die psigolinguistiese benadering

Voordele verbonde aan die psigolinguistiese benadering is dat die leser sinne lees wat opgebou word uit werklike woorde wat in die leser se praatwoordeskat voorkom en die leser sal dus geen probleme ondervind om die inhoud te verstaan nie. Omdat die sin as eenheid herken word, lees die leser soos hy praat. Die leser lees dus vloeiend en met goeie intonasie sowel as ritme. Omdat die leser groot eenhede kan herken, leer hy/sy goeie oogbewegings aan en dit bevorder 'n wye oogspan. Deurdat die leser hele sinne lees, ontstaan die gevoel by die leser dat hy/sy vinnig vorder en kan dit hom/haar motiveer om meer te wil lees. Lesers kan dus baie vinniger lees, maar is die vraag: Kan hulle goed spel ook?

Goodman (1992:188) glo die psigolinguistiese benadering is *“the grass roots creation of professional educators, mostly classroom teachers and is producing a holistic reading and writing curriculum which uses real, authentic literature and real books. It puts learners in control of what they read and write about.”* Die feit dat leerders en nie onderwysers nie aan die stuur staan (*are put in the driver's seat*), is presies die International Reading Association se definisie van lees (Linehan, 2002:3).

Daar is egter ook verskeie nadele verbonde aan hierdie benadering. By die gebruik van hierdie benadering leer die leser dikwels nie die vaardigheid aan om woorde te ontsluit nie, dus om tot woordherkenning te ontwikkel nie. Die rede hiervoor is dat die leerders woorde as geheel aanleer, maar nie weet uit watter klanke die woorde bestaan nie. Elke nuwe of selfs vergete woord waarmee die leser kennis maak, moet eers aan hom/haar voorgesê word. Verskeie navorsingstudies, waaronder Russell (1989:196), toon dat die eenheid wat as geheel waargeneem word, nie 'n gehele sin kan wees nie. Selfs 'n woord langer as drie letters kan nie deur die aanvangsleser as geheel waargeneem word nie. Al sou dit miskien moontlik wees om 'n sin as 'n eenheid te herken, hou dit vir die

leerder geen bepaalde voordeel in nie. Dit is alleen by groot uitsondering dat 'n besondere sin meer as een keer in leesstof voorkom. Om al die sinne wat moontlik uit 'n sekere aantal woorde gevorm word, te leer lees, is 'n saak van onmoontlikheid. Sodra daar een enkele nuwe woord bykom, moet 'n hele stel nuwe sinne weer aangeleer word (Meijj, 1995:61).

Memoriserings kom boonop dikwels voor (Joubert *et al.*, 2006:94). Die leerder kyk na die prentjie of die onderwyser sê die eerste woord en dan "lees" die leerder die sin, maar net sodra dieselfde woorde gebruik word om ander sinne te vorm, kan die leerder nie lees nie. Waar sulke woorde gebruik word om ander sinne te vorm, word sinne soms opgebou waarvan die betekenis van die een sin nie skakel met die betekenis van die ander sin nie en leer die leerder dan nie om te lees vir betekenis in groter wordende eenhede nie (Meijj, 1995:11).

Deurdad leesinhoud 'n baie belangrike rol by woordherkenning speel en die leser nie altyd 'n behoorlike kennis van klanke (dekoderingsvaardighede) opbou nie, kan dit 'n direkte negatiewe gevolg op leerders se spelvermoë hê (Joubert *et al.*, 2006:95). Hierdie benadering lewer 'n bydrae tot die aanleer van taal, maar die leser moet in die benadering primêr fokus op taalbetekenis en dit kan gebeur dat die leser nie noodwendig ander strategieë het om op terug te val as begrip van die konteks onvoldoende is om betekenis af te lei nie. Woordeskat kan beperk word tot dit wat in die gekontroleerde situasie aandag geniet.

Leerders met ernstige leesprobleme ondervind dikwels ook probleme met fonemiese bewustheid en daarom is dit van belang dat leerders moet leer dat woorde uit spraakklanke saamgestel is, wat nie noodwendig gebeur met die gebruik van die psigolinguistiese benadering nie (Ediger, in Koen, 2003:71). Le Cordeur (2004:46) is die mening toegedaan dat "*Indien lesers te veel staat maak op konsep-gedrewe (of top-down) prosessering, is hulle geneig om semantiese foute te maak en dan getuig hulle antwoorde van oppervlakkige lees. Alhoewel*

sulke leerders wel 'n vae idee het waaroor die teks gaan, is dit nie voldoende wanneer deeglike leeswerk vereis word nie, soos in die geval van begripstoetse".

Hier is dit duidelik dat die psigolinguistiese benadering nie net swaar steun op die leser se kennis van foneme nie, maar ook op voorgeletterdheidsvaardighede. D e leerder wat met beperkte voorgeletterdheidsvaardighede na die klaskamer kom, sal 'n agterstand h e sou die onderwyser nie weer aandag gee aan hierdie vaardighede nie, en die leerder sal dit bykans onmoontlik vind om lees te bemeester, aangesien die vlak van voorgeletterdheidsvaardighede korreleer met latere leesbevoegdheid. Die oorbeklemtoning van die analiserende benadering hou die gevaar in dat leerders woorde, en selfs hele sinne, sal "lees" wat nie op die bladsy geskryf staan nie.

*He who ne'er learns his A,B,C,
Forever will a Blockhead be;
But he who to his Book's inclin'd,
Will soon a golden Treasure find.
(Strydom & Du Plessis, 2000:9)*

'n Leerder met swak taalvaardighede sal op 'n lae vlak wees en dit sal meebring dat hy/sy nie ho rvlakstimulasie uit dit wat gelees word kry nie. Indien leerders net hul eie stories lees, is daar dus geen hoër vlak van invoer wat hul taal- en leesbevoegdheid kan verbeter nie. Wretsch (in Venter, 2002:78) verwys in dié verband na die "...sone vir ontwikkeling waar die leerder deur volgehoue en meer komplekse stimulasie telkens na 'n volgende ontwikkelingsvlak beweeg".

3.2.2 Sintetiese benadering

Die sintetiese benadering, oftewel die *bottom-up*-benadering of sogenaamde 'vaardigheidsverwerwingsteorie', is verteenwoordigend van die behavioristiese

denkskool, en is 'n sistemiese model met die geskrewe woord as uitgangspunt. SIL International (1999b:1) definieer hierdie benadering as: “A *synthetic approach to reading is an approach that begins with the smallest segment of speech and builds, or synthesizes, the smallest parts into syllables and words.*” Wanneer hierdie benadering gevolg word, word die klem geplaas op die onderrig van geïsoleerde vaardighede wat op 'n sistematiese wyse opeenvol (Meijj, 1995:6; Vacca *et al.*, 2003:25). “Die klem val op die ontwikkeling van subvaardighede wat afgestem is op die geleidelike verwerwing van die oënskynlike komplekse leesvaardheid”, aldus Joubert *et al.* (2006:90). Volgens hierdie benadering moet die grafiese stimuli eerstens ontsyfer word (in hierdie geval die letters en klanke). Daarna word dit as klanke gedekodeer en as woorde saamgevoeg sodat betekenis afgelei kan word. Daar word dus vanaf die kleinste dele, naamlik die lettersimbole, klanke- en lettergrepe beweeg na woorde en woordherkenning tot by betekenis. Begrip en betekenis is dus nie moontlik indien die leser nie die gedrukte woorde fonologies in taal kan kodeer nie (Treiman, 1985:179).

Die leerder leer dus lees deur voortdurend lesdele saam te voeg om groter eenhede te vorm. Baie herhaling en oefening van die klanke word aanbeveel om die foneemherkenning te internaliseer en outomaties te laat geskied (Groff, 1990:2; Grossen & Carnine, 1990:16). Manzo en Manzo (in Koen, 2003:72) stel dit dat die bemeestering van elke subproses 'n voorvereiste is vir die leesproses om suksesvol te wees, juis omdat hierdie subprosesse op mekaar voortbou.

Pinsent (1988:67) is van mening dat die mate waarop die aanvangsleser van foneme binne woorde bewus is, 'n sterk aanduiding van toekomstige leessukses is, en dat, as 'n leerder teen die ouderdom van ses nog nie die vermoë besit om foneme binne woorde te analiseer nie, 'n leesagterstand die waarskynlike gevolg sal wees.

Carroll (1986:129) beskryf die sintetiese benadering soos volg: “*Bottom-up processes proceed from sensory information to semantic information, building up a composite whole piece by piece from the sensory input.*” Carell et al. (1988:241) beskou grammatika en woordeskat, wat ten tye van leesonderrig verbeter kan word, as die vernaamste aspekte van hierdie benadering, en wys daarop dat navorsing bevind het dat ‘n grondige kennis van grammatika ‘n sinvolle bydrae kan maak tot die ontwikkeling van lees, juis omdat woordeskatuitbreiding en -vaardighede baie aandag geniet tydens leesonderrig. Daarom dan dat dit so belangrik is dat die onderwyser moet seker maak dat die leerders kernwoorde wat in die teks voorkom, ken voordat die leesaktiwiteit as sulks begin.

Volgens Stahl en Miller (1989:89) behoort aanvangslees volgens die fonologiese (sintetiese) metode in drie fases te ontwikkel, naamlik

- ‘n kognitiewe voorbereidingsfase waar die leerder bewus word van die take wat nodig is om ‘n vaardige leser te word;
- ‘n bemeesteringsfase waarin die vaardighede inge oefen word, en
- ‘n outomatiese fase waarin die vaardighede sonder doelbewuste inspanning toegepas word.

In elkeen van hierdie fases moet aanvangslees ekstensiewe mondelinge hardopleesoefeninge insluit.

Die vernaamste voorbeelde van hierdie metodes waar die sintetiese benadering toegepas word, is die klankmetode en die alfabetmetode.

3.2.2.1 Klankmetode

Vacca et al. (2003:47) verwys na die klankmetode as sintetiese fonemiek-onderrig waar ‘n leerder “...*learns the sounds represented by letters and letter*

combinations, blends these sounds together to pronounce words, and finally identifies which phonic generalizations apply". Die klankmetode fokus dus baie op die klankwaarde (foneem) van die letter en nie noodwendig op die naam (grafeem) nie. 'n Foneem is die funksionele klankeenheid van taal wat betekenisonderskeidend optree (Labuschagne & Eksteen, 1993:189), en 'n grafeem verwys na die spelkeuse van foneme in woorde (Davies & Ritchie, 2003:15). Letters vorm dus woorde (kat=/k/a/t) en woorde vorm sinne. Deurdat die leerders kennis opdoen van die klanke, stel dit hul in staat om eie woorde en sinne te bou en te skryf. Hierdie metode is 'n goeie woordbenaderingstrategie, mits dit binne konteks gebruik word.

3.2.2.2 Alfabetmetode

Die alfabetmetode word ook na verwys as die tradisionele benadering (Vacca *et al.*, 2003:45) waar geïsoleerde letter-klankooreenkomste aangeleer word, losstaande van betekenisvolle leesaktiwiteite. Dit geskied op 'n intensiewe en georganiseerde wyse. Die alfabet word aangeleer deur meganiese herhaling. Die leerder leer woorde aan deur die letters in die woord te benoem, byvoorbeeld, "mat" wat as "m-a-t" benoem word.

Volgens Goff (in Vacca *et al.*, 2003:45) moet daar 'n duidelike onderskeid wees tussen die aanleer van fonemiek en die aanleer van begrip, aangesien beter woordherkenning lei tot beter begrip. Aanvanklik is die leerder nie bewus van die doel van lees nie en bemeester dus nie die vaardigheid om betekenis af te lei en die teks te begryp nie.

3.2.2.3 Navorsingsbewyse ten gunste van die sintetiese benadering

Francis, Fletcher, Schatschneider & Mehta (1998:37) rapporteer verskeie studies waarin navorsers die psigolinguistiese en sintetiese benaderings met mekaar

vergelyk het. In al hierdie studies is bevind dat die sintetiese benadering beduidend beter resultate as die psigolinguistiese benadering gelewer het ten opsigte van woordlees, leesbegrip en diktee. In hierdie studies is bevind dat leerders wat volgens die sintetiese benadering leer lees het, beduidend vinniger kon lees as ander leerders sonder dat leesbegrip ingeboet is.

3.2.2.4 Voor- en nadele van die sintetiese benadering

Volgens die navorser lê die voordele van die sintetiese benadering daarin dat die leerder leer om gou selfstandig te lees en sukses met die bemeestering van die leesproses gee selfvertroue wat van kardinale belang is vir leerders, veral by aanvangslees. Die sintetiese benadering kan as instrument gebruik word om die betekenis van 'n woord te bepaal. Leerders wat dus by 'n woord vassteek en dit nie uit kontekstuele of ander leidrade kan aflei nie, is nie heeltemal gestrand nie, omdat die woord dan geklank kan word. Kennis van klanke stel die leerders in staat om hul eie woorde te bou en sinne te skryf (Turner, 1991:101) en die lees-en-skryfrigting word vroeg reeds vasgelê. Hierdie benadering hou die verdere voordeel in dat leerders baie beter kan spel as wanneer ander leesmetodes gebruik word.

In navorsing wat deur Jeynes en Littell (2000:21) gedoen is oor die effektiwiteit van verskillende benaderings is bevind dat leerders in die grondslagfase meer voordeel trek uit die sintetiese benadering as uit die psigolinguistiese benadering, veral leerders met 'n lae sosio-ekonomiese status. Manis, Doi en Bhadha (2000:325-334) beklemtoon die belangrikheid van fonologiese prosessering, juis omdat dit leesprobleme beperk. Op grond van hul navorsingsbevindinge pleit hulle dat elke leesprogram klank moet insluit.

Die nadele van die sintetiese benadering is dat die klem op die herkenning van woorde val en dan word daar nie altyd genoegsame aandag geskenk aan die inhoud nie. Die gewoonte om te klank kan maklik blywend raak en dit sal 'n

direkte invloed uitoefen op die leerder se leesspoed omdat die leesspoed sal verminder en dit kan selfs ook leesbegrip 'n nekslag toedien. Wat dus gebeur is dat die leerders op die letters konsentreer, wat hortende woord-vir-woord-lees tot gevolg het. Verder mag dit gebeur dat die oogspan nie voldoende ontwikkel nie, omdat lees nie vloeiend is nie. Daar word geweldig gekonsentreer op meganiese lees met die klem op korrektheid. Dit lei daartoe dat leesbegrip ingeboet word (Blachman, 1991:52).

Die sintetiese benadering veronderstel dat lees van laer vlakke van kognitiewe verwerking (letters en klanke) na hoër denkvlakke (betekenis) beweeg. Hierby word nie in ag geneem dat die hoër vlakke van denke by die lees van teks reeds vroeg die laer vlakke van kognitiewe verwerking beïnvloed nie (Roberts, 1992:132).

3.2.2.5 Gevolgtrekking

In navorsing wat bestudeer is, is twee gevalle gevind waar die psigolinguistiese benadering beter gevaar het as die sintetiese benadering, en agt waar die sintetiese benadering beter prestasie gelewer het as die psigolinguistiese benadering. Sulke resultate laat 'n mens wonder waarom die sintetiese benadering nie meer benut word nie. Miskien word dit nie as baie pret beskou nie. Tog hoef dit nie so te wees nie. Indien die sintetiese benadering wel beter lesers oplewer, moet gepoog word om die positiewe aspekte van dié leesmetode ten volle te benut. Ons het geen ander keuse nie, omdat daar steeds baie kinders is wat nie leer lees nie, of wat nie na wense vorder nie.

Connelly, Johnston en Thompson (1998:103-124) rapporteer 'n kruisnasionale studie waarin 41 leerders (vyf en ses jaar oud) in Skotland betrek is. Hierdie leerders is met behulp van die sintetiese benadering onderrig en afgepaar met 'n groep van 41 leerders in Nieu-Seeland, wat met behulp van die psigolinguistiese beandering onderrig is. Die leerders is afgepaar op grond van ouderdom, hoe

lank hulle reeds op skool was, woordeskatkennis, korttermyngeheue en woordleesvermoë. Alhoewel die leerders afgepaar is op grond van onder andere woordleesvermoë, het 'n ondersoek na die tipes foute wat hulle tydens lees begaan het, aangetoon dat die leerders wat met behulp van die sintetiese benadering onderrig is, geneig was om fonologiese herkodering te gebruik wanneer hulle 'n onbekende woord teengekom het, terwyl die leerders wat die psigolinguistiese leesbenadering gebruik het, onwillig was om onbekende woorde te probeer lees. Ander verskille was dat die leerders wat die psigolinguistiese benadering gevolg het, geneig was om werklikewoord-foute te maak, terwyl die leerders met 'n sintetiese benadering weer geneig was om nie-woord-foute te maak.

Die verskillende tipes foute weerspieël die klemverskille tussen die sintetiese benadering en die psigolinguistiese benadering. In die klaskamers in Skotland, waar die sintetiese benadering tot leesonderrig gebruik is, is leerders geleer om moeilike woorde te probeer "klank", terwyl die leerders in Nieu-Seeland geleer is om 'n onbekende woord te herken deur te dink aan 'n woord wat wel sin sou maak. 'n Soortgelyke patroon ten opsigte van leesfoute het by die lees van teksgedeeltes voorgekom. In hierdie verband was 'n verdere verskil tussen die twee groepe dat die groep met die psigolinguistiese benadering die teksgedeeltes vinniger geles het. Die rede hiervoor was dat die groep met die sintetiese benadering bykomende tyd daaraan bestee het om onbekende woorde te probeer "klank", terwyl die groep met die psigolinguistiese benadering meer geneig was om onbekende woorde oor te slaan. Daar was geen verskil tussen die twee groepe met betrekking tot die spel van bekende woorde nie, maar die groep met die sintetiese benadering het beter gevaar met die spel van nie-woorde met reëlmatige spelpatrone. 'n Laaste interessante bevinding van die studie was dat die leerders met die sintetiese benadering naby aan hul ouderdomsnorme vir leesbegrip presteer het (een maand agter), terwyl die leerders van die psigolinguistiese benadering vyf maande agter was. Hierdie

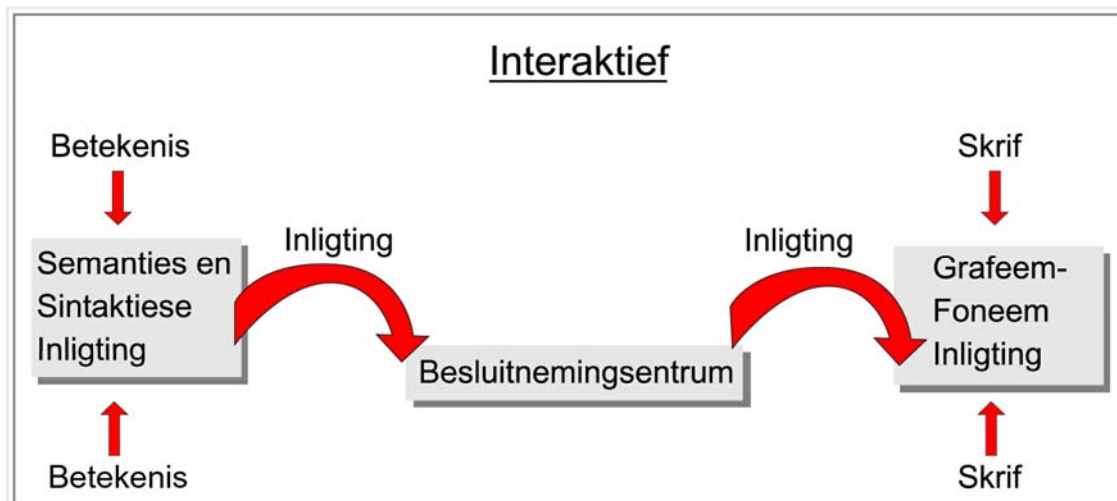
bevinding is teenstrydig met die siening dat sintetiese benadering op vorm eerder as betekenis fokus.

Die gevolgtrekking waartoe die navorsers gekom het, was dat die leerders wat volgens verskillende benaderings onderrig is, verskillende maniere ontwikkel het om woorde te verwerk. Die groep leerders onderworpe aan die sintetiese benadering was meer geneig om staat te maak op hul fonologiese vasleggingsvermoëns wanneer hulle gelees het, terwyl die groep onderworpe aan die psigolinguistiese benadering meer gebruik gemaak het van hul ortografiese kennis wanneer hulle gelees het. Daar is tot die gevolgtrekking gekom dat kinders dieselfde vlakke van leesprestasie kan bereik deur verskillende onderrigmetodes. Die verskil tussen die twee benaderings is geleë in die onderskeie strategieë wat hul gebruik het. Die leerders wat met behulp van die sintetiese benadering onderrig is, kon woorde meer effektief “konfronteer” as die leerders van die psigolinguistiese benadering. Eersgenoemde het ook beter gevaar met die spel van onbekende, reëlmatige woorde. Die leerders met ‘n psigolinguistiese benadering het meer staatgemaak op hul ortografiese geheue vir woorde wanneer hulle gelees het en het vinniger gelees as die leerders met ‘n sintetiese benadering, maar hul begrip van die teks was minder volledig.

3.2.3 Die interaktiewe benadering

Albei bogenoemde benaderings het voordele, maar nie een kan op sigself tot ‘n leesonderrigmetode lei wat kan waarborg dat leerders met ‘n normale leervermoë vinnig en suksesvol sal leer lees nie. Volgens Alderson (2000:18) het die bespreekte benaderings ook beide tekortkominge: *“Neither the bottom-up nor the top-down approach is an adequate characterization of the reading process and more adequate models are known as interactive models.”*

Daar word na die interaktiewe benadering verwys as 'n tweerigtingbenadering en word dit selfs vergelyk met bergklim waar verskeie roetes gevolg kan word om die toppunt van die berg te bereik, of ook met tweerigtingtrappe waar 'n persoon van beide rigtings af kan begin klim. Die interaktiewe benadering, ook bekend as die eklektiese benadering, impliseer die kombinasie-gebruik van die analiserende en sintetiserende benaderings soos skematies voorgestel in Figuur 3.2. Dit neem die sin en die woord as vertrekpunt, wat beteken dat betekenisvolle gehele gebruik word. Leerders kan dus sien dat die woorde uit letters bestaan wat klanke verteenwoordig. Deur woorde te klanke kan leerders onbekende woorde ontsluit en lees.



Figuur 3.2 Skematiese voorstelling van die interaktiewe benadering (Vacca *et al.*, 2003:25).

Volgens Heilman, Blair en Rupley (1986:6) berus hierdie benadering daarop dat beide die hipoteses wat die leser op grond van die taalvloei en konteks met betrekking tot die woorde in die teks vorm, asook die woordstrukturele inligting wat die geskrewe teks in werklikheid bied, as fondasie vir woordherkenning en betekenisgewing aan die leesstof dien. Woordherkenning en begrip bepaal hoe goed die leerder in staat is om leesbegrip en leesvlotheid te hanteer en dit is nie bloot 'n geval van prosessering van onder na bo of bo na onder nie, want die

interaksie op lettervlak sowel as op woordvlak is albei deel van hierdie interaktiewe benadering.

Ten eerste beklemtoon die interaktiewe benadering die interaksie tussen die verskillende inligtingsbronne wat vir die leser beskikbaar is, en tweedens word die rol van die leser, wat as vernaamste rolspeler gesien word, beklemtoon, juis omdat die leser soveel het om tot die lees by te dra. Volgens Koen (2003:73) en Le Cordeur (2004:47) verwys hierdie inligtingsbronne na die betekenis van:

- Ortografie (fonetiese kenmerke van letters)
- Sintaksis (sinstruktuur van taal)
- Semantiek (betekenis van taal)
- Die skematiese
- Fonologie
- Kognitiewe en sosiale oorsprong
- Die betekenis wat die leser aan die teks verleen volgens ervaring.

Die oorweging van 'n interaktiewe leesbenadering blyk aangewese te wees, nie net omdat dit korreleer met die siening dat lees beskou word as die produk van dekodering en begrip nie, maar ook omdat die interaktiewe benadering wegbeweeg van die idee dat lees slegs deur óf die *top-down*- of die *bottom-up*-benadering aangeleer kan word (Carell *et al.* 1988:94). Die interaktiewe benadering herstel ook die balans tussen die *top-down*-benadering en die *bottom-up*-benadering, want waar die *top-down*-benadering hoë kognitiewe vaardighede soos vooruitskatting en agtergrondkennis van die teks benadruk, beklemtoon die *bottom-up*-benadering weer die rol van die perseptuele dimensie van lees en dekodering van die taal van die teks. Daarom bring die interaktiewe model 'n ewilibrum tussen die twee benaderings.

Diegmüller (1996:20) stel dit dat “components of a balanced reading program include the best of the skills-based approach and the whole language approach.” Volgens die International Reading Association (Linehan, 2002:7) moet

onderwysers die geleentheid gebied word om 'n ingeligte besluit te neem oor die metodes wat hulle gebruik om leerders te leer lees, “*and to ‘balance’ their instruction in compliance to the needs of their students*”.

Dit is belangrik dat veral swak lesers se woordherkenningsvaardighede en interpretasie-strategieë verbeter behoort te word. Leesbenaderings wat gebruik word, behoort nie as plaasvervangend tot mekaar beskou te word nie, maar eerder dat hulle mekaar moet komplementeer. Verdere voordele van die interaktiewe benadering is dat dit verskillende strategieë vir woordontsluiting aan die leerders bekendstel en dat dit gebruik kan word indien die leerders dit benodig, sonder dat dit as vertrekpunt vir lees gebruik word. Hierdie benadering sal ook rekening hou met verskillende leer- en leesstyle en 'n groter reikwydte van style akkommodeer.

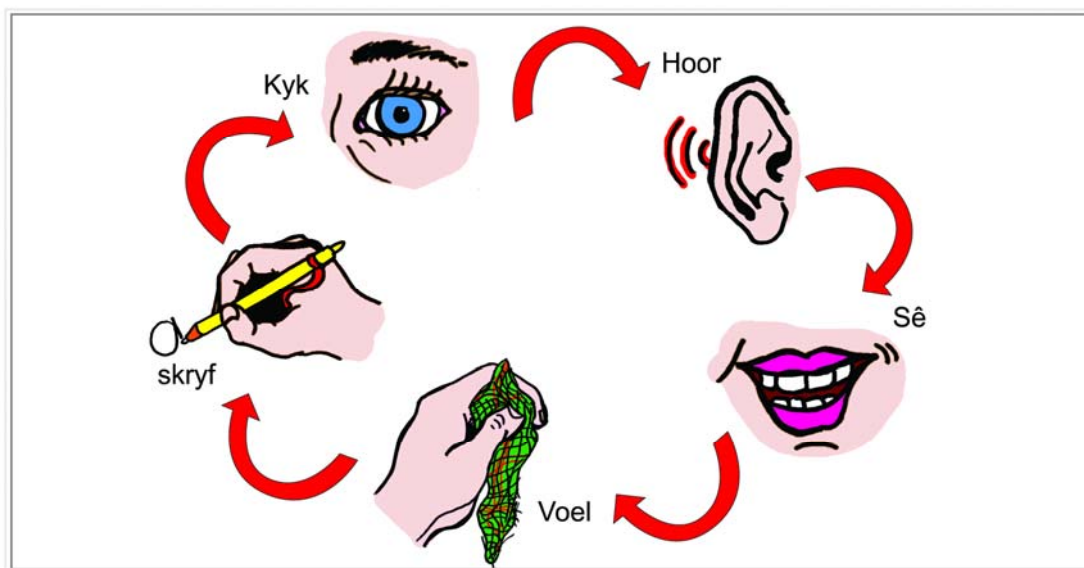
Effektiewe lees vereis dus dat die *top-down*-benadering en die *bottom-up*-benadering interaktief sal saamwerk, want soos Carrell *et al.* (1988:94) dit stel: “*Good reading – that is fluent and accurate reading – can result only from a constant interaction between these processes.*”

3.2.4 Die Multisensoriese benadering

Daar is niks nuuts omtrent die idee om multisensoriese metodes te gebruik om onderrig en leer meer effektief te maak nie. Onderwysers van leerders met leerprobleme beskou dit reeds jare lank as 'n sleutelement vir sukses in lees en spelling, en dit het 'n welverdiende reputasie verwerf as hulpmiddel vir leerders met geletterdheidsprobleme. Neuhaus Research (2004:2) toon aan dat multisensoriese onderrig effektief kan wees in die onderrig van basiese lees- en spelvaardighede in die geval van leerders wat oënskynlik nie baat vind by 'n meer tradisionele benadering nie.

Baie leerders kan nie leer lees, skryf en spel nie, tensy inligting gelyktydig deur talle sensoriese kanale ingevoer word. Dit lyk asof dit werk om die insette van al die sintuie te koördineer, sodat die hande, oë, ore en stemme saamwerk om leerders te help om dit wat hulle leer, te organiseer en te behou. Dit beteken dat onderwysers moet verseker dat leerders tydens die leerproses dit wat geleer moet word, sien, sê, hoor en manipuleer (Beacon Literacy, 2005:1-2; Birsh, 2000:1; Dyslexia Awareness and Resource Center, 2002b:1).

'n Multisensoriese benadering tot lees beteken dus bloot dat soveel sintuie as moontlik ingespan word tydens die leerproses. Dit behels ook onmiddellike, intensiewe en voortdurende interaksie tussen wat die leerder sien, hoor en voel en betrek die sig-, spraak-, gehoor- en gevoelmeganismes. Kinestetiese (beweging) en gevoelstimulasie word dikwels gebruik. Daar word dikwels na hierdie metodes verwys as VAKT (*Visual-Auditory-Kinesthetic-Tactile*). Die multisensoriese benadering leen hom baie goed daartoe om leerders se verskillende leerstyle in ag te neem (sien Bronnelys, Deel 2: Persoonlike Kommunikasie: Dreyer, 2006).



Figuur 3.3 Skematiese voorstelling van die multisensoriese benadering

Die doel dan van 'n multisensoriese benadering is, volgens Learning Disabilities Online (1995:1): “...to develop a student’s independent ability to read, write and understand the language studied.” Met die gebruik van 'n multisensoriese benadering word daar sterk klem gelê op die volgende elemente:

- fonemiese bewustheid,
- sistematiese, eksplisiete onderrig in fonetiek,
- klank-simboolverwantskappe,
- dekodering,
- spelling,
- leesbegrip, en
- onafhanklike lees van hoë kwaliteit boeke (Institute for Multi-Sensory Education, 2000a:3).

Wanneer hierdie benadering gebruik word, word leerders geleer om klanke van die letters te koppel aan die geskrewe simbool. Leerders koppel ook die klank en simbool aan hoe dit voel om die letter of letters te vorm. Soos wat die leerders 'n nuwe letter of patroon leer (bv. k of bl), trek hulle die letter(s) versigtig na, kopieer dit en skryf dit terwyl hulle die ooreenstemmende klank sê (Adams, 1990:416). Die klank kan deur die onderwyser gemaak word en die letternaam/-name kan deur die leerder verskaf word, waarna leerders die letter verskeie kere skryf om te verseker dat hulle dit geleer het en dit maklik kan herroep. Onderwysers en leerders maak staat op al drie bane (visueel, ouditief en kinesteties-taktiel) om te leer, eerder as om uitsluitlik te fokus op 'n “sigwoordmetode” (memoriseringsmetode), 'n “natrekmetode” of 'n “fonetiese metode” (International Dyslexia Association, 2000:1).

In hierdie benadering word van verskillende metodes gebruik gemaak vir die aanleer van woorde, naamlik

- Die leerder gebruik letters wat uit klei gevorm is om leeswoorde saam te stel. Leerders moet die name en klanke van die letters sê terwyl hulle dit maak, en dan die hele woord hardop lees.
- Letters/woorde word in die lug geskryf of selfs met die liggaam gevorm, waar moontlik. Leerders kan baie van die letters ook met hul hande vorm.
- Leerders kan letters/woorde in sand of in jelliepoeier skryf. Daar word ook gebruik gemaak van vingerverf om die letters/woorde te skryf.
- Skuurpapier dien ook as goeie taktiele metode waar die leerders letters wat uit skuurpapier geknip is, met hul vingers voel. Die grofheid van die materiaal dra daartoe by dat leerders die letters kan voel.
- Woorde kan ook gebou word met letterkaarte en/of plastiese magneetletters waar die leerders die letters pak en mondeling benoem (Preston, 1998:1).

Van die gewildste en mees bekende metodes in hierdie benadering wat gevolg word, is die Orton Gillingham-metode, Fernald-metode, Lindamood-Bell-metode, Herman-benadering, en die Slingerland Multisensoriese benadering, om maar 'n paar te noem (Dyslexia Awareness and Resource Center, 2002a:1-3). Vervolgens word 'n kort beskrywing van elke metode binne die multisensoriese benadering gegee.

3.2.4.1 Slingerland-Metode

Die Slingerland-metode is 'n strukturele, opeenvolgende, gelyktydig multisensoriese onderrigbenadering, wat ontwerp is om leerders te ondersteun in praat, lees, skryf en spel. As gevolg van die buigsaamheid van hierdie benadering is dit ook effektief in algemene onderwys.

Alle leer vind plaas deur die betrekking van die ouditiewe, visuele en kinestetiese motoriese kanale (Slingerland Institute for Literacy, 2005;2). Dit is met die koppeling van hierdie kanale wat dislektiese kinders dikwels probleme ervaar.

Die Slingerland-benadering begin met die kleinste eenheid van sig, klank en gevoel – 'n enkele letter. Wanneer daardie enkele eenheid uitgebrei word, word leerders onderrig deur middel van 'n benadering wat intersensoriese assosiasies versterk en die sterk leerkanaal in staat stel om die swak leerkanaal te versterk. Dit is deeglik en geïntegreerd, en verskaf 'n volledige taalleerervaring (Slingerland Institute for Literacy, 2005;1).

Op grond van enkele letters word leerders geleer hoe om klanke te assosieer met hul visuele eweknieë en om daardie letters te kombineer om woorde te spel. Deur middel van hierdie benadering, wat noukeurige leiding gee, leer hulle die struktuur van taal en die funksionele gebruik daarvan terwyl hulle vertrouwe ontwikkel in hul eie vermoëns om die taal effektief te gebruik.

Benewens die ontwikkeling van sterk dekoderingstrategieë is gestruktureerde voorbereiding vir lees gegrond op die wyse waarop alle leerders taalvaardighede verwerf. Dit behels die gebruik van frases om nuwe woordeskat en konsepte bekend te stel. Die onderwyser struktureer dan die leesleksie sorgvuldig om die leerders te help om dit te begryp (Slingerland Institute for Literacy, 2005;1).

Verskeie studies is oor die Slingerland-metode gedoen, waaronder die volgende (Slingerland Institute for Literacy, 2005:1-5):

- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) – Meer as 35 000 leerders is oor 33 jaar bestudeer. Daar is bevind dat die Slingerlandmetode aan al die nodige vereistes vir kwaliteit leesonderrig voldoen.
- National Reading Panel – Het bevind dat die Slingerlandmetode aan al die National Reading Panel se vereistes voldoen, naamlik die program sluit uit fonemiese bewustheid en klank, leesvlotheid, leesbegrip, en opleiding vir onderwysers in.

- The Palmer Study on Handwriting (1999) het 'n studie gedoen op leerders met leerprobleme in San Diego en bevind: "*Highly significant results were obtained*".
- The Royal Study on Achievement (1999) se bevinding was dat leerders ten opsigte van woordherkenning, klank van woorde, spelling en leesbegrip geweldig gegroei het met die gebruik van die Slingerlandmetode.
- The Royal Study of Academic Success (1987), waarby graad vyf- en ses-leerders in Kalifornië betrek is, het bevind dat 'n eksperimentele groep wat oor 'n bepaalde tydperk blootgestel is aan die Slingerlandmetode, beduidend beter gevaar het as die kontrolegroep wat nie dieselfde blootstelling gehad het nie. Daar is dus tot die gevolgtrekking gekom dat hierdie metode leerders met leerprobleme kan help om gemiddeld tot bo-gemiddeld te presteer.
- In die White Study (1989) is die Slingerlandmetode vergelyk met die Etna Reid-kurrikulum. Leerders wat probleme ondervind het met ouditiewe en/of visuele persepsie, het beduidend beter gevaar met die Slingerlandmetode ten opsigte van die behoud van spellingvaardighede.

3.2.4.2 Orton Gillingham-metode

Die Orton-Gillingham-benadering is gebaseer op 'n tegniek wat behels dat taal bestudeer en onderrig word. Begrip word ontwikkel vir die aard van menslike taal, asook die meganismes wat betrokke is by leer. Volgens hierdie metode word lees onderrig deur middel van letterklanke en herhaling, en drilwerk is baie belangrik. Orton-Gillingham-onderrigssessies is aksiegeoriënteerd, met ouditiewe, visuele en kinestetiese elemente wat mekaar versterk vir optimale leer. Die leerder leer gelyktydig spel en lees. Die onderwyser stel die elemente van die taal stelselmatig bekend. Leerders begin deur klanke in isolasie te lees en te skryf. Daarna kombineer hulle die klanke om lettergrepe en woorde te vorm. Leerders leer die elemente van taal, byvoorbeeld medeklinkers, klinkers,

dubbelletters, samestellings en diftonge, op ordelike wyse. Daarna beweeg hulle na gevorderde strukturele elemente. Namate leerders nuwe materiaal leer, hersien hulle steeds ou materiaal totdat hulle dit outomaties ken. Aandag word geskenk aan woordeskat, sinstruktuur, formulering en leesbegrip op soortgelyke gestruktureerde, opeenvolgende en kumulatiewe wyse (Institute for Multisensory Education, 2000c:1-3).

Leerders leer wat die beste manier is om te leer en die taalkennis toe te pas wat nodig is om lees- en skryfvaardighede te verwerf. Ten beste is Orton-Gillingham-onderrig diagnosties-voorskriftelik van aard. Die onderwyser poog voortdurend om te begryp hoe 'n individu leer, asook om toepaslike onderrigstrategieë te ontwerp. In elke les ervaar die leerder 'n hoë mate van sukses en ontwikkel so selfvertroue en vaardigheid. Leer word 'n lonende en positiewe ervaring (Academy of Orton-Gillingham Practitioners and Educators, 2005:1).

Nadat hulle 'n omvattende program deurloop het, het belangstellende onderwysers wat by beide spesiale en algemene klasse betrokke was, begin om die tegnieke van die Orton Gillingham-program te implementeer. Om leeruitkomste te assesseer, is leerders getoets ten opsigte van hul kennis van beide fonetiese klanke in isolasie en woorde. Assesserings is aan die begin van die jaar gedoen (vóórtoets), in die middel van die jaar (halfjaartoets), en aan die einde van die jaar (nátoets). Die resultate van hierdie studie het 'n toename in fonetiese leesvaardighede oor alle skooljare en -vlakke heen getoon. Die nátoets-tellings was hoër as die vóórtoets-tellings van die daaropvolgende graadvlak. Leerders wat spesiale onderwys in grade drie, vier en vyf ontvang het, het die jaar geëindig met gemiddelde toetstellings gelykstaande aan hul portuurgroep in die algemene onderwysbaan, ten spyte daarvan dat hulle die jaar begin het met laer toetstellings (Greentree Research and Development Services, 1998:1-2).

Die Orton Gillingham Multisensoriese Metode kan beskou word as die “Vader van multisensoriese leer” en word hoog aangeskryf deur die National Institutes of

Health, die National Institute of Child Health and Human Development, National Reading Panel en vele meer (Bright Solutions for Dyslexia, 1998:1-15).

3.2.4.3 Herman-metode

Renee Herman het die onderrigsekwensie van die Herman-metode ontwikkel, asook 'n metodologie wat elke leerder by sy/haar tekortkomingspunt laat begin en opeenvolgend vir hom/haar leer om elke vaardigheidsvlak te bemeester, terwyl daardie vaardigheidsvlakke vertikaal en horisontaal uitgebrei word soos in 'n omgekeerde piramide. Multisensoriese strategieë, wat visuele, ouditiewe, kinestetiese en gevoelstimuli aan mekaar koppel, help dislektiese leerders om te kompenseer vir visuele en ouditiewe verwerkingsprobleme. Kinestetiese en gevoelsoefeninge word noukeurig in opeenvolging gerangskik, en elke aktiwiteit word herhaal totdat die respons outomaties is (Dyslexia Awareness and Resource Center, 2002b:1). Die Herman-metode se leeskurrikulum behels dekoderings- en enkoderingsvaardighede, sigwoordherkenning, strukturele analise, die gebruik van kontekstuele leidrade, vaardighede ten opsigte van toegang tot woordeboeke, die dekodering van diakritiese simbole en die volledige spektrum van begripsvaardighede (McIntyre & Pickering, 1995:4).

In die vroeë sestigerjare het Renee Herman 'n studie uitgevoer op leerders wat aan erge disleksie gely het en ook erg emosioneel versteurd was. Sy het drie jaar met hierdie leerders gewerk en "*developed a sequence of instruction and a methodology that started each student at his point of deficit and sequentially taught him mastery of each skill level.*" Leerders is nooit enige leesstof gegee om te lees alvorens hulle al die nodige leesvaardighede bemeester het nie. Dit het daartoe gelei dat hierdie leerders konstant sukses behaal het. Na die drie jaar het die oorgrote meerderheid van die leerders teruggekeer "*to their home schools, reading at grade level or beyond, able to function successfully in a regular classroom environment*" (Deantonio, 2003:2). Die gevolgtrekking waartoe daar in

hierdie studie gekom is, was dat ongeag ouderdom, sosio-ekonomiese status, etniese agtergrond of geografiese ligging leerders met 'n spesifieke leesgeremdheid 'n "*proficient*" leser kan word met die Herman-metode (McIntyre & Pickering, 1995:21).

3.2.4.4 Fernald-metode

Volgens die Fernald-metode word volledige woorde in die leesproses aangeleer, en geglo dat, hoewel die leerders die woord ouditief herken het en die betekenis daarvan ken, hulle nie die woord se vorm ken nie. Die vorm van die woord word in drie stadiums onderrig:

1. Die leerder dikteer 'n storie aan die onderwyser en kies dan 'n woord uit die storie om te leer, wat die onderwyser dan op 'n kaartjie skryf. Die onderwyser skryf die woord met 'n kryt omtrent in die grootte van swartbordskrif. Die leerder trek die geskrewe woord met die vinger na en sê die naam van elke letter terwyl dit nagegetrek word. Die woord word altyd as geheel geskryf. Wanneer die leerder in staat is om die woord te skryf sonder om eers daarna te moet kyk, word dit alfabeties geliasseer in sy/haar "woordebank". Die woorde in die woordebank word gebruik wanneer die leerder stories skryf.
2. Namate die leerder se vaardighede verbeter, is dit nie meer nodig dat elke nuwe woord nagegetrek word nie. Terwyl die leerder kyk na 'n afskrif van die woord wat deur die onderwyser geskryf is, sê sy/hy die woord terwyl sy/hy dit skryf. Nuut-aangeleerde woorde word bygevoeg tot elkeen se individuele woordebank, en die leerders gaan voort om stories te skryf.
3. Gedurende hierdie stadium kan die leerder begin om uit boeke te lees. Nuwe woorde word geleer deur te kyk na die gedrukte woord, dit vir hulfsel te herhaal en dit dan te skryf. Dit is belangrik dat die onderwyser voortdurend steekproewe doen om te bepaal of woorde in die woordebank in die leerders se geheue behou word.

4. In die finale stadium is die leerders in staat om nuwe woorde te herken op grond van hul ooreenkoms met voorheen aangeleerde woorde of dele van woorde.

3.2.4.5 Lindamood-Bell-metode

Die *Lindamood Phoneme Sequencing (LiPS) Program* (Lindamood Foneemopeenvolgingsprogram) verskaf spesifieke opleiding vir leerders wat 'n lae vlak van fonemiese bewustheid het. Fonemiese bewustheid verwys na die vermoë om die individuele klanke, oftewel foneme, in gesproke woorde te verwerk. Leerders wat nie 'n aanvoeling vir die opeenvolging van klankeenhede in gesproke woorde het nie, is nie in staat om die alfabetiese beginsels waarop die lees van tekste en die spelling van woorde gegrond is, te begryp nie. Wanneer hulle lees, praat of spel, voeg hulle dikwels klanke toe tot woorde, of hulle laat klanke weg, of keer dit om (Lindamood-Bell Learning Processes, 2003:1). Navorsing toon aan dat 'n hoë vlak van fonemiese bewustheid die grondslag lê vir sukses op die terreine van lees en spelling (Le Roux, 2004:94). Die LiPS-program leer leerders om die bewegings van hul lippe, tong en stembande te voel, daarvan kennis te neem en etikette daaraan te heg. Deur die aanwending van hierdie nuwe vermoë om "klanke te voel", leer leerders om die klanke in woorde te tel, te identifiseer en te orden. Hulle gebruik dan hierdie motories-kinestetiese terugvoering om te lees en te spel. Die LiPS-program stel kinders en volwassenes in staat om te dink, dikwels vir die eerste keer, oor hoe om te lees en te spel (Bell, 2005:4).

Hierdie metode is veral effektief vir leerders wat:

- Sukkel om woordklanke in die regte volgorde weer te gee, of wat klanke toevoeg of weglaat;
- Letters of lettergrepe toevoeg of weglaat wanneer hulle lees of praat;
- Lees vermy en teensinnig is om hardop te lees;
- 'n Eenvoudiger geskrewe taal as gesproke taal gebruik.

3.2.4.6 Voor- en nadele van 'n multisensoriese benadering

Die multisensoriese benadering kan met sukses aangewend word saam met die genoemde benaderings, omdat dit aspekte soos fonemiese bewustheid, kennis van letters, grafeem-foneem verwantskap, dekodering, spelling, handskrif, lettergreetipes, leesvlotheid en leesbegrip insluit. Furtney en Willems (1991:298) is van mening dat “... *multisensory learning is a prerequisite to successful cognitive functioning since sensory and motor systems are part of the brain and the body...*”.

Omdat hierdie benadering veral gebruik word in gevalle waar leerders 'n leesgeremdheid het, sal dit verseker as 'n voorkomende program aangewend kan word, veral in klasse waar leerders sukkel om die vaardighede van lees te bemeester en waar voorgeletterdheidsvaardighede nie so goed ontwikkel is nie. Dit kan gebruik word vir leerders van alle ouderdomme; veral in klasse in die grondslagfase en dan spesifiek graad 1-klasse. Brazeau-Ward (1998:25) van die Canadian Dyslexia Centre beveel aan dat hierdie benadering vir alle graad 1-leerders gebruik word, veral met die oog op die voorkoming van leesprobleme en latere remediërende hulp. Met hierdie benadering begin leerders om selfkorrigerend op te tree, juis omdat hulle nadink oor wyses waarop daar gelees en gespel word.

Die multisensoriese benadering is op drie belangrike wyses 'n baie doeltreffende hulpmiddel om taalonderrig te versterk. Eerstens help dit om die inligting oor te dra. Tweedens help dit die leerders om die inligting te verwerk, en derdens help dit leerders om inligting wat reeds geleer is, te herwin. 'n Belangrike voordeel van die multisensoriese benadering is dat dit daarop ingestel is om leer vir die leerders **uiters genotvol** te maak en omdat dit '**n gevoel van sukses** by elke leerder waarborg.

Die nadele verbonde aan die multisensoriese benadering, volgens die navorser, is dat dit baie tydrowend kan wees en, aangesien daar heelwat apparaat nodig is wat aangekoop of gemaak moet word, is dit 'n heelwat duurder manier van leesonderrig, wat veral vir minder goeie skole 'n probleem kan wees. Tyd en die grootte van klasse bly uitdagende faktore vir die onderwyser, en so ook vir die suksesvolle infasering van hierdie benadering.

In die multisensoriese benadering word daar ook baie gebruik gemaak van herhaling en indien die onderwyser weens 'n te groot klas of gebrek aan tyd nie herhaling met verskeie ander aktiwiteite kan kombineer nie, sal dit leerders verveel wat dan tot nadeel van die benadering kan strek.

Daar bestaan dus verskeie benaderings tot leesonderrig, elk met bepaalde voor- en nadele. Die mate van sukses wat met die gebruik van die benaderings behaal word, word deur 'n verskeidenheid faktore bepaal.

3.3 Aspekte van belang vir sukses in die onderrig van lees

Vir leesonderrig om suksesvol te wees, is dit belangrik dat sekere faktore, wat bydra tot die bemeestering van die leesvaardigheid, wel teenwoordig moet wees. In 'n studie en opname van die National Reading Panel in die VSA (Langenburg, 2000:1) is bevind dat met sekere onderrigmetodes meer sukses behaal is as met ander, en dat baie van die meer effektiewe metodes geskik is vir implementering in die klaskamer. Om goeie lesers te word, moet kinders fonemiese bewustheid, klankvaardighede en die vermoë om die woorde in 'n teks op 'n akkurate en vlot wyse te lees, ontwikkel, en hulle moet ook oor die vermoë beskik om begripstrategieë bewustelik en doelgerig toe te pas terwyl hulle lees. Die genoemde paneel het ook bevind dat baie van die probleme rondom die aanleer van leesvaardigheid veroorsaak word deur onvoldoende fonemiese bewustheid,

en dat sistematiese en eksplisiete onderrig in fonemiese bewustheid direk bydra tot 'n verbetering in leerders se lees- en spelvermoëns. Die volgende aspekte van leesonderrig geniet tans wye aandag internasionaal en is dus ook in die navorser se leesprogram betrek. Meer volledige inligting hieroor word in Hoofstuk 4 verskaf.

3.3.1 Woordherkenning

Woordherkenningsvaardighede is van kardinale belang wanneer dit kom by leesvlotheid en leesbegrip en dit is veronderstel om 'n rol te speel by aanvangslees. Die National Institute for Literacy (2006:1) bemoei hulself met die verbetering van leesvaardighede by leerders en volwassenes en werk veral nou saam met die Departement van Onderwys in die Verenigde State van America. Die National Institute for Literacy beskryf woordherkenning as *“the ability of a reader to recognize written words correctly and virtually effortlessly.”* Daar word so na woordherkenning verwys omdat dit die leser se vermoë beskryf om woorde individueel te herken. Volgens Stanovich (2000 in Le Cordeur, 2004:49) maak die vaardigheid om woorde te herken so 'n integrale deel uit van die leesproses dat dit as diagnostiese instrument gebruik kan word.

Le Cordeur (2004:49) verwys na verskeie navorsers wat bevind het dat daar van leerders verwag word om vroeg in hul lewe reeds meer as 80 000 verskillende woorde aan te leer. Die aanleer van 'n geskikte en groot genoeg woordeskat het ten doel om leerders te bemagtig met vaardighede wat hul in staat sal stel om selfstandige lesers te word deurdat hulle woorde onmiddellik sal kan herken. Dit is moontlik dat 'n groot aantal woorde herken kan word sonder leesbegrip, maar die teenoorgestelde is selde moontlik, omdat goeie leesbegrip 'n voorloper is van 'n groot woordeskat en ook van goeie woordherkenningsvaardighede. Dus is woordherkenningsvaardighede 'n noodsaaklikheid, nie net vir leesbegrip en leesvlotheid nie, maar dit vorm ook die basis van die leesproses.

3.3.2 Leesvlotheid

Wetenskaplik gegronde navorsingsoorsigte het leesvlotheid geïdentifiseer as 'n kritieke komponent van die proses om te leer lees en het bevind dat 'n doeltreffende leesprogram onderrig in leesvlotheid moet insluit (Chard, Vaugh & Tyler [2002]; Kuhn en Stahl [2000]; National Institute of Child Health and Human Development [2000], in Rasinski, 2003:2). Leesvlotheid word dikwels geassesseer deur metings van mondelinge leesspoed in woorde per minuut, op grond van akkuraatheid ten opsigte van woordidentifisering, en deur die mate van ekspressiewe interpretasie by mondelinge lees te evalueer. Leesvlotheid word algemeen erken as 'n sleuteldoelwit van leesonderrig (Balajthy & Lipa-Wade, 2003:10).

Dit help om te dink aan leesvlotheid as 'n brug tussen die twee hoofkomponente van lees – woorddekodering en begrip (Kamhi, 2005:3). Op die een punt van hierdie brug is vlotheid gekoppel aan akkuraatheid en outomatiese dekodering. Op die ander punt van die brug is vlotheid gekoppel aan begrip deur middel van beklemtoning, of ekspressiewe interpretasie.

Die National Reading Panel (2002:8) het bevind dat “*repeated oral reading that included guidance from teachers, peers, or parents had a significant and positive impact in word recognition, fluency, and comprehension across a range of grade levels*”.

3.3.3 Leesbegrip

Volgens Lerner (1993:393) is dit noodsaaklik dat leerders oor beide woordherkennings- en begripsvaardighede beskik om te leer lees en goed as leser te funksioneer. Durkin (1993, in National Reading Panel, 2002:10) beskou leesbegrip as die “*essence of reading*”; dit is nie net essensieel vir akademiese leer nie, maar ook vir lewenslange leer. Indien die leser dus 'n woord vinnig

herken, word die proses om tot leesbegrip te kom, vergemaklik. Gewoonlik gebeur dit dat sodra leerders woorde wat aangeleer is, doeltreffend kan dekodeer, leesbegrip outomaties aanwesig is.

Oakhill (1995:291) is van mening dat “*reading comprehension ability correlates highly with word recognition ability*”, maar dit gebeur dat leerders ‘n spesifieke begripsprobleem mag hê al lees hulle vloeiend. Woorde word soms vloeiend en akkuraat geles, maar vrae wat oor die inhoudelike van die gelese gedeelte gestel word, kan nie beantwoord word nie. By die meeste leerders wat leerprobleme ondervind, kom ontoereikende leesbegrip voor; leesbegrip is nie ‘n outomatiese gevolg van die bemeestering van woordherkenningsvaardighede nie.

Volgens die National Reading Panel (2002:11) is daar drie pertinente temas in die navorsing oor die ontwikkeling van leesbegrip, naamlik dat leesbegrip ‘n komplekse kognitiewe proses is wat slegs verstaan kan word as daar ‘n beskrywing is van die rol wat woordherkenning speel in dekodering (begrip van wat geles is), tweedens dat leesbegrip ‘n aktiewe proses is wat ‘n intensionele en deurdagte interaksie vereis tussen die leser en die teks, en, derdens dat onderwysers bemagtig moet word om leerders te help met die ontwikkeling en toepassing van leesbegripstrategieë om dekodering te verbeter.

Pearson (1991:613-637) is van mening dat die volgende strategieë leesbegrip kan bevorder, en dit moet dus by leerders tuisgebring word:

Algemene lees

- Beeldvorming terwyl daar geles word (visualisering),
- Omgekeerde vraagstelling,
- Die opstel van ‘n storiekaart tydens die leesproses,
- Selfondervraging, en
- Vraagstelling deur leerders tydens of na afloop van die leesaktiwiteit.

Vaslegging

- Deur gebruik te maak van die vraag-antwoord-metode leer leerders op welke wyse 'n antwoord gevind moet word op vrae wat hulle mag hê.

Gebruik van agtergrondkennis

- Leerders ontwikkel leesbegrip deur nuwe inligting in verband te bring met bestaande agtergrondkennis en daarom is dit van belang vir leerders om onderrig te ontvang in die benutting van hierdie strategie.

Om hoofgedagte te abstraheer

- Dit is onmoontlik vir leerders om alle feite in die inhoudelike van 'n gelese gedeelte te memoriseer en daarom is dit van belang dat leerders geleer moet word op welke wyse hulle belangrike inligting kan identifiseer deur middel van tegnieke soos om opsommings te maak of deur selfondervraging.

3.3.4 Leesmotivering en leeshouding

Wanneer beginnerlesers vir die eerste keer kennis maak met aanvangslees is dit belangrik dat die onderwyser leerders sal aanmoedig om te lees en 'n leeskuiluur in die klas vestig deur die leerders toe te laat om oor onderwerpe te lees waarin hulle belangstel. Indien leerders hul eie lektuur kan kies, doen hulle ook meer moeite om die teks te verstaan (Pearson Education, 2007:1).

Beginnerlesers sal baie meer tuis voel in 'n gemakliker onderrigatmosfeer, veral waar lees op 'n minder formele wyse hanteer word. As opvoeders die leerders kan lei om lees positief te ervaar, sal hulle die besluit om te lees met deursettingsvermoë aanpak. Ander faktore wat 'n belangrike rol vervul in die leesproses is selfmotivering, belangstelling in die onderwerp en nuuskierigheid om oor die onderwerp te lees (Dreher, 1999:416).

Navorsing toon dat talle leerders verkies om nie dikwels of te veel tekstuele materiaal op 'n slag te lees nie. Kundiges op die gebied van verskeie vakdissiplines het 'n studie gemaak van die hoeveelheid tyd wat leerders aan lees bestee, asook die uitwerking van geletterdheid op kognitiewe funksies. In 'n reeks studies waarby honderde leerders betrek is, het Morrow en Weinstein (1986:330-346) bevind dat baie min leerders op voorskoolse en primêreskoolvlakke kies om na boeke te kyk gedurende vryetydsbesteding by die skool. Daar is ook bevind dat leerders al hoe minder lees, hoe ouer hul word.

3.3.5 Assessering

'n Leesprogram kan nie suksesvol wees sonder deurlopende assessering nie, omdat die effektiwiteit van onderrig en leer gemeet moet word. Assessering stel onderwysers nie net in staat om te bepaal tot watter mate doelwitte bereik is nie, maar hierdie proses identifiseer ook leerders wat ekstra ondersteuning benodig en moontlik selfs kan baat by alternatiewe leermetodes. Dit is ook belangrik dat onderwysers ten opsigte van leerders se leesvermoë moet differensieer en die leerders daarvolgens groepeer, dat hulle die tekortkominge in die leesprogram identifiseer en dit verbeter, en, laastens, dat hulle verseker dat elke leerder die vaardighede wat vir suksesvolle lees vereis word, bemeester (Alderson, 2000:203). Volgens Wren (2003:2) help assessering onderwysers *“to keep track of the zone of proximal development for each child.”* Daarom kan assessering die onderwyser in staat stel om die leesprogram so te ontwikkel dat dit voorsiening maak vir die behoeftes van elke leerder.

Soos reeds gemeld, is dit belangrik dat leesassessering 'n dinamiese en deurlopende proses moet wees wat nie slegs aan die begin en einde van 'n skooljaar gedoen moet word nie. Leesassessering moet dien as moniteringsstelsel sodat swak lesers daagliks gemonitor kan word en daar pogings aangewend kan word om die swakker lesers se leesvermoë te verbeter. Volgens Alderson (2000:113) is dit egter ook so dat nie alle aspekte van lees,

soos waardering en genot, meetbaar is nie, maar dat dit op ander innoverende wyses geassesseer kan word.

3.3.6 Fonologiese bewustheid

Fonologiese bewustheid is die vermoë “*to attend to the phonological or sound structure of language as distinct from its meaning*”, dus om op ‘n eksplisiete wyse aandag te gee aan die fonologiese struktuur van die gesproke woord, om te verstaan dat die gesproke taal uit kleiner individuele klanke bestaan (Scarborough, 1998:84). Dit verg die vermoë om aan ‘n spesifieke klank of klanke, in konteks met ander klanke van ‘n woord, aandag te gee. Fonemiese bewustheid verwys na die vermoë “*to focus on and manipulate phonemes in spoken words*”, aldus Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zad en Shanahan (2001:250). Volgens Yopp en Yopp (2001:130) is fonemiese bewustheid “*a sensitivity to and control over the phonemes*”. Die onderrig in fonologiese bewustheid impliseer dus nie net onderrig in foneem-grafeemverbande nie, maar dit is ook ‘n bewusmaking van taal- en klankstrukture, aldus Snider (1995:443).

Die National Reading Panel (2002:1-2) het bevind dat dit hoogs effektief is om kinders te leer om die foneme in woorde te manipuleer. Hierdie bevinding is geldig vir ‘n verskeidenheid onderrigsituasies en ‘n verskeidenheid leerders – ongeag die kinders se ouderdomme en graadvlakke. Daar is ook tot die slotsom gekom dat kinders wat fonemiese bewustheid aangeleer het, beduidend beter lees as kinders wat onderrig ontvang het sonder dat enige aandag aan fonemiese bewustheid geskenk is. Die resultate van die eksperimentele studies het die paneel tot die spesifieke gevolgtrekking laat kom dat opleiding in fonemiese bewustheid aanleiding gee tot ‘n verbetering in leerders se fonemiese bewustheidsvlakke sowel as hul lees- en spelvermoëns nadat hulle die opleiding voltooi het. Fonemiese bewustheid het ‘n beduidende uitwerking getoon op lees-

en spelontwikkeling, en leerders met uiteenlopende vermoëns het 'n verbetering in leesvaardighede getoon (National Reading Panel, 2002:1-2).

3.3.7 Sistematiese, eksplisiete onderrig in fonetiek

Sistematiese, eksplisiete onderrig in fonetiek verwys na 'n georganiseerde program waar letter-klank-kombinasies vir letters en lettergroeperings direk onderrig word. Die leerders word ook blootgestel aan hierdie kombinasies in gemengde vorm en oefen dit met behulp van woordlyste en woordfamilies. Aanvanklik word tekste met 'n hoë persentasie dekodeerbare woorde, wat met die klankleerles verband hou, gebruik (Lyon, 1998:5).

Die rol van effektiewe klankonderrig is om leerders te help om die alfabetiese beginsel en die konvensies van geskrewe taal te verstaan, toe te pas, te leer en in die geheue vas te lê. Klankonderrig gaan nie oor onnadenkende drilwerk waar gebruik gemaak word van 'n omvattende lys van spelling-klank-kombinasies en klankreëls nie. Die mees effektiewe klankonderrig is eksplisiet (sleutelpunte en –beginsels word verhelder) en sistematies van aard (daar word geleidelik op basiese elemente voortgebou om meer subtiele en komplekse patrone tot stand te bring). Die doel is om die logika van die stelsel oor te dra en die uitbreiding daarvan aan te moedig om nuwe woorde, wat leerders op hul eie sal teenkom, in te sluit (Lyon, 1998:6).

Om 'n bedrewe leser te word, moet 'n mens leer hoe om woorde oombliklik en moeiteloos te dekodeer. Dit is die rede waarom leerders aanvanklik geleer moet word om ondersoek in te stel na die letters en die letterpatrone van elke nuwe woord wanneer hulle lees. Net so moet leerders geleer word om nie nuwe woorde oor te slaan of hul betekenis te raai wanneer hulle fonetiese dekodering oefen nie. Jong lesers moet vaardighede ontwikkel om vinnig en

akkuraat te dekodeer, en hulle is baie meer geneig om dit te doen as hulle deelneem aan 'n goeie klankleeronderrigprogram.

3.3.8 Klank-simboolverwantskappe

Vertroudheid met die letters van die alfabet is nog 'n belangrike voorspeller van vroeë leessukses. Leerders moet eers in staat wees om letters vinnig te kan herken, voordat hulle sal verstaan dat alle woorde uit sekvensies en patrone van letters bestaan. Totdat leerders sonder moeite die vorm van een letter van 'n ander een kan onderskei, maak dit nie sin om hulle letter-klank-kombinasies te leer nie. Die aanmoediging van leerders om tydelike spellings te skep (foneties te spel), is 'n baie goeie manier om fonemiese bewustheid te ontwikkel; tog sal leerders nie vrywillig skryf voordat hulle nie die letters met genoegsame gemak kan vorm en daarmee tevrede is nie (California Department of Education, 2006:2). Kennis van die letters se name is ook belangrik, omdat daar aangetoon is dat dit 'n belangrike manier vir leerders is om die letterklanke te onthou of te genereer wanneer hulle op hul eie lees en skryf. Dan is dit ook van kardinale belang dat die leerders vertrou raak met die letter- en klankname deur omvattende begeleide en speelse blootstellings aan die alfabet. Onderwysers behoort dwarsdeur die voorskoolse jare voortdurend vir hul leerders die geleentheid te skep om die name, vorms en vorming van die letters van die alfabet onder die knie te kry.

3.3.9 Spelling

Die primêre oogmerk van spelonderrig, soos in die geval van klankleer, is om kinders se aandag te vestig op patrone, die wyse waarop woorde gevorm word, asook konvensies en korrektheid. Goeie spelling is meer as blote literêre kieskeurigheid. Daar is bevind dat 'n swak ontwikkelde kennis van spelling leerders se skryfaktiwiteite aan bande lê, hul leesvlotheid ontwig en 'n struikelblok in die pad van hul woordeskatontwikkeling is (California Department

of Education, 2006:6). Hoewel dit toepaslik is om beginners aan te moedig om tydelike of selfgeskepte spellings te gebruik om in die vorm van skrif uitdrukking aan hul gedagtes te gee, behoort programmatiese onderrig in korrekte spelling in graad een te begin en deur al die skooljare heen voort te duur. Daarbenewens, en toenemend soos wat die skooljare vorder, behoort leerders aandag te skenk aan die korrektheid van spelling wanneer hulle skryf.

Spellyste behoort doelgerig te wees, en tot ondersteuning en versterking van lees- en skryfonderrig te dien. Deur leerders aan te moedig om aktief en in diepte na te dink oor die klank en spelling van woorde, lê die beoefening van tydelike spelwyses 'n sterk kognitiewe grondslag vir beide formele spelling en klankleer. Dit bly egter noodsaaklik dat die korrekte spelling van woorde geleer word. In ooreenstemming hiermee toon navorsing aan dat die kombinerings van voldoende vroeë ondersteuning van tydelike spelwyses met sistematiese, formele spelonderrig aanleiding gee tot die sneller ontwikkeling van die vermoë om korrek te spel en woorde te herken as enigeen van die benaderings alleen (California Department of Education, 2006:4).

3.3.10 Onafhanklike lees van hoë kwaliteit boeke

Onafhanklike lees verwys na die leesaktiwiteite wat leerders uit vrye wil en op hulle eie doen. Dit weerspieël die leser se persoonlike keuse van leesmateriaal sowel as die tyd en plek waar dit gelees word. Onafhanklike lees word gedoen vir plesier of om inligting te bekom. Navorsing wat onder andere deur Taylor, Frye en Maruyama (1990:442-451) en Anderson, Wilson en Fielding (1988:285-304) en Greaney (1980:337-357) gedoen is, toon aan dat die lees van betekenisvolle aaneengeskakelde tekste tot verhoogde leesprestasie aanleiding gee, veral met betrekking tot leesbegrip, verbale vlotheid en algemene kennis. Onafhanklike lees hou baie voordele in. Aanvanklik bou dit vlotheid. Leerders moet akkuraat en moeiteloos kan voldoen aan die woord-identifiseringseise wat lees stel, anders sal probleme met leesbegrip en oorkoepelende leesprestasie opduik. Dan is dit

ook so dat tensy kinders aansienlike hoeveelhede gedrukte materiaal lees, hulle leesaktiwiteite moeitevol en minder effektief sal bly (Pikulski & Chard, 2003:4) .

In die tweede plek verbeter lees die leerder se woordeskat. Onafhanklike lees lei tot beter woordeskatontwikkeling. Een van die mees bewese verwantskappe op die terrein van lees is die baie beduidende verwantskap tussen woordeskatontwikkeling en leesprestasie (Nagy, Anderson & Herman, 1988:237-270). Nagy *et al.* (1988:237-270) het ook vasgestel dat onafhanklike lees waarskynlik die primêre bron van woordeskatverryking is ná die aanvanklike stadiums om te leer lees. Hoewel die waarskynlikheid om die betekenis van enige spesifieke woord te bemeester deur dit bloot te lees in die konteks waarin dit verskyn nie hoog is nie, is dit wel so dat leerders wat wyd lees, die betekenis van duisende nuwe woorde kan aanleer.

Laastens help onafhanklike leeswerk om agtergrondkennis in te win. Leerders se leesvermoë word dramaties beïnvloed deur die hoeveelheid onderling verbandhoudende inligting waarvan hulle kennis dra met betrekking tot die onderwerp waarvoor hulle lees. Deur wyd te lees, word leerders blootgestel aan 'n verskeidenheid onderwerpe en inligting wat hulle later in hul toekomstige leesaktiwiteite kan gebruik.

In een van die mees omvattende studies oor onafhanklike lees het Anderson, Wilson en Fielding (1988:285-304) ondersoek ingestel na 'n wye verskeidenheid aktiwiteite en hul relasie met leesprestasie en –ontwikkeling. Daar is bevind dat die hoeveelheid tyd wat leerders aan onafhanklike lees bestee het, die beste voorspeller van leesprestasie en ook die beste voorspeller van die verbetering in leesprestasie tussen graad 2 en graad 5 was.

3.3.11 **Leerstyle**

'n Leerstyl is 'n wyse van leer wat 'n bepaalde ingesteldheid behels ten opsigte van hoe inligting verwerk word (Joubert *et al.*, 2006:302). Felder en Brent (2004 in Joubert *et al.*, 2006:2) onderskei die volgende dimensies waarin twee direk teenoorgestelde leerstyle telkens geïdentifiseer kan word:

- Leerders wat fisies is op belewenisse (konkreet, prakties en gerig op feite sowel as metodes) en intuitiewe leerders (konseptueel, innoverend en gerig op betekenis en teorie).
- Leerders wat visueel is (het 'n voorkeur aan visuele voorstellings soos prente, diagramme en kaarte) en verbale leerders (voorkeur aan gesproke en geskrewe verduidelikings).
- Aktiewe leerders (probeer dinge en werk graag saam met ander) en reflektiewe leerders (deurdink dinge en werk verkieslik alleen).
- Leerders wat volgorde en stappe verkies (liniêr, ordelik en gerig op leer in klein stappe) en globale leerders (holisties en gerig op stelsels en leer in groot spronge).

Die ideaal sou dus wees om só te onderrig dat alle leerstyle in ag geneem word en dat leerders gelei word om ook blootstelling te kry aan die areas van leer wat nie deur hulle verkies word nie. Van belang is dat daar nooit vergeet moet word nie dat veral jong leerders konkrete en aktiewe leersituasies geniet en verkies, aangesien hulle nog baie afhanklik is van sintuiglike belewenisse. Aktiewe leer speel dus 'n groot rol by die jong leerders en leer moet vir hulle 'n genotvolle ervaring wees.

3.4 Gevolgtrekking

Onderwysers is die sleutel tot suksesvolle leesonderrig en die daarstel van 'n leeskuiluur. Daarom is die seleksie van 'n leesbenadering 'n komplekse proses wat goed deurdink moet word deur die onderwyser, juis omdat daar van die onderwyser verwag word om altyd ingedagte te hou dat leerders as individue beskou en benader moet word en dat 'n "one size fits all" -benadering nie die gewenste resultate sal lewer nie, juis omdat bepaalde prosedures, tegnieke en oefeninge beter resultate by sommige leerders as by andere sal oplewer. Omdat lees 'n taalhandeling is, moet leerders se kennis en taalagtergrond ook tydens leesonderrig in aanmerking geneem word. Leesonderrig moet daartoe bydra dat leerders tot die besef sal kom dat lees betekenisgewing is.

Leerders leer lees deur middel van 'n verskeidenheid materiale en metodes. Leerders word suksesvolle lesers in programme wat so hemelsbreed verskil soos die taalervaringsbenadering, met sy relatiewe gebrek aan struktuur en woordeskatbeheer, en die verskillende linguistiese programme met hulle relatief hoë mate van struktuur en woordeskatbeheer. Maar, leerders ervaar ook probleme in elk van die programme wat gebruik is. Geen enkele benadering het so duidelik uitgestaan as die beste in alle situasies ten opsigte daarvan dat dit uitsluitlik gebruik behoort te word nie.

Uit die literatuur blyk dit dus dat geen enkele metode aanspraak kan maak op die alleensukses van leesbemeestering nie en dat 'n kombinasie van metodes mekaar komplementeer. Daarom sal verskillende leesbenaderings lei tot verskillende leesonderrigmetodes en die klem plaas op 'n verskeidenheid van leesonderrigbeginsels. *"There is no single method or single combination of methods that can successfully teach all children to read. Therefore, teachers must have a strong knowledge of multiple methods for teaching reading and a strong knowledge of the children in their care so that they can create the*

appropriate balance of methods needed for the children they teach" (International Reading Association, 1999:1).

Die naïwiteit van die "alles of niks" -standpunte oor benaderings het Adams (1990:38-39) genoop om tot die volgende gevolgtrekking te kom: "*Given the tremendous variations from school to school and implementation to implementation, we should be very clear that the prescription of a method can never in itself guarantee the best of all possible outcomes.*"

Dechant (1994:172-173) voer aan dat die meeste leesprobleme 'n direkte oorsaak is van te veel klem wat geplaas word op sekere aspekte in die onderrig van lees en dat 'n holistiese (psigolinguistiese) benadering wat streng nagevolg word, nie voldoende sal wees om te voorsien in al die behoeftes van die leerder nie. Net so sal die sintetiese benadering alleen ook nie geskik wees nie. Die ideaal is dat die leser interaktief sal toetree tot die teks. Daarom moet daar volgens die literatuur baie meer klem geplaas word op die interaktiewe benadering waar die geheel, die paragraaf en die sin net so belangrik is soos die dele, en waar die swak leser begelei kan word vanaf die geheel na die dele en weer terug na die geheel (Taylor *et al.*, 1995:11-12; Venter, 2002:73).

Le Roux (1995:2) sluit aan by Dechant (1994) en voer aan dat van die redes waarom leerders dit moeilik vind om te lees toe te skryf is aan die oorbeklemtoning van óf die klankmetode óf die geheelmetode. Meer innoverende leesbenaderings, asook kennis van hierdie benaderings wat beide modelle betrek, word ook deur bepleit aangesien leerders se leerstyle verskil. Die metode wat die onderwyser tydens aanvangsleesonderrig gebruik, kan dus 'n beduidende invloed uitoefen op leerders se lees- en spelvermoë.

3.5 Samevatting

In hierdie hoofstuk is daar aandag geskenk aan wat 'n leesbenadering is en is die verskillende benaderings wat in die literatuur bespreek word, in oënskou geneem ten opsigte van eienskappe, voor- en nadele en die metodes wat binne hierdie benaderings aangewend word.

In die literatuur word daar gefokus op die polemiese begroundingsverskille tussen die twee opponerende aanvangsleesbenaderings wat in meeste skole gebruik word, naamlik die sintetiese benadering en die psigolinguistiese benadering. Die kern van die verskil tussen die aanvangsleesbenaderings lê in aanvangslees as eksplisiete, intensiewe en sistematiese foneemonderrig, teenoor implisiete aanvangslees wat die waarneming van globale konfigurasie, aangevul deur psigolinguistiese skattingspeletjies binne die leeskonteks, aanmoedig. In die polemie oor wat die beste leesonderrigmetode sou wees, word argumente oor die voor- en nadele ten opsigte van die begrounding van hierdie opponerende metodes reeds dekades heen oor en weer betwis, in so 'n mate dat daarna verwys word as die "*reading wars*" (Reyhner, 2003:2; The National Right to Read Foundation, 2000:2).

Vele ondersoekes wys duidelik uit dat beide hierdie benaderings tekortkominge toon, en dat 'n gekombineerde metode, waar beperkte, betekenisvolle gehele eenhede onmiddellik na foneme gekodeer word, terwyl hierdie fonologiese eenhede so gou moontlik as gehele eenhede gediskrimineer moet word om leesspoed en leesbegrip te verbeter, waarskynlik die antwoord op die leesonderrigprobleem sou bied. Dit dui op die wenslikheid van die gebruik van die geheeltaalbenadering. Omdat sowel die vermoë tot fonologiese dekodering as geheelwoorddiskriminasie noodsaaklik is vir vaardige lees, word 'n gekombineerde metode aanbeveel.

Verder is daar ook verwys na die belangrikste aspekte wat vervat behoort te word in enige suksesvolle aanvangsleesprogram.

In Hoofstuk 4 word 'n in-diepte-verduideliking gegee van die ontwerp en implementering van die Multisensoriese Leesprogram, wat gebaseer is op die literatuurondersoek wat in hierdie studie gedoen is.

4

Die ontwerp en implementering van die Multisensoriese Leesprogram

We learn:

10% of what we read

20% of what we hear

30% of what we see

50% of what we see and hear

70% of what we say and

90% of what we say and do.

(Multi-sensory Teaching and Learning, 2005:1)

4.1 Inleiding

In Hoofstuk 2 is die belang van lees bespreek en daar is veral gefokus op die grondvaardighede en die fases van leesontwikkeling, asook die leeshandeling wat die basis van die leesproses vorm. Oorsaaklike faktore van leesprobleme is bespreek ten einde te probeer bepaal wat werklik die grootste oorsaak van leesprobleme is.

In hoofstuk 3 is die verskillende leesbenaderings onder die loep geneem en bespreek ten opsigte van eienskappe, voor- en nadele en die metodes wat in hierdie benaderings neerslag vind. Die uitgangspunte van die verskillende aanvangsleesmetodes is aangetoon.

Verskeie navorsers (Ediger, 1998:73; Pinell & Fountas, 1998:13) stel dit dat onderwysers wat met leesonderrig gemeed is verantwoordelik is vir die samestelling van geletterdheidsprogramme waarin die leerders se belangstelling in die geskrewe woord aangewakker word, en hierdie vaardighede betekenisvol, doelgerig en interessant aangebied word. Daarbenewens is dit die taak van onderwysers om te voorsien in die unieke behoeftes van elke leerder ten einde elke skooldag 'n genotvolle ervaring te maak. Hierdie hoofstuk word gewy hoofsaaklik aan 'n verslag oor die ontwerp en implementering van die Multisensoriese Leesprogram, die doel en uitkomst van die program, die teikengroepe vir wie dit ontwerp is, en die boustene onderliggend aan die Multisensoriese Leesprogram.

Die lees van 'n taal is van kardinale belang vir die mensdom en daarom is ontwikkeling van die alfabet, volgens Adams (1990:18) die betekenisvolste uitvinding nóg in die sosiale geskiedenis van die mens. Lees, as een van die mees noodsaaklikste vaardighede, vorm so 'n integrale deel van die opvoeding van die kind dat dit nie bedink kan word sonder die geskrewe woord nie.

Reeds in die grondslagfase van onderwys word daar baie klem geplaas op aanvangsleesonderrig, omdat geen leerarea bemeester kan word sonder 'n goeie leesvermoë nie. Thomas (1991:103) beweer dat "*Reading is a fundamental skill which children must master if they are to make progress in other subjects.*" Die vermoë van leerders om leesvaardighede soos waarneming, herkenning, dekodering en betekenisvolle interpretering te ontwikkel, bly 'n uitdaging.

Ten spyte van die feit dat aanvangsleesonderrig 'n prominente plek in die skoolkurrikulum inneem, kom leesprobleme steeds algemeen voor, ongeag watter metode, fonologies of die geheelmetode, gevolg word. In verskeie persoonlike gesprekke wat met grondslagfase opvoeders gevoer, het dit duidelik na vore gekom dat onderwysers met 'n probleem te kampe het en dat leerders nie altyd baat vind by remediëring nie. In sommige van hierdie onderwysers se klasse is daar tot soveel as 13 leerders wat remediëring ontvang, dus die helfte van 'n klas (sien Deel 2, Bronnelys: Persoonlike Kommunikasie: Dennis, 2004; Ferreira, 2006; Groenewald, 2006; Mitchell, 2006; Tait, 2006; Taljaard, 2006; Scholtz, 2006; Spangenberg, 2005 & 2006). Dit laat die vraag ontstaan of daar voldoende voorsiening gemaak word vir die verskillende leerstyle van leerders en ook of daar genoegsame variasie in leesonderrigmetodes is.

Die International Reading Association (2002:7) benadruk dat “*the realization that different children learn in different ways supports the assertion that no one approach is so distinctly better in all situations, that it should be used exclusively*” Teen hierdie agtergrond is daar oorgegaan tot die ontwerp en die implementering van 'n Multisensoriese Leesprogram vir Graad 3-leerders.

Die rede waarom daar besluit is om die Multisensoriese Leesprogram by Graad 3-leerders te implementeer, is omdat dit die laaste geleentheid vir Graad 3-leerders is om blootstelling te kry aan leesonderrig. Vanaf Graad 4 word dit lees om te leer en is daar weinig geleentheid om basiese leesvaardighede te bemeester. Leerders wat ná Graad 3 nog nie kan lees nie se kans om te leer lees is baie skraal. “*Catch them before they fall*”.

Vir die ontwerp van die Multisensoriese Leesprogram is verskeie bronne geraadpleeg ten einde idees te bekom vir die samestelling van hierdie program. Hierdie bronne word na verwys in Deel 3 van die bronnelys. Die rede hiervoor is dat dit 'n onmoontlike taak was om na elke bron in die program te verwys, aangesien van die verskillende oefeninge in die program 'n aangepaste en

gekombineerde samestelling was van vier tot ses programme of bronne wat geraadpleeg is. Erkenning geskied dus by wyse van die vermelding van bronne in Deel 3 van die bronnelys.

4.2 Ontwerp van die Multisensoriese Leesprogram

4.2.1 Agtergrond

Soos reeds vermeld in Hoofstuk 3, word 'n multisensoriese benadering tot lees daaraan gekenmerk dat soveel as moontlik sintuie ingespan word tydens die leerproses (3.2.4). Dit sluit in onmiddellike, intensiewe en voortdurende interaksie tussen wat die leerder sien, hoor en voel. Kinestetiese (beweging) en gevoelstimulasie word ook ingespan (Birsh, 2000:1). Om 'n voortdurende multisensoriese ervaring te skep het die navorser gebruik gemaak van hulpmiddels wat multisensoriese leer bevorder. Hierdie hulpmiddels is die volgende:

- Visuele beelde soos prente, letterkaarte en tydskrifte/koerante vir die sien-gedeelte,
- die uitspraak/artikulering en oordrywing (klank) van letters vir gehoor,
- jelliepoeier, klei, taktiele letters, sand, pypskoonmakers, draad, vingers, inkleurwerk en uitknipwerk vir tas/gevoel,
- liggaamsgebruik vir ritmiese beweging; 'n spesiaal vervaardigde laserskyf waarop *Rap* (kletsrym) agtergrondmusiek voorkom is gebruik vir die aanleer van letters en klanke. Hierna sal daar na kletsrym verwys word as *Rap*.

4.2.2 Die doel van die Multisensoriese Leesprogram

Die oorkoepelende doel tydens die ontwerp van die leesprogram was om vas te stel of die toepassing van sodanige program wel tot die verbetering in leesvaardighede sou lei, en of dit daarom 'n moontlike aanduiding kon wees van die wenslikheid daarvan om 'n multisensoriese benadering, wat alle leerstyle in ag neem, te gebruik.

Uit verskeie langtermyn-studies wat onderneem is (sien Hoofstuk 3), blyk dit dat enige effektiewe leesprogram sekere sleutelkomponente moet insluit ten einde suksesvol te kan wees. Hierdie sleutelkomponente is deeglik bestudeer en vervat in die Multisensoriese Leesprogram as deel van die doel van hierdie program:

- Die hoofdoel van die Multisensoriese Leesprogram is om die leesaktiwiteit aan die leerders bekend te stel as 'n uiters **genotvolle** ervaring wat gepaard gaan met 'n ontspanne, selfs lawwe, atmosfeer, waar leerders gemotiveer word om te lees en in hulself te glo (“Ek is 'n wenner!”; “Ek kan lees!”, “Ek hou van lees!”; “Ek is slim!”). Suksesvolle en betekenisvolle leer kan slegs plaasvind in 'n ontspanne atmosfeer waar 'n positiewe houding jeens lees gekweek word (Birch & Ladd, 1997:61-79; Koen, 2003:86). Daarom het elke leerder dan ook na elke les 'n beloning ontvang.
- **Herhaling en vaslegging** moet 'n regmatige en prominente plek kry in die program, 'n faktor waarteen menige onderwysers daagliks 'n stryd voer weens die druk akademiese program wat gevolg moet word (sien Hoofstuk 6), leesonderrig mag nie in meganiese drilwerk verval nie, maar herhaling en vaslegging moet op kreatiewe wyse plaasvind in die vorm van speletjies en interessante aktiwiteite (sien 4.3).
- Die Multisensoriese Leesprogram moet ruimte laat vir die unieke behoeftes van elke leerder. Dit sluit die **verskillende leerstyle** van elke

leerder in, hetsy ouditief, visueel, taktiel en/of kinesteties. Die doel is dan ook dat hierdie verskillende leerstyle deur middel van genotvolle aktiwiteite aangespreek word.

- Leerders moet op 'n **multisensoriese wyse** leer, en moet dus alle sintuie inspan ten einde lees te bemeester (sien 3.2.4).
- Leerders moet 'n liefde ontwikkel vir lees, deurdat hulle die geleentheid gebied word om onder andere leesstof van hul keuse te lees, op hul eie leesvlak te lees, leesperiodes te hê wat buite die klas plaasvind (sien 4.2.3.1), en belonings te ontvang wanneer hulle lees. Deur geleentheid te skep vir die kweek van 'n **liefde vir lees**, ontwikkel elke leerder in 'n selfstandige en onafhanklike leser. Die program poog verder om nie net leerders te kry om 'n liefde te kweek vir die geskrewe woord nie, maar ook om hulle te ontwikkel tot onafhanklike lesers met goeie lees- en skryfvaardighede, leesbegrip en leesvlotheid.
- Die Afrikaanse taal is 'n fonetiese taal en leerders moet eerstens die **alfabet** en die **verskillende klanke leer** waaruit woorde saamgestel word en dan moet hulle leer om daardie woorde te dekodeer en in groepe te leer. Bewusmaking van die letter/klank-verhoudings is die belangrikste gereedskap wat goeie lesers gebruik om onbekende woorde te dekodeer.
- Leerders moet **goeie geletterdheidsvaardighede** ontwikkel, wat insluit 'n uitgebreide woordeskat, kennis van korrekte sintaksis en spelling, redeneringsvermoë en die bevraagtekening van wat gelees word, asook leesvlotheid.
- Laastens het hierdie leesprogram die doel voor oë om voorsiening te maak vir **assessering** op 'n daaglikse basis, deur die leerders sowel as deur die onderwysers.

4.2.3. Wie sal baat vind by die Multisensoriese Leesprogram?

Tydens die ontwerp van die Multisensoriese Leesprogram het die navorser dit ten doel gehad om 'n leesprogram te ontwikkel wat voorkomend sowel as remediërend sou wees. Vir die doel van voorkomend optree, kan hierdie program met groot sukses aangewend word as deel van 'n voorskoolse bewusmakingsprogram vir geletterdheidsvaardighede, juis omdat dit so genotvol is.

Verder kan dit in die grondslagfase, vanaf graad 1 tot 3 aangewend word. Vir die doel van remediëring kan leerders wat tot in Graad 3 gevorder het met min sukses in lees ook hierdie program in die remediërende klas volg ten einde op te vang wat verloor is in die gewone klas. Dit geld egter nie net vir Graad 3 nie, maar ook vir Graad 1 en 2. Hierdie program behoort leerders wat pedagogies ontpoor is, in staat te stel om vinnig weer op te vang met die res van die klas.

Die navorser het tydens die ontwerp van die Multisensoriese Leesprogram verskeie lees oefeninge opgestel en uitgetoets op vrywillige jong leerders wat gewissel het van vyf jaar tot agt jaar. Dit kon die navorser in staat stel om die program so ver moontlik te verfyn alvorens dit in die vier Heidedalskole geïmplementeer is.

4.2.4 Bespreking van die ontwerp van die Multisensoriese Leesprogram aan die hand van 'n skematiese voorstelling

Vir die ontwerp van die Multisensoriese Leesprogram is daar deurgaans gebruik gemaak van 'n multisensoriese benadering, en die sintetiese benadering. Vir die aanleer van hoëfrekwensiewoorde is daar uitsluitlik gebruik gemaak van die psigolinguïstiese benadering en in die program is aandag gegee aan van die foneme en diftonge wat in die kurrikulum voorgeskryf is vir die grondslagfase. In die Leesprogram is foneemherkenning voorafgegaan deur multisensoriese grafeemherkenning en -oefening. 'n Suksesvolle leesprogram kan nie sonder deurlopende assessering funksioneer nie en daarom het die navorser in sekere gedeeltes van die leesprogram ruimte gelaat vir selfassessering deur leerders, asook assessering deur die onderwysers.

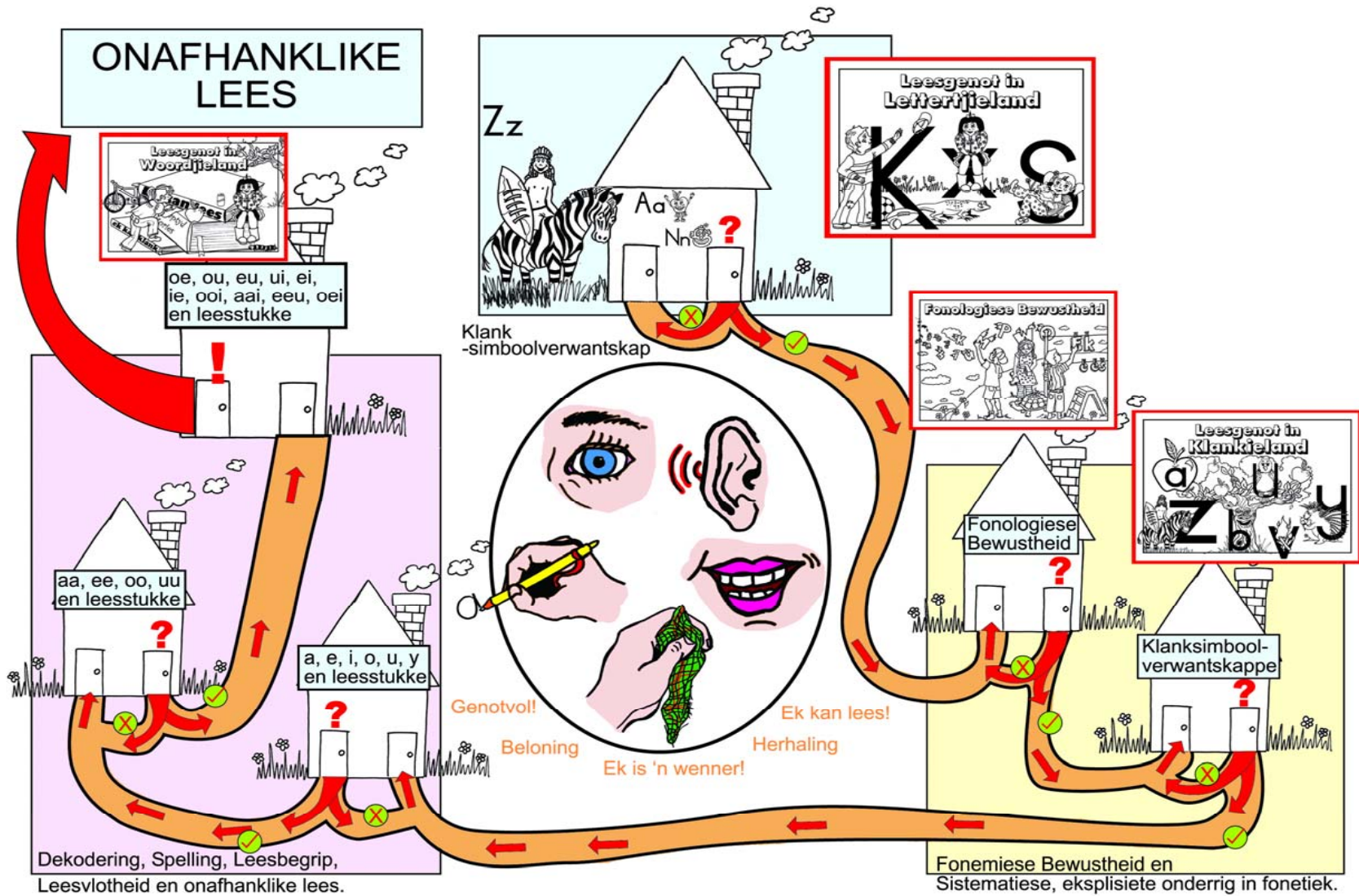
Die Multisensoriese Leesprogram is saamgestel uit die volgende drie reekse wat gebruik word vir elke afdeling (sien Bylae 9). Daar sal hierna verwys word tydens die bespreking van die ontwerp van die Multisensoriese Leesprogram aan die hand van 'n skematiese voorstelling.

- Reeks 1 - Letterbemaagtiging: **Leesgenot in Lettertjieland (grafeme)**
- Reeks 2 - Klankbemaagtiging: **Leesgenot in Klankieland (foneme)**

Deel 1 & 2

- Reeks 3 - Woordbemaagtiging: **Leesgenot in Woordjieland**
- Assesseringsvorme vir die assessering van leer deur onderwysers.

In Figuur 4.1 word 'n skematiese voorstelling van die ontwerp van die leesprogram gegee.



Figuur 4.1 Skematiese voorstelling van die ontwerp van die Multisensoriese Leesprogram

4.2.4.1 **Boustene van die Multisensoriese Leesprogram**

Die Multisensoriese Leesprogram is ontwikkel aan die hand van die volgende baie belangrike boustene, gebaseer op die bevindinge van die literatuurstudie (sien 3.2.4) wat deurentyd figureer in die program:

- klank-simboolverwantskappe;
- multisensoriese werksywyses;
- fonemiese bewustheid;
- sistematiese, eksplisiete onderrig in fonetiek;
- dekodering;
- spelling;
- leesbegrip en leesvlotheid;
- onafhanklike lees.

Soos reeds aangedui in 4.2.2 word 'n deurlopende multisensoriese werkswyse gevolg tydens die hele program en is dit beoog om 'n uiters genotvolle program te wees, wat leerders leer om in hulself te glo sodat hulle waagmoed ontwikkel. Die program laat baie ruimte vir herhaling en vaslegging op speelse wyse.

4.2.4.2 **Reeks 1- Letterbemaagtiging: *Leesgenot in Lettertjieland***

Leesgenot in Lettertjieland (sien Bylae 9.1) fokus hoofsaaklik op die leer van die alfabetletters in alfabetiese volgorde, dus grafeemherkenning. Leerders moet kan onderskei tussen hoof- en kleinletters en hul korrekte skryfwyse. In hierdie reeks handel dit oor hoe die letters lyk en elke letter se naam. Daar word ook gefokus op die feit dat daar 26 letters in die alfabet is en dat die alfabet bestaan uit klinkers en medeklinkers. Leerders moet in staat wees om die alfabet te kan opsê, neerskryf en ook om dit geskommel te kan lees en skryf. Leerders kan nie na Reeks 2 beweeg tensy hulle nie die alfabet vlot ken nie; dus moet hulle elke letter kan herken. Die bousteen van hierdie Reeks is Klank-simboolverwantskap.

4.2.4.3 **Reeks 2 – Klankbemaagtiging: *Leesgenot in Klankieland*** **Deel 1 & 2**

Leesgenot in Klankieland Deel 1 (sien Bylae 9.2) volg op die eerste reeks en kan slegs 'n aanvang neem indien die leerders reeds die alfabetletters goed ken; dus grafeemherkenning onder die knie het. In hierdie deel van Reeks 2 word daar hoofsaaklik gefokus op fonologiese bewusheid. Hierdie deel bevat verskeie rympies wat die leerders aanleer ten einde hulle bewus te maak van klanke wat rym. Ander oefeninge, soos die analisering van lettergrepe en klanke, die identifisering van aanvangs-, slot- en/of eindfoneme, rymwoorde, weglating en byvoeg van klanke en klankmanupilasie word vervat in deel een. Indien leerders deel een baasraak, mag hulle met deel twee van Reeks 2 begin. Sou hulle deel een nie onder die knie hê nie, moet hulle deel een weer deurwerk met die opsie dat Reeks 1 moontlik weer hersien moet word.

Deel 2 van Reeks 2 (sien Bylae 9.3) fokus hoofsaaklik op die klank-simboolverwantskappe en sistematiese, eksplisiete onderrig in fonetiek; dus hoe elke letter klink. In deel twee van Reeks twee word klinkers (a, e, i, o, u, y), medeklinkers (a, b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, q, r, s, t, v, w, x, z), tweeklanke/diftonge (oe, ou, eu, ui, ei, ie, ooi, oei, eeu, aai) en dubbelklinkers (aa, ee, oo, uu) behandel en is daar vir elkeen van die klanke oefeninge wat leerders genoegsame vaslegging gee. Elke oefening gee die leerders die geleentheid om die betrokke klank uit te skryf en die posisie van die enkelklank in die alfabet word telkens aangedui.

In deel 2 van hierdie reeks is selfassessering ingebou, wat leerders moet voltooi. Deel 2 bevat ook aansporingsboodskappe vir die leerders. Die alfabet word deurentyd ingeoefen en van die belangrikste hoëfrekwensiewoorde is vervat in deel 2. Hierdie hoëfrekwensiewoorde eskaleer namate die klanke vorder. Leerders begin met drie hoëfrekwensiewoorde en elke keer word die huidige hoëfrekwensiewoorde aangevul met twee nuwe toevoegings.

Indien leerders nie deel 2 baie goed bemeester nie, dus nie kan klank nie, kan hulle nie die geleentheid gebied word om aan te gaan met Reeks drie nie, en moet daar herhaling en vaslegging geskied totdat die leerders deel 2 van Reeks 2 bemeester het. Sonder die nodige klankbemaagtiging is woordbemaagtiging nie moontlik nie, aangesien leerders die klanke moet saamvoeg tot betekenisvolle woorde.

4.2.4.4 Reeks 3 - Woordbemaagtiging: *Leesgenot in Woordjieland*

Reeks 3 (sien Bylae 9.4) van die Multisensoriese Leesprogram fokus op klanksamevoegings ten einde woorde te vorm wat maklik gedekodeer kan word. In Reeks 3 is dekodering, spelling, leesvlotheid, leesbegrip, 'n strewe na onafhanklike lees, woordeskatuitbreiding en kreatiewe denke van kardinale belang.

Die reeks begin met klanksamevoegings wat leerders vlot moet kan lees. Daar word tyd gehou van hoe lank dit leerders neem om die klanksamevoegings te lees (woorde per minuut). Leerders kry daaglik die geleentheid om hul pogings te verbeter. Wanneer die leerders die klanksamevoegings suksesvol bemeester het, mag hulle beweeg na die lees van maklike woordjies. Hier word daar ook aan die leerders die geleentheid gebied om leesvlotheid te verbeter (woorde per minuut). Leerders lees nie nou net meer die woordjies so vinnig as moontlik nie, maar moet nou ook die betekenis van elke letter kan weergee. Indien 'n leerder nie die betekenis van 'n woord verstaan nie, moet hulle dadelik die woord in die woordeboek naslaan en die betekenis daarvan kortliks neerskryf of teken in die *Skatkis van woorde-woordeboekie*, waar daar vir elke letter van die alfabet plek is vir woorde (sien Bylae 9.4.1). Onderwysers kan leerders hier behulpsaam wees deurdat, indien dit voorskoolse leerders is, die woordjies verduidelik kan word en die leerders dan net teken wat hulle verstaan rondom die woord.

Na afloop van die bemeestering van die maklike woordjies, maak leerders kennis met die klinkergroep (a, e, i, o, u, y), asook die dubbelklinkers en tweeklanke dan sien die oefeninge soos volg daaruit:

- Elke klinkergroep bevat woordjies van die betrokke klinkergroep wat leerders weer eens vlot moet kan lees.
- Leerders kry die geleentheid om van die woordjies neer te skryf om spelling te toets.
- Leerders moet sinne maak met enige twee woordjies.
- Nou kry die leerders die geleentheid om 'n leesstukkie te lees met bekende woorde wat hulle reeds geleer het wat die betrokke klank bevat, en dan moet hulle 'n begripsoefening voltooi oor die leesstukkie. Leesbegrip en leesvlotheid word deurentyd getoets en aangeleer.
- Assessering van woorde met die betrokke klank word ook na afloop van die leer van die betrokke klank gedoen.
- Leerders kry die geleentheid om laastens 'n kort storie te skryf na aanleiding van die strokiesprent wat spesiaal aanpas by die betrokke klank. Sodoende word woordeskatuitbreiding en kreatiewe denke gestimuleer.
- Na afloop van elke drie klanke word 'n hersieningstoets geskryf ten einde leerders te herinner aan al die verskillende woorde se spelwyses.

Leerders kan nie oorgaan tot die aanleer van 'n volgende klank tensy hulle nie die woorde wat die vorige bevat, kan lees en spel nie. Leerders moet dus die leesstuk vlot kan lees en die begripsoefening suksesvol voltooi.

4.3 Die implementering van die Multi-sensoriese Leesprogram

Die program is geïmplementeer by vier Graad 3-klasse in Heidedal. By elke skool was daar 'n eksperimentele groep en 'n kontrolegroep. Slegs die eksperimentele groep is onderwerp aan die program.

Tydens die implementering van die leesprogram is daar gepoog om lees 'n aangename gebeurlikheid vir leerders te maak, veral omdat die oorgrootte

meerderheid van die leerders wat hierdie program deurloop het, uiters swak lesers was (sommige kon glad nie lees nie). Die uitgangspunt was ook om hierdie program so genotvol as moontlik vir die leerders te maak. Tydens die aanbieding van elke les is gepoog om elke leerder 'n hoë mate van sukses te laat ervaar (ek is 'n wenner!, ek kan lees!) en sodoende daarin te slaag om leerders se selfvertroue te bou. Moustafa en Maldonado-Colon (1999:448) benadruk dit dat lees 'n genotvolle ervaring moet wees: *“learning to read should be a joyous adventure, as exciting for youngsters, their families, and their teachers as when children learn to walk and talk”*.

Soos reeds vermeld bestaan die Leesprogram uit die volgende drie reekse:

- Letterbemagtiging: **Leesgenot in Lettertjieland (grafeme)**
- Klankbemagtiging: **Leesgenot in Klankieland (foneme) Deel 1 & 2**
- Woordbemagtiging: **Leesgenot in Woordjieland**

4.3.1 Letterbemagtiging (grafeme)

Die program skop af met bemagtiging deur die aanleer van die letters van die alfabet. Dit is van kardinale belang dat elke leerder die alfabet deeglik moet ken, asook die volgorde van die letters in die alfabet. Indien die leerders nie die alfabet ken nie, sal hulle nie in staat wees om 'n woordeboek of selfs 'n telefoongids te gebruik nie, en sal hulle ook nie woorde of name in alfabetiese volgorde kan plaas nie – dus 'n basiese vaardigheid wat lewenslank gebruik gaan word.

Vir die letterbemagtigingsgedeelte het die navorser 'n werkboekie saamgestel met verskeie oefeninge vir die inskerping van die alfabetletters. Die werkboekie heet **Leesgenot in Lettertjieland**. Daar is beplan om elke tweede dag vyf letters aan te leer, met die oog op vaslegging. Al vier die onderwysers van die eksperimentele groep is onderwerp aan intensiewe opleiding rakende elke gedeelte van die program.

4.3.1.1 Letterherkenning en lettername

Stap 1

In die eerste stap van die program stel die onderwysers die leerders bekend aan die alfabet. Die alfabet word op die bord geplaas (sien Bylae 10.3) en daar word dan aan die leerders gevra of hulle weet wat hierdie klomp letters voorstel. Dit word onder die aandag van die leerders gebring dat die alfabet uit 26 letters bestaan waarvan 20 medeklinkers is en ses klinkers heet (gemerk in rooi). Hulle is die **a e i o u** en ook die **y**. Die klinkers word vasgelê deur die sin **arme ek is oupa uil**, vir die leerders te leer.

Aan die leerders word verduidelik dat die alfabet 'n letterkas is. Elke letter in die letterkas het 'n letternaam (daar word op hierdie stadium van die program slegs gekonsentreer op die lettername). Die alfabet word ook gebruik om woorde te vorm. Klinkers is noodsaaklik vir die vorming van woorde. Die medeklinkers is die res van die 20 letters van die alfabet wat in blou gekleur is. Daar is dus 20 medeklinkers en ses klinkers. Die onderwysers wys leerders daarop dat die letters uit hoofletters en kleinletters bestaan en dat daar gefokus moet word op die skryfwyse van elke letter.

Stap 2

In die volgende stap word begin met letterkaarte van die eerste vyf letters (a-e). Die onderwysers laat die leerders elke tweede dag vyf letters leer, dus om en by tien letters per week. Omdat die leesprogram lees onder andere onderrig deur middel van lettername- en klankname, is herhaling baie belangrik. Onderwysers moet self die hoeveelheid letters aanpas na gelang van die leerders se vermoëns. Klem word gelê op herhaling en vaslegging. Leerders kan elke dag dié letters wat hul behandel het, uitknip (sien Bylae 9.1).

Stap 3

In stap 3 word begin met die kleinste eenheid van sig, klank en gevoel – ‘n enkele letter. Die eerste letter Aa word op die bord geplaas met die volgende opdrag:

- Dit is die letter A

a

- Die boonste letter is ‘n hoofletter en die onderste letter is ‘n kleinletter. Opvoeders moet die leerders telkens attent maak op die posisie van elke letter in die alfabet.
- Sê A-A-A-A.
- Leerders word gewys hoe om die letters te skryf: “Skryf die hoofletter so (wys vir hulle) en die kleinletter skryf ons al in die rondte op/af”. Met die gebruik van hierdie werkwyse word leerders geleer om die klanke van die letters te koppel aan die geskrewe simbool. Leerders koppel die klank en simbool aan hoe dit voel om die letter te vorm.
- “Skryf hierdie letter in die lug, op jou maat se rug en op die bank met jou vinger. Maak die letter met jou hande as jy kan”.
- Die letter word ook met klei of met pypskoonmakers gevorm. Leerders koppel die klank en simbool aan hoe dit voel om die letter of letters te vorm.
- Indien al vyf die letters herken en geskryf kan word, word dit heel laaste in die jelliepoeier geskryf.
- Letters word “geskommel” op die bord sodat leerders nie die volgorde kan raai nie. Leerders moet die letters van voor na agter en terug, asook van bo na onder en terug kan lees sonder om te aarsel en te raai. Die proses word herhaal tot hulle die letters goed ken. Leerders kan selfs gevra word om die geskommelde letters in die regte volgorde op die bord te kom plaas.
- Daarna word die *Rap*-laserskyf aangeskakel en die leerders oefen die vyf letters op die maat van kletsrym (“rap”) met beweging. Onderwysers moet voortdurend die letters skommel tydens die kletsrym.
- Elke leerder ontvang sy/haar eie bakkie met jelliepoeier en dan skryf die leerders die letters in die jelliepoeier soos wat die onderwyser dit noem. Van belang is dat die leerders die letters korrek moet vorm en skryf. Indien

omkerings voorkom, of as daar leerders is wat die letters nie reg skryf nie, of nie weet hoe 'n letter gemaak word nie, moet hierdie leerders op die mat gaan sit en dan moet die opvoeder gebruik maak van taktiele letters wat op skuurpapier gedruk is sodat die leerders met hul vingers oor die betrokke letter kan voel. Eers dan mag die leerders die letter weer in die jelliepoeier skryf en hul vinger lek.

- Na afloop van die jelliewerk word die leerders versoek om hul eie stel letters uit te knip en dit dan te gebruik vir die speletjies wat gespeel gaan word na afloop van die les. Hierdie speletjies is 'n baie aangename vorm van hersiening en leerders geniet dit terdeë.

Stap 4

Stap 4 behels dat onderwysers elke dag die leerders 'n toetsie agter in hul skryfboek laat skryf sodat daar vasgestel kan word wie nie die vorige dag se letters onder die knie het nie. Van die leerders word verwag om ook die alfabet uit te skryf nadat al die letters geleer is, en hulle moet die alfabet ook van agter na voor kan uitskryf. Koerante, tydskrifte en advertensieblaaië word uitgedeel en leerders kry die geleentheid om die letters wat die betrokke dag behandel is, uit te knip en in hul skryfboekies te plak.

Stap 5

As laaste stap word van die leerders verwag om aan te dui hoe hulle die dag se les beleef het. Die leerders kan dan 'n vriendelike gesiggie teken as hulle dit geniet het 😊, of 'n treurige gesig indien nie. Onderwysers moet ook die leerders se boekies daagliks nasien en assesser (sien Bylae 9.5).

Speletjies

- Die speletjies wat gespeel kan word met die letters is SNAP en Domino, waar leerders in pare teen mekaar speel met die letters wat uitgeknipt is.

- Leerders kan ook vir mekaar die kaarte uitpak en dan moet die ander leerder die volgorde korrek pak.
- Die klas kan opgedeel word in twee spanne en dan 'n vasvrakompetisie hou oor die alfabet, deur byvoorbeeld te vra watter letter kom tussen c en e, watter letter is die eerste in die alfabet, wat is die vierde letter, ensovoorts.
- Die onderwyser vertel vir die leerders van 'n letter wat hy/sy in die hand hou, deur byvoorbeeld te sê die letter laat 'n mens dink aan 'n vrug wat die dokter weghou. Dan moet die leerders raai dat die letter 'n a is vir appel. So word leidrade vir verskillende letters gegee en die leerders moet raai na watter letter verwys word, dus klankassosiasie.

Hierdie werkswyse word gevolg met elke vyf letters wat aangeleer word. Hersiening moet gedoen word van die vorige dag se letters en dan word daar begin met die nuwe letters. Tydens die eerste gedeelte van die program, naamlik *Leesgenot in Lettertjieland*, word daar dus sterk gefokus op 'n multisensoriese werkswyse, asook die aanleer van klank- simboolverwantskappe waar opvoeders en hul leerders staat maak op al drie bane (visueel, ouditief en kinesteties-taktiel) om te leer. Herhalingstrategieë speel deurgaans 'n rol.

Dit is ook belangrik dat die laaste periode van elke week afgestaan word aan die lees van stories, juis om onafhanklike lees te bevorder. Die onderwysers en die leerders word versoek om in hierdie periode die klas te verlaat en dan onder 'n boom of spesiale plekkie te gaan sit en enige leesstof te lees. Leerders kan koerante en tydskrifte deurblaai of die onderwysers kan vir die leerders stories lees. Leerders moet ook toegelaat word om oor onderwerpe te lees waarin hulle belangstel. Deur hul eie lektuur te kies, word leesbegrip by die leerder bevorder omdat hy/sy dan moeite doen om die teks te verstaan. Die doel is om leerders hierdeur bewus te maak van die noodsaaklikheid van lees vir die verwerking van kennis asook om 'n liefde vir lees te kweek.

Benodigdhede vir die letterbemagtiging

1. Klei/pypskoonmakers
2. Letters wat leerders moet uitknip (blokletters)
3. Alfabetkaarte (blou en rooi letters wat teen die bord kom) asook die alfabettabel met rooi en blou letters.
4. *Leesgenot in Lettertjieland* werkboek
5. Skryfboek
6. Bordjies met jelliepoeier
7. Taktiele letters (skuurpapier)
8. Laserskyf met die rapmusiek/ die alfabetliedjie (berus op die idee van Davies & Ritchie, 2003).
9. Koerante en tydskrifte
10. Assesseringsvorm vir opvoeders

4.3.2 Klankbemagtiging (foneme)

Tydens die tweede gedeelte van die program word leerders blootgestel aan *Leesgenot in Klankieland* (Deel 1 & 2) (sien Bylaes 9.2, 9.3) waar leerders foneemherkenning leer en toepas. Verskeie aspekte soos 'n multisensoriese werkswyse, fonemiese bewustheid en sistematiese, eksplisiete onderrig in fonetiek is in gedagte gehou by die samestelling van *Leesgenot in Klankieland*. *Leesgenot in Klankieland* fokus sterk op fonologiese bewustheid, aangesien laasgenoemde geïdentifiseer is as dié onderliggende kognitiewe vaardigheid wat lees en leesprobleme onderlê (Stanovich & Siegel, 1994:28). Fonologiese bewustheid sluit aspekte in soos die analisering van lettergrepe en klanke, die identifisering van aanvangs-, slot- en/of eindfoneme, rymwoorde, weglating en byvoeging van klanke, klankmanupilasie, en so meer. Rympies en gediggies is ook ingesluit in hierdie deel van die program, om veral die ouditiewe waarneming en geheue in te span. Hoëfrekwensiewoorde is ook in die program ingebou, want hoe vinniger hierdie

woorde as globale konfigurasie as gehele eenhede gelees word, hoe vlotter en met meer leesbegrip sal lees plaasvind (Meijj, 1995:123).

4.3.2.1 Fonologiese Bewustheid

Stap 1

Leerders leer verskillende rympies ten einde hulle bewus te maak van die verskillende klanke wat rym. Leerders leer die rympies aan en moet dit dan ook dramatiseer. Om so 'n bietjie laf te wees, moet leerders ook toegelaat word om hul eie rympies op te maak.

Stap 2

In deel 2 is daar ook verskillende oefeninge in die boekie wat leerders moet deurwerk. Hierdie oefeninge word eers aan die leerders verduidelik en dan kry leerders die geleentheid om die oefeninge self te doen. Daar is egter ook oefeninge wat die onderwysers saam met die leerders voltooi, soos byvoorbeeld dié rakende ouditiewe diskriminasie (sien Bylae 9.3).

4.3.2.2 Klankherkenning

Stap 1

Leerders maak op 'n skinkbord kleimodelle van die alfabetletters. Die onderwysers voorsien aan elke leerder 'n stel met alfabetletters, asook die modelname van elke letter byvoorbeeld Aa vir appel, Bb vir bal, Cc vir Coke, ens. Die leerders gaan hierdie lettermodel gebruik om die klankname (foneme) van elke letter te leer. Daar is gevind dat die leerders reeds terwyl hulle die modelle bou, die klankname leer ken, sodat hulle dit nie eers leer teen die tyd dat die onderwysers dit aan hulle bekendstel nie.

Stap 2

Die onderwysers gebruik weer die alfabetkaart, maar hierdie keer word aan die leerders verduidelik dat letters uit die letterkas kan beweeg om saam met ander

letters 'n woord te vorm. Hierdie letters het elkeen 'n eie klank. So byvoorbeeld sal 'n Bb se letternaam uitgespreek word as “Be-e-e-e”, maar klink dit “b”. So sal 'n Uu se letternaam uitgespreek word as “uu-uu-uu”, maar klink dit “u-h”. Daar word dus sterk gefokus op die voorbereiding van die oorgang van foneemkodering na lees van gehele eenhede. Hierdie deel van die program berei die leerders steeds op 'n genotvolle wyse voor vir die lees van woorde. Sonder dat die leerders dit beseef, leer hulle die klanke aan waaruit elke woord bestaan. Leerders kombineer die klanke om lettergrepe en woorde te vorm.

Stap 3

Die onderwysers begin deur die klinkers **a, e, i, o, u** en **y** vir leerders aan te leer. Indien die leerders die klinkers eerste ken, kan hulle na die tweede rondte van klanke wat aangeleer word, dadelik woorde bou en gee dit die gevoel van “Ek kan lees!”. Die res van die letters is in die volgende volgorde aangeleer:

m n r s d
v w j h t
b f g p l
q c x z k

Die onderwysers gebruik die prentalfabetkaart van die genoemde letters om die klanke A = appel, E = emmer, I = inspuiting, O = onderwyser, U = uil en Y = ys vir leerders te leer. Die leerders soek die betrokke klanke op die kleimodel en moet dan aan die onderwysers sê waarvoor die klank staan. Later sal die onderwysers net die klank- prentnaam verskaf en dan moet die leerders die klanknaam gee, byvoorbeeld krokodil = k. Leerders word aangemoedig om soveel as moontlik woorde te noem waarvan die beginklank dieselfde is as die klank wat aangeleer word byvoorbeeld m-klankie = mat, mens, mou, moeg, met, ensovoorts.

Stap 4

Tydens die aanleer van elke klanknaam word 'n multisensoriese werkswyse deurentyd gevolg. Die klanke word soos in stap 3 van *Leesgenot in Lettertjeland* hanteer.

- Leerders kry opdrag om die klank in die lug, op 'n maat se rug en op die bank met hul vinger te skryf. Hulle moet ook die letters met hul hande maak as hulle kan.
- Daarna moet hulle die letterklank met klei of met pypskoonmakers vorm. Leerders koppel die klank en simbool aan hoe dit voel om die letter of letters te vorm.
- Indien al vyf of ses die klanke herken en geskryf kan word, word dit heel laaste in die jelliepoeier geskryf.
- Klankkaarte word geskommel op die bord geplaas, sodat leerders nie die volgorde kan raai nie. Leerders moet dan die klankkaarte van voor na agter en terug, asook van bo na onder en terug kan lees sonder om te aarsel of te raai. Onderwysers hou aan skommel totdat die leerders die klanke goed ken. Leerders kan selfs gevra word om die geskommelde letters in die regte orde te plaas.
- Daarna word die rapmusiek aangeskakel en die leerders oefen die vyf letters met beweging op die maat van die rap. Onderwysers moet voortdurend die klankkaarte skommel tydens die Rap.
- Die jelliepoeier word uitgedeel en leerders word gevra om die verskillende klanke neer te skryf in die jellie soos wat die onderwysers dit noem. Indien omkerings voorkom of daar is leerders wat die klankies nie reg skryf nie, of nie weet hoe 'n letter gemaak word nie, moet hierdie leerders op die mat gaan sit en dan moet die opvoeder gebruik maak van die taktiele letters wat met skuurpapier gedruk is sodat die leerders met hul vingers oor die betrokke letter kan voel en die betrokke letter se klank maak. Eers dan mag die leerders die letter weer in die jelliepoeier skryf.

Stap 5

Sodra die leerders genoeg klanke ken om drieletterwoordjies te bou, kan die onderwysers woordjies op die bord uitpak met die alfabetkaarte, byvoorbeeld b – a – l, en dan moet die leerders kan sê wat daar staan en ook andersom, waar die onderwysers vir die leerders vra om die woord bal te klank. Leerders hou baie daarvan om hierdie aktiwiteit in die vorm van 'n kompetisie te doen. Onderwysers moet ook deurentyd fonologiese bewustheid toepas met die klanke. Voorbeelde hiervan is ook in die oefenboek vervat (sien Bylae 9.2). Onderwysers kan vir die leerders die volgende opdragte gee:

- “Ek gee die woordjie **sak**. Watter klank hoor jy eerste? Watter klank hoor jy laaste? Watter klank hoor jy in die middel?”
- “Vervang die s-klankie van **sak** met 'n r-klankie. Wat kry 'n mens dan?” Hulle moet dan antwoord “**rak**”.
- “Vervang die k-klankie in **sak** met 'n t-klankie”. Hulle moet dan antwoord “**sat**”.

Onderwysers moet die leerders aanmoedig om soveel as moontlik woordjies op te maak, al maak dit nie sin nie. Die leerders geniet dit en lag vreeslik lekker vir snaakse klankies.

Tussendeur die klankoefeninge is daar ook rympies en gediggies wat die onderwysers vir die leerders moet aanleer. Dit is wenslik dat die leerders die rympies goed sal ken en dat hulle dit kan opvoer. Laasgenoemde is 'n goeie oefening vir fonologiese bewuswording.

Stap 6

In *Leesgenot in Klankieland* is daar vanaf die letter Cc hoëfrekwensiewoorde ingebou wat die onderwysers elke dag vir leerders moet leer. Dit begin met drie woorde en dan word daar elke dag twee nuwe woorde bygevoeg. Daar word daaglik hersiening gedoen van die vorige dag se woorde, en die nuwe woorde, word aangeleer.

- Die onderwyser wys elke dag se woorde aan die leerders, byvoorbeeld “Dit is die woord **dit**”. Almal herhaal dit agter die onderwyser aan. “Dit is die woord **in**; dit is die woord **as**”. Die onderwysers wys die woorde ‘n paar keer vir die leerders, maar verander gereeld die volgorde, sodat die leerders nie kan raai nie.
- Daarna word die woorde geflits, maar die leerders moet nie net die woorde sê nie, hulle moet dit kan klank ook, byvoorbeeld d-i-t = dit. Die opvoeder hou aan totdat die leerders die woorde vlot kan klank en sê.
- Die onderwyser plaas nou die dag se woorde op die bord en gee die leerders een sekonde per woord om daarna te kyk, maak dan die woorde toe en die leerders moet die woorde in volgorde kan skryf.

Stap 7

Na afloop van die drilwerk van die klanke wat geleer is, beweeg leerders nou na *Leesgenot in Klankieland* waar die dag se klanke wat behandel is, in die werkboek voltooi en ingekleur word.

Speletjies

Verskeie speletjies kan gespeel word soos:

- Slimstreke, waar die onderwyser dink aan ‘n woord wat klink soos room, en dit verduidelik, byvoorbeeld: Die woord waaraan gedink word, is in ‘n broek of rok = soom.
- Lekker lawwe rympies, waar leerders hul eie gediggies opmaak wat moet rym byvoorbeeld:
die kat sit op die rak
en vroetel in die _____ (sak).
- Klap-klap-spel, waar leerders hulle hande moet klap as hulle woorde hoor wat byvoorbeeld met dieselfde beginklanke het byvoorbeeld gat, gom, lem = klap, klap, nie. Hierdie speletjie kan ook verander word deur eindklanke en middelklanke, as teken vir ‘n klap te gebruik.

- Die leerders word gevra om 'n kort woordjie te bou met klanke wat reeds aangeleer is en kompeteer dan om die woord eerste te bou met hul letterkaarte, byvoorbeeld **bok, sag, vet**, ensovoorts.
- Die onderwysers sê 'n paar woorde aan die leerders voor en hulle moet hierdie woorde in lettergrepe verdeel. Onderwysers moet leerders probeer uitvang.

Benodighede vir klankbemagtiging

1. Alfabetkaart (rooi en blou)
2. Prentalfabetkaart (Aa vir appel)
3. *Leesgenot in Klankieland*-werkboekies (Deel 1 & Deel 2)
4. Skryfboekie
5. Kleimodelle
6. Gediggies
7. Kleetsrym (rap)
8. Jelliepoeier
9. Taktiele letters
10. Koerante en tydskrifte
11. Sigwoorde/hoëfrekwensiewoorde
12. Letters soos gebruik in *Leesgenot in Lettertjeland*

Leerders moet elke week die laaste leesperiode saam met die onderwysers buite die klas gaan sit en gediggies lees. Hierdie genotvolle tyd moet nie ingeperk word nie. Leerders kan die gediggies demonstreer om dit sodoende nog meer genotvol te maak.

4.3.3 Woordbemagtiging

Leesgenot in Woordjeland (sien Bylae 9.4) is die laaste gedeelte van die Multisensoriese Leesprogram en tydens hierdie oefening word die leerders geleer hoe om klanke bymekaar te voeg (*blending*) om dan uiteindelik woorde te vorm. In

hierdie deel van die leesprogram is woordherkenning, dekodering, spelling, sinsbou, leesvlotheid en leesbegrip ingebou. Leesvlotheid word beskou as die brug tussen woorddekodering en begrip (Kamhi, 2005:3). Hierdie vaardighede dra by tot die ontwikkeling van onafhanklike lees. Elke leerder word voorsien van 'n *Skatkis van woorde*-woordeboekie (sien Bylaes 9.4.1). Leerders kry ook die geleentheid om op 'n kreatiewe wyse hul eie kort strokiesprent te skryf.

Leesgenot in Woordjieland begin met die lees van klanksamevoegings. Die doel met hierdie oefening is om 'n doelgerigte oorgang vanaf foneemkodering na lees van gehele eenhede te maak. Hierdie proses moet so gou moontlik geskied. Leeseenhede moet verkieslik eers beperk word ten einde die leerders behulpsaam te wees met die bymekaarvoeg (*blending*) van klanke. Dit is van belang dat leerders hierdie klanksamevoegings so vinnig en vlot as moontlik moet lees. Hardoplees en subvokalisering is van belang, veral by spraakmotoriese en ouditiewe inset wat aanvangslees voorafgaan.

4.3.3.1 Woordherkenning, leesvlotheid en leesbegrip

Leesgenot in Woordjieland begin met die lees van kort woordjies bestaande uit twee letters. Volgens Meijj (1995:119) is dit van belang dat leeseenhede aanvanklik beperk word. Die program beweeg later na drieletterwoordjies wat dan so vinnig as moontlik gelees moet word, maar ook in die leerders se werkboekies geskryf moet word. Leerders word deurgaans geleentheid gebied om sinne te skryf en ook kort stukkie te lees wat opgemaak is uit reeds bestaande woorde. Leerders moet ook na afloop van die leesstukkie die begripsoefeninge voltooi. Deurlopende assessering maak deel uit van hierdie deel van die program.

Stap 1

Die eerste gedeelte van *Woordjieland* begin met die lees van tweeletter- woordjies. Baie van hierdie woordjies dra op sigself nie betekenis nie, maar hierdie oefening is uitsluitlik vir die bevordering van leesvlotheid en woordherkenning. Opvoeders neem

hul letterkaarte en plaas enige twee letters (klinker en medeklinker) langs mekaar om aan die leerders te demonstreer hoe woorde gevorm word byvoorbeeld 'n **b + y = by** (sien Bylae 10.6).

Sodra die leerders die tabel met tweeletterwoordjies geleer het, word daar 'n geleentheid aan hulle gebied om die woorde teen tyd te lees. Slegs een minuut word aan die leerders gebied waarna hulle dan die aantal woorde wat gekies is, moet tel en die getal in die eerste kolom moet skryf. Hulle sal daagliks geleentheid gebied word om op hul pogings te verbeter. Die navorser het ook 'n tabel ingesluit waar die tweeletterwoordjies geskommel is om memorisering te voorkom. Daar word van die leerders verwag om ook ná elke les al die tweeletterwoordjies wat hulle die betrokke dag geleer het, in hul werkboekies te gaan neerskryf en dit te oefen.

Stap 2

Daarna volg drieletterwoordjies en die aanleer daarvan gaan gepaard met leesspoed. Onderwysers moet weer eens aan die leerders demonstreer hoe die klanke 'n woord vorm, byvoorbeeld **k + a + t = kat** (sien Bylae 10.7). Indien daar leerders is wat sukkel om die woordjies reg te lees of te skryf, moet die onderwysers weer die jelliebak nader trek, asook die letterkaarte en met hierdie leerders oefen tot hulle dit regkry. Die leerders moet hierdie woordjies elke dag lees en probeer om die leesspoed (woorde per minuut geles) te verbeter.

Stap 3

In die tweede deel van *Woordjieland* word daar gekonsentreer op die lees van a-, e-, i-, o-, u- en y- woorde. Daar word van die leerders verwag om die woorde so vinnig as moontlik te lees sonder om te klank. Leerders hou aan om die woorde te lees totdat hulle dit vlot kan lees. Hierdie woorde word dan uitgeskryf in die werkboekies en leerders kry die geleentheid om sinne te maak met enige twee woorde. Indien daar woorde is wat vir die leerders onbekend is, moet hulle hierdie woorde in hul *Skatkis van Woorde*-woordeboekie skryf, die betekenis daarvan in die woordeboek opsoek en dit neerskryf langs die betrokke woord. Leerders wat nie goed kan lees nie, kan vir

die onderwyser vra om die betekenis van die woord te verduidelik en dit dan in die vorm van 'n prentjie vir hulle te wys.

Wanneer leerders die woorde vlot gelees en uitgeskryf het, sal hulle in staat wees om 'n kort, maklike gedeelte te lees. Die navorser het elke leesgedeelte sorgvuldig beplan, sodat dit al die woorde wat reeds geleer waarin die betrokke klank voorkom, asook hoëfrekwensiewoorde wat reeds aan leerders bekend is, bevat (*Klankieland*). Leerders moet na afloop van die leesgedeelte 'n kort begripsoefening voltooi ten einde te bepaal of die leerders ook met begrip lees.

Na voltooiing van elke stel woordjies wat die genoemde klanke bevat, moet die leerders verder geassesseer word ten einde te verseker dat hulle die betrokke woordjies deeglik ken alvorens daar na die volgende klank se woorde beweeg kan word. Die assessering geskied in die vorm van 'n speltoets. Leerders wat woorde verkeerd gespel het, moet die woorde 'n paar keer gaan uitskryf, maar die opvoeders moet ook hierdie leerders deur middel van jellie of taktiele letters help om eers die woorde sensories te integreer alvorens dit uitgeskryf word. Woordjies wat verkeerd geskryf word, moet op die hospitaalwoordekaart geplaas word en die volgende dag moet die onderwyser die leerders geleentheid gee om die woordjies wat hulle die vorige dag verkeerd gehad het, korrek te skryf. Die leerders wat die woordjies dan reg het, mag die woordjies dan uit die "hospitaal" ontslaan (sien Bylae 10.5). Laastens word leerders die geleentheid gebied om die gegewe strokiesprent te neem en sy/haar eie baie kort en snaakse storie te skryf met woordeskat opgebou uit die oefeninge.

Die navorser beklemtoon weer eens die belangrikheid van beloning vir die leerders en onderwysers moet leerders aanmoedig om tydens die laaste leesperiode van die week hul eie keuse van lektuur na die klas te bring en dit te kom lees. Hierdie periode moet nie tot die klaskamer beperk word nie. Die navorser verkies dat onderwysers hierdie periode gebruik om lekker onder 'n boom te gaan sit of sommer net luilekker onder die boom te lê en te lees. Daarna moet hulle met mekaar deel wat

hulle gelees het. Leerders moet ook aangemoedig word om soveel moontlik maklike boekies te lees. Onderwysers kan in dié verband die leerders beloon vir die boeke wat hulle gelees het.

Benodighede vir woordbemaagtiging

Leesgenot in Woordjieland

Skatkis van Woorde-woordeboekie

Werkboekie

Horlosie

Jelliepoeier en taktiele letters

Koerante

Tydskrifte

Leesboekies

Alfabetkaarte vir die bou van woorde

Hospitaalwoordekaart

4.4 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die ontwerp en implementering van die Multisensoriese Leesprogram verduidelik soos in die praktyk toegepas. Opvoeders van die eksperimentele groep betrokke by die aanbieding van hierdie program is onderwerp aan intensiewe opleidingsessies om die eenvormige administrering van die program te fasiliteer.

Die navorser het dit met die ontwerp van hierdie program voor oë gehad om elke leerder die geleentheid te bied om op die genotvolste wyse die belangrikste vaardigheid, naamlik lees, te bemeester. Verder het die navorser ook gepoog om leerders die geleentheid te bied om op grond van hul leerstyl te leer lees.

Die gestandaardiseerde verkenningsmedia wat voor en na die toepassing van die program gebruik is om die uitkoms van die program te evalueer, sal in Hoofstuk 5 bespreek word.

5

Navorsingsontwerp, metode van ondersoek en verkenningsmedia

“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 (In: Le Roux, 2004:149)

5.1 Inleiding

In die voorafgaande hoofstukke is agtergrond verskaf rondom aspekte rakende leesonderrig, naamlik ‘n beskrywing van lees, die belangrikheid van lees vir die persoonlikheidsontwikkeling van die mens, grondvaardighede wat vereis word vir lees, die fases van leesontwikkeling, asook die redes vir leesprobleme. Uit die literatuur blyk dit dat eksterne faktore ‘n groter rol speel by die verwerwing van leesvaardighede as interne faktore en dat eksterne faktore meestal die oorsaak van ‘n leesprobleem is.

Die doel van die empiriese studie was om te bepaal of ‘n beduidende verskil in die leesvermoë van Graad 3-leerders waargeneem kon word na onderwerping aan die Multisensoriese Leesprogram.

In hierdie hoofstuk word op die navorsingsprobleem en die oogmerke van die empiriese ondersoek gefokus. 'n Kwantitatiewe navorsingsmetode sowel as 'n kwasi-eksperimentele navorsingsmetode is gebruik en die navorsingsmetodes, data-insameling en data-ontleding word in besonderhede bespreek. Aspekte soos betroubaarheid, geldigheid en etiese aangeleenthede word ook aangespreek.

5.2 Navorsingsmetode

In hierdie studie word daar gebruik gemaak van kwantitatiewe navorsing. Kwantitatiewe navorsing fokus op 'n deduktiewe komponent omdat die fokus hoofsaaklik op hipotesetoetsing wat met data gekwantifiseer word, val. Kwantitatiewe navorsing is hoofsaaklik bevestigend, aangesien navorsers toets vir of poog om hul eie hipoteses te bevestig (Johnson & Christensen, 2004:30). Daar word in kwantitatiewe navorsing gefokus op 'n spesifieke aspek van gedrag wat bestudeer word in beheerde situasies (Leedy & Ormrod, 2005:180). Volgens kwantitatiewe navorsers is menslike gedrag hoogs voorspelbaar en poog navorsers om alles aan die hand van oorsaak-en-gevolg-verhoudinge te identifiseer, wat die navorsers in staat stel om moontlike voorspellings en veralgemenings te maak (Leedy & Ormrod, 2005:217). Kwantitatiewe navorsing blyk objektief te wees en kwantitatiewe data word versamel deur presiese meting deur gebruik te maak van gestruktureerde en geldige data-insamelingsinstrumente (Johnson & Christensen, 2004:30). Ten einde navorsingsinligting te bekom, is daar gebruik gemaak van vraelyste asook eksperimentele navorsing, by name kwasi-eksperimentele navorsing in die onderskeie fases van die navorsing.

Die evaluering van die Multisensoriese Leesprogram is deur middel van 'n eksperimentele studie ondersoek. Eksperimentele ontwerpe word gebruik in gevalle waar die navorser wil bepaal wat die behandelingseffek van een veranderlike (onafhanklike) op 'n ander veranderlike (afhanklike) is. In die geval van hierdie studie is die resultate verkry van Graad 3-leerders wat blootgestel is aan die eksperimentele

ingreep (Multisensoriese Leesprogram), en dit is vergelyk met dié van die kontrolegroep (vgl. Huysamen, 1993:24). Huysamen (1988:127) is van mening dat indien verskille wel op hierdie wyse geïdentifiseer kan word, dit kan beteken dat die verskille aan die eksperimentele ingreep toegeskryf kan word en nie aan een of ander steuringsveranderlike nie.

5.3 Oorsig oor die navorsingsontwerp

De Vos, Strydom, Fouché, Poggenpoel, Schurink en Schurink (2001:105) beskryf 'n navorsingsontwerp as 'n bloudruk waarvolgens 'n studie uitgevoer word. Die navorsingsontwerp dui die plan en struktuur van die ondersoek aan en dit bepaal hoe die data ingesamel gaan word, asook hoe dit statisties verwerk gaan word sodat die navorsingsvrae beantwoord kan word.

5.3.1 Insameling van data

Die insameling van data het geskied in vier fases. In die eerste fase is 'n vraelys ontwerp en uitgestuur aan onderwysers wat tans in die grondslagfase onderrig gee. Hierdie vraelys is uitgestuur na skole in Bloemfontein en omgewing. In die tweede fase van data-insameling is 'n vraelys uitgestuur aan finalejaar-grondslagfase-onderwysstudente aan die Universiteit van die Vrystaat. In fase 3 is die Multisensoriese Leesprogram by vier primêre skole in die Heidedal omgewing geïmplementeer. Tydens fase vier is die ESSI as gestandaardiseerde verkenningsmedium gebruik om te bepaal watter effek die Multisensoriese Leesprogram op die leerders se leesvaardighede sou hê, indien enige. Eenrigting- en Faktoriale Variansieontledings (Anova) is gedoen met Scheffé-toetse en T-Toetse as *post hoc*-ontledings vir statistiese verwerkings.

5.3.2 Betroubaarheid en geldigheid

Tydens die ontwerp van die vraelyste het die navorser probeer om van metodes gebruik te maak wat objektiwiteit verhoog om sodoende hoër vlakke van betroubaarheid en geldigheid te verseker (Mouton & Marais, 1990:92).

Betroubaarheid

Betroubaarheid is sinoniem met stabiliteit, konsekwentheid en voorspelbaarheid. Kerlinger (1986:405) verwys weer na geloofwaardigheid, toepaslikheid en konsekwentheid.

- **Geloofwaardigheid** van inligting is wanneer 'n beskrywing van so 'n aard is dat enige persoon wat kennis besit van die verskynsel in staat sal wees om dit te identifiseer - in hierdie geval die onderwysers wat tans onderrig gee in die grondslagfase en ook die finalejaargrondslagfase-onderwysstudente.
- **Toepaslikheid** verwys na die mate waartoe die bevindinge van pas is ten opsigte van verskillende groepe. In hierdie geval is 'n vraelys ontwerp vir die onderwysers wat tans onderrig gee in die grondslagfase en is 'n ander vraelys ontwerp vir die finalejaargrondslagfase-onderwysstudente.
- **Konsekwentheid** impliseer dat min of meer dieselfde resultate verkry sal word sou die studie herhaal word met presies dieselfde proefpersone in dieselfde omstandighede.

Geldigheid

'n Meetinstrument is geldig wanneer waardevolle en bruikbare gevolgtrekkings gemaak kan word uit die tellings verkry uit die vraelyste en verkenningsmedia (Byrne, 1996:40). 'n Meetinstrument is dus geldig wanneer dit meet wat dit veronderstel is om te meet (Cotton, 1995:93). Geldigheid is 'n noodsaaklike vereiste vir enige suksesvolle wetenskaplike studie (Zeller, 1997:822).

Daar kan onderskei word tussen vier vorme van geldigheid:

- **Inhoudsgeldigheid** fokus op die mate waarin die inhoud van die items van 'n meetinstrument ooreenstem met en verteenwoordigend is van die inhoud van die konsep wat dit veronderstel is om te meet (Zeller, 1997:824). Die inhoudsgeldigheid van die vraelyste is verseker deur van 'n verteenwoordigende steekproef gebruik te maak.
- **Konstruktugeldigheid** raak twee vorme van navraag aan: Die validering van 'n teorie en die validering van 'n meetinstrument. In die validering van 'n teorie soek die navorser bewyse ter ondersteuning van gehipotetiseerde konstrukverhoudinge tussen fasette van dieselfde konstruk en tussen verskillende konstrunkte (Byrne 1996:43). Validering van 'n meetinstrument behels dat die navorser empiriese bewyse vind dat die instrument wel die konstrunkte meet wat dit veronderstel is om te meet (Zeller, 1997:825). Daarom kan 'n navorser óf 'n teorie valideer deur goeie meetinstrumente daar te stel óf 'n meetinstrument valideer deur dit op 'n gefundeerde teorie te baseer. Vir die doel van hierdie studie geld laasgenoemde.
- **Voorkomsgeldigheid** is die mate waarin items van die vraelys die indruk by 'n leser laat dat dit relevant is tot die veranderlike wat die toets veronderstel is om te meet. Voorkomsgeldigheid blyk uit 'n visuele inspeksie van die items (Cotton, 1995:93). Ten opsigte van die voorkomsgeldigheid word vermeld dat al die items in die onderskeie vraelyste die respondente genoodsaak het om hulself te beoordeel ten opsigte van leesonderrig in die grondslagfase.

5.3.3 Etiese oorwegings

Etiese oorwegings by die opstel van 'n navorsingsprojek tree op die voorgrond tydens drie stadia van 'n navorsingsprojek, naamlik by die werwing van proefpersone, by die ingreep en/meting waaraan die proefpersone onderwerp sal word en die hantering van die resultate (Burnes & Grove, 1997:195). Etiese oorwegings sluit vertroulikheid

en anonimiteit, vermyding van benadeling van deelnemers, die vryheid om te onttrek en die versekering van die privaatheid van deelnemers in (Huysamen, 1993:184).

Toestemming

Die gebruiklike toestemmingsprosedures is gevolg en toestemming is verkry van die betrokke onderwysdepartement (sien Bylae 2), asook van individue betrokke by die eksperimentele navorsing (sien Bylaes 5 & 6). Die proses van toestemming behels dat deelnemers te alle tye ingelig moet word deur middel van akkurate en toepaslike inligting rakende die doel van die ondersoek, die prosedures wat gevolg gaan word, moontlike nadele en voordele van die ondersoek, asook die geloofwaardigheid van die navorser (De Vos *et al.*, 2001:25).

Vertroulikheid/Anonimiteit

Vir die doel van hierdie navorsingstudie is die waardigheid van elke proefpersoon, hetsy tydens die voltooiing van die vraelyste, of tydens die ingreep gerespekteer, en is geen proefpersone se identiteit bekend gemaak nie (De Vos *et al.*, 2001:306).

Die navorser het egter toestemming van al vier die skoolhoofde van die betrokke primêre skole in Heidedal ontvang om die skole se name te publiseer en bekend te maak in die navorsingstudie.

5.3.4 Veranderlikes

Die blootstelling/nie-blootstelling aan die Multisensoriese Leesprogram dien as onafhanklike veranderlike in die studie, terwyl die verbetering in leesvermoë as die afhanklike veranderlike dien. 'n Voor- en natoets is gedoen op al die leerders van die eksperimentele groep sowel as die kontrolegroep. Vervolgens die afhanklike en onafhanklike veranderlikes soos vir hierdie studie geïdentifiseer:

Afhanklike veranderlike

Die afhanklike veranderlike in die studie was leerders se leesvermoë.

Onafhanklike Veranderlikes

Die onafhanklike veranderlikes is die Multisensoriese Leesprogram, leerders se geslag, ESSI, en die skool waar die leerders onderrig ontvang.

5.3.5 Hipoteseformulering

Die navorsing is gebaseer op die hipotese dat *'n beduidende verskil in die leesvermoë van Graad 3-leerders in die 4 Heidedalskole waargeneem kan word na onderwerping aan die Multisensoriese Leesprogram.*

5.4 Metode van ondersoek

Die metode van ondersoek sal bespreek word volgens die fases van ondersoek aan die hand van die chronologiese verloop van die navorsing. Die empiriese ondersoek het die navorser in staat gestel om die volgende vrae te beantwoord:

- Hoe word lees tans in skole in Bloemfontein en omgewing onderrig met spesifieke verwysing na die grondslagfase (Graad 1 – Graad 3)?
- Watter probleemareas en/of leemtes kan moontlik met die onderrig van lees geïdentifiseer word?
- Is die huidige leesbenadering alleen voldoende, of sal daar ruimte geskep kan word vir 'n multisensoriese (diverse) benadering binne die ortopedagogiese opvoedingsituasie?
- Hoe behoort 'n effektiewe Multisensoriese Leesprogram daar uit te sien?
- Kan 'n Multisensoriese Leesprogram 'n beduidende effek op die leerders se leesontwikkeling hê?

Loodsvraelys

'n Loodsondersoek is onderneem om moontlike onduidelikhede, tekortkominge en ander probleme in beide vraelyste te identifiseer. Daar is ook bepaal hoe lank dit sou neem om elk van die vraelyste te voltooi. Die Vraelys vir Onderwysers is aan Grondslagfase-onderwysers (N = 15) van 'n primêre skool in Bloemfontein gegee om te voltooi en kommentaar daarop te lewer. Die onderwysers wat deel was van die loodsondersoek was nie verbonde aan die Heidedalskole nie, en dus nie deel van die eksperimentele groep nie.

Die Vraelys vir Finalejaar-onderwysstudente in die grondslagfase is aan enkele finalejaarstudente (N = 10) gegee om te voltooi. Die studente wat by die loodsondersoek betrokke was, is uitgesluit van die groep finalejaarstudente wat wel die vraelys vir ontledingsdoeleindes voltooi het. Die vraelyste is na afloop hiervan gefinaliseer en versprei.

5.4.1 Fase een

Die navorser het tydens die literatuurstudie sekere leemtes geïdentifiseer wat moontlik kan bydra tot leesprobleme by leerders. Literatuur het uitgewys dat ekstrinsieke faktore 'n groter rol speel by leesprobleme as intrinsieke faktore by leerders (sien Hoofstuk 2). Van die leemtes wat geïdentifiseer is, is onder andere die gebruik van slegs een leesbenadering in die klas, gebrek aan kennis van die gebruik van verskillende leesbenaderings, te min tyd vir herhaling en vaslegging en die gebrek aan 'n fonetiese leesbenadering, om maar 'n paar te noem. Tydens die literatuurstudie het dit ook voorgekom dat onderwysers wat onderrig gee in die grondslagfase nie almal die regte opleiding ontvang het nie.

Op grond van hierdie bevindinge is 'n vraelys (sien Bylae 4) spesiaal vir onderwysers wat tans in die grondslagfase onderrig gee, ontwerp. Die doel van die vraelys was om die stand van leesonderrig in skole in Bloemfontein en omgewing, met spesifieke

verwysing na die grondslagfase, te bepaal. Die vraelys het inligting ingesamel oor drie faktore wat kan inwerk op leesonderrig, naamlik:

- a. die betrokke onderwyser se opleiding,
- b. faktore in die leerder wat onderrig word, en
- c. metodes van leesonderrig in skole in Bloemfontein en omgewing.

'n Lys van skole in Bloemfontein en omgewing is deur die Departement van Onderwys in die Vrystaat aan die navorser voorsien. Die navorser het vraelyste uitgestuur na die 80 primêre skole (Afrikaans- sowel as Engelsmedium-skole) in Bloemfontein en omgewing. Vraelyste, tesame met 'n toestemmingsbrief (sien Bylae 3), is in Februarie 2006 aan die 80 skole gepos. Die vraelys en die toestemmingsbrief was in Afrikaans en Engels beskikbaar en beide weergawes is taalkundig versorg (vgl. Cox, 1996:14-16). Slegs die grondslagfase-onderwysers van elke skool wat bereid was om die vraelys te voltooi moes die vraelys voltooi en voor die einde van Maart 2006 terugpos aan die navorser. Selfgeadresseerde koeverte is voorsien. Slegs 117 voltooide vraelyste van die ongeveer 160 vraelyste wat na die 80 skole toe gestuur is, is terugontvang. Dus 'n responskoers van 73%.

5.4.2 Fase twee

Tydens die statistiese verwerking van die vraelyste is die volgende baie interessante waarnemings gemaak. Jonger onderwysers met twee of minder jaar onderrigervaring het aangedui dat hul opleiding nie toereikend was ten opsigte van voorbereiding om leerders te leer lees nie. Van hierdie onderwysers (hoewel in die minderheid) het aangedui dat die leesmetodes nie goed genoeg aangeleer is nie en ook nie as geheel aangeleer is nie. Dit was verder ook interessant om op te merk dat daar weinig onderwysers is wat weet wat 'n multisensoriese benadering is en nog minder wat dit toepas in die klas (sien Hoofstuk 6). Die navorser het in persoonlike gesprekke getree met skoolhoofde (sien Deel 2, Bronnelys: Persoonlike Kommunikasie: Du Plessis, 2006; Marupen, 2006; O'Brian, 2006 & Rudgard, 2006). Die navorser is meegedeel dat die skoolhoofde van mening is dat die meeste van die jong onderwysers wat die

grondslagfaseklaskamer betree onvoldoende kennis dra van leesonderrig in die grondslagfase.

Dit het die navorser genoop om ondersoek in te stel na leesonderrigopleiding en tot watter mate finalejaargrondslagfase-onderwysstudente in hul eerste jaar van onderwys met vertoue leesonderrig sou kon aanbied. Ofsted (2002 in Dyslexics.uk.com, 2006:3) rapporteer dat "*student primary school teachers at Cambridge University, one of the country's top teacher training courses, still did not know how to teach reading at the end of a four-year degree course.*" Ofsted waarsku ouers dat "*an unknown number of primary teachers are themselves dyslexic*".

Die doel van hierdie vraelys was dus om vas te stel of finalejaargrondslagfase-onderwysstudente aan die Universiteit van die Vrystaat voldoende bemagtig word om leerders te leer lees en of hulle weet wat 'n multisensoriese leesbenadering behels. Tydens die ontwerp van die vraelys vir hierdie studente was daar 110 ingeskrewe finalejaargrondslagfase-onderwysstudente wat in die ondersoek betrek is, Afrikaanssprekende studente sowel as Engelssprekende studente. Die navorser het vooraf met twee dosente gereël om net voor die aanvang van die betrokke klas die vraelyste aan die studente uit te deel. Beide die dosente se klasse was verpligtend vir die studente. Die studente moes die vraelys voltooi en aan die betrokke dosent oorhandig. Die navorser het die voltooide vraelyste by die dosente gekry. Slegs 86 voltooide vraelyste is ontvang. Dus 'n responskoers van 78%. Die vraelys is in Junie 2006 aan die studente uitgedeel.

5.4.3 Fase drie

Die inligting wat uit die literatuurstudie verkry is, is gebruik as basis vir die ontwerp en implementering (praktiese toepassing) van die Multisensoriese Leesprogram. In fase 3 het die navorser die volgende primêre skole in die Heidedal-omgewing, naamlik Heide Primêr, Joe Solomon Primêr, Credence Primêr en Olympia Primêr, geïdentifiseer om deel van die verdere verloop van die studie te wees, dit wil sê, as

skole waar die program wat ontwikkel is, geïmplementeer sou word. Die rede waarom daar op hierdie skole besluit is, is omdat hierdie skole binne 'n radius van 3 km van mekaar af was, almal dieselfde sosio-ekonomiese status geniet en al vier die skole ernstige probleme met leesvaardighede ondervind het. Die hoofde van al vier die skole was gretig om deel te wees van die navorsingstudie en wou graag hul grondslagfase-onderwysers blootstel aan alternatiewe leesbenaderings.

Inligtingsessies is by elke skool gehou om die doel en werkwyse van die navorsing te verduidelik. Daarna is die skoolhoofde versoek om twee graad 3-klasse in hulle skool te identifiseer wat by die studie betrek kon word. In elke skool is 'n kontrolegroep en 'n eksperimentele groep geïdentifiseer. Hierdie indeling is lukraak deur die skoolhoofde gedoen.

Ewekansig-geselekteerde eksperimentele en kontrolegroepe is ideaal, maar dikwels is dit nie prakties moontlik nie. In die geval van hierdie studie was dit nie moontlik om die proefpersone ewekansig aan verskillende groepe toe te wys nie (sodat die groepe ten opsigte van steuringsveranderlikes van mekaar kan verskil), juis omdat daar gebruik gemaak is van graad 3-klasse as geheel, en net twee klasse per skool. Omdat die leerders gewoon was aan hul onderwysers en reeds ses maande by die betrokke onderwysers in die klas was, sou 'n skommeling in die klasgroepe ontwrigting veroorsaak het, wat nie net tot nadeel van die leerders sou wees nie, maar ook die resultate van die studie sou kon beïnvloed.

Om die klassituasie so getrou as moontlik aan die reële te hou en nie ontwrigting vir die kinders of onderwysers te veroorsaak nie, is 'n kwasi-eksperimentele navorsingsontwerp in die formaat van 'n nie-ekwivalente-kontrolegroep voor-en-natoets-ontwerp gebruik (vgl. Huysamen, 1993:89-90; Ary, Jacobs & Razavieh, 1990:336). Leedy en Ormrod (2005:227) is van mening dat "*without random assignment, there is, of course, no guarantee that, prior to the experimental treatment or intervention, the two groups are similar in every respect - that any differences between them are due entirely to chance. However, an initial observation (e.g., a*

pretest) can confirm that the two groups are at least similar in terms of the dependent variable under investigation.” Die eksperimentele en kontrolegroep is deur die skoolhoofde aangewys, alhoewel die leerders nie individueel aan die eksperimentele of kontrolegroep toegewys is nie.

Die navorsingsgroep het bestaan uit 333 Afrikaanssprekende graad 3-leerders van die vermeldde skole in Heidedal. Die leerders was van min of meer dieselfde ouderdom en het uit dieselfde sosio-ekonomiese omgewing gekom.

Die leerders van beide groepe se voorttoetstellings is deur middel van 'n Anova uitgebeeld om die invloed/nie-impak van die skool te bepaal.

5.4.3.1 Opleiding van onderwysers van die eksperimentele groepe

In die navorsingsontwerp het die navorser voorsiening gemaak vir die proefnemer-effek. Dit verwys na die effek wat die verwagtings van proefnemers rakende die data wat ingesamel moet word, op die verkreeë data mag hê (Huysamen, 1993:72). Indien die navorser, wat die eksperimentele ingreep ontwerp het, self die ingreep (in hierdie geval die Multisensoriese Leesprogram) toepas, het die navorser direkte belang by die uiteindelige resultate van die ondersoek, en kan die ingreep só plaasvind dat dit 'n invloed kan uitoefen op die proefpersone. Die resultate kan dus gekontamineer word. In so 'n geval sou die program slegs effektief wees as die programontwerper die aanbieding doen en is die proefpersone nie onderworpe aan die onafhanklike veranderlike soos gekonseptualiseer nie, maar soos toegedien deur die proefnemer. Daar is dus besluit om van onderwysers gebruik te maak as proefnemers.

In die laaste week van die Junie-skoolvakansie (2006) het al vier die onderwysers betrokke by die eksperimentele groep gelyktydig opleiding ontvang aangaande die eerste twee gedeeltes (*Leesgenot in Lettertjiesland* en *Leesgenot in Klankieland*, (sien Bylaes 9.1, 9.2 & 9.3) van die Multisensoriese Leesprogram. Die onderwysers het 'n

agtergrond gekry van wat multisensoriese leer behels, en hulle het toe die gedeeltes waarin hulle opgelei is, prakties op mekaar toegepas. Tydens die Oktobervakansie (2006) het die onderwysers weer opleiding ontvang oor die laaste gedeelte van die Multisensoriese Leesprogram, naamlik *Leesgenot in Woordjieland* (sien Bylaes 9.4 & 9.4.1). Dieselfde prosedures is gevolg as tydens die eerste opleidingsessie. Die navorser het dus alle redelike stappe gedoen om seker te maak dat elke onderwyser die implementering van die program verstaan en dat hulle dit korrek sou implementeer.

Vanaf die begin van die implementering van die ingreep (17 Julie 2006), het die navorser en die onderwysers op 'n weeklikse basis vergader. Daar is dan oor die implementering van die program besin. Onderwysers moes elke week die leerders se werkboekies na die vergadering bring en ook weekliks verslag doen oor die vordering al dan nie van elke leerder in hul klasse. Elke onderwyser moes dus 'n verslagboekie byhou. Die voordeel van die gesamentlike byeenkoms was dat die onderwysers van mekaar kon leer en ook dat idees uitgeruil kon word rondom swak en stadige leerders. Die navorser het ook van die geleentheid gebruik gemaak om onderwysers uit te vra na die leemtes wat hulle ervaar in die aanbieding en toepassing van die Multisensoriese Leesprogram en daar is ook gedagtes gewissel rondom sekere praktiese aspekte wat die navorser dan kon implementeer, soos om koerantuitknipsels te neem en leerders te vra om die letters wat op 'n betrokke dag behandel is, te onderstreep en dit in hul boekies te plak. Die onderwysers het ook die leerders versoek om die letters wat aangeleer word netjies in hul werkboekies uit te skryf.

5.4.3.2 Implementering van die Multisensoriese Leesprogram

Die implementering van die Multisensoriese Leesprogram het in drie fases geskied. Ten eerste het die leerders begin met *Leesgenot in Lettertjieland*. Leerders moes eers hierdie deel van die program bemeester, alvorens daar oorgegaan kon word na deel een van *Leesgenot in Klankieland*. Onderwysers het leerders op 'n daaglikse

basis geassesseer ten einde te bepaal of leerders die betrokke dag se werk onder die knie het. Daar is ook van leerders verwag om deur middel van leerderassessering aan te dui of hulle die dag se werk geniet het al dan nie. Hier moes die leerders na afloop van elke les 'n gelukkige gesiggie inkleur as die werk vir hulle genotvol was, en 'n hartseer gesiggie as die les nie vir hulle genotvol was nie.

Nadat die leerders fase een van die program bemeester het, het die onderwysers oorgegaan na fase twee, naamlik *Leesgenot in Klankieland*. Leerders moes die oefeninge voltooi en dan is daar van hulle verwag om die dag se werk toe te pas in werkboekies. Dit het gewoonlik uitknip van letters uit koerante en tydskrifte ingesluit. Eers ná die suksesvolle bemeestering van fase twee mag die onderwysers die leerders blootgestel het aan fase drie van die Multisensoriese Leesprogram, naamlik *Leesgenot in Woordjieland*.

'n Volledige bespreking van die voorgestelde verloop van die implementering van die Multisensoriese Leesprogram is in Hoofstuk 4 gegee. Daar moet hier daarop gelet word dat daar elke dag een uur spandeer is aan leesonderrig (Multisensoriese Leesprogram). Die navorser beklemtoon die feit dat dit slegs die eksperimentele groep was wat blootstelling gekry het aan die Multisensoriese Leesprogram en dat die kontrole groep met hul normale leesonderrigssessies voortgegaan het.

5.4.4 Fase vier

Die leesprestasie van beide die kontrolegroep en die eksperimentele groep is voor die aanvang en na afloop van die program aan die hand van die gestandaardiseerde ESSI-Leestoets getoets.

Die ESSI-Leestoets is 'n gestandaardiseerde toets wat só opgestel is dat dit:

- by leerders van graad 1 tot en met graad 7 geïmplementeer kan word,
- vir die “nuwe” generasie skoolleerders bruikbaar sal wees,
- die norms per kwartaal beskikbaar stel,

- dit vinnig gebruik kan word,
- die toetse diagnosties aangewend kan word (ESSIKOR Navorsing. 1997a:1).

Die ESSI-Leestoets assesser leerders se leesvermoë aan die hand van woordelyste; daar word nie van prosalesstukke gebruik gemaak nie. Wanneer daar slegs van woordelyste gebruik gemaak word, kan die leser nie van kontekstuele leidrade gebruik maak nie en kan 'n akkurate assessering van lesers se sigwoordskat en dekodeeringsvermoë gedoen word. Met die gebruik van die ESSI-Leestoets is beoog om 'n betroubare en geldige meetinstrument, wat in Afrikaans en Engels beskikbaar is, te gebruik (ESSIKOR Navorsing. 1997a:2).

Die rasionaal van die ESSI-Leestoets is dat leerders wat leesprobleme ondervind, geneig is tot leerprobleme wat hul prestasie en vordering op skool nadelig kan raak. Daar word veronderstel dat die vermoë van leerders om korrek te lees en skryf 'n geldige kriterium vir hul prestasiepeil in skoolvakke is (ESSIKOR Navorsing. 1997a:1). Daarom het die ESSI-Leestoets die navorser in staat gestel om die resultate betekenisvol te interpreteer.

5.4.4.1 Toetsmateriaal - Leestoets

Die toetsmateriaal bestaan uit:

1. 'n toetsboekie – Afrikaans/Engels
2. handleiding – Afrikaans/Engels
3. antwoordblaaie.

Die navorser het slegs die Graad 3-Leesblaaie (L3) gebruik.

Slegs die ESSI-Leestoets vir graad 3-leerders is gebruik - die speltoets is nie afgeneem nie. Die navorser wou slegs fokus op leesvaardighede van die leerders en nie die spelvaardighede nie, aangesien van hierdie leerders nie eens 'n letter kon

lees nie. Die siftingstoetse is gebruik om te bepaal watter graad se woordelyste 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 ná die kode dui weer op die woorde van die spesifieke graad wat gebruik is om die leerder te toets, met ander woorde, L3 beteken dat graad drie-leeswoorde afgeneem is. Kodes word gebruik sodat leerders nie sal weet watter graad se woorde gebruik word nie (ESSIKOR Navorsing, 1997b:2).

5.4.4.2 Prosedures en staakreëls

Om doeltreffend te lees, moet 'n leerder 'n woord outomaties kan herken. In die ESSI-Leestoets word van leerders verwag om een woord per sekonde te lees sonder om van ontledingstegnieke gebruik te maak. Na elke woord wat gelees is, skuif die leerder die los bladsy waarmee die woorde toegehou word af om die volgende woord te sien. Indien 'n leerder ses agtereenvolgende woorde verkeerd lees, word die afneem van die toets gestaak. Hierdie staakreël kan toegepas word om 'n leerder se leespeil te bepaal (ESSIKOR Navorsing. 1997a:4).

5.4.4.3 Nasien van toetse

Nadat 'n leerder die betrokke woordelys gelees het, word een punt toegeken vir elke woord korrek gelees en geen punt vir 'n woord wat foutief gelees is nie. Die punte vir woorde korrek gelees word bymekaargetel om die leerder se roupunt vir die leestoets te bereken. Hierdie roupunt word omgeskakel na 'n stanege deur van die toepaslike normtabel gebruik te maak. Vir die doel van hierdie studie is daar slegs van die roupunttellings gebruik gemaak.

5.4.4.4 Betroubaarheid en geldigheid

Die Kuder-Richardson 20-betroubaarheidskoëffisiënt (KR-20) is vir die verskillende lees- en speltoetse bereken, wat aandui dat daar toetse is met 'n koëffisiënt laer as 0,85. Hierdie koëffisiënte is almal egter nog hoër as 0.80, sodat daar met 'n redelike mate van vertroue aanvaar kan word dat die toetse intern konsekwent meet (ESSIKOR Navorsing. 1997a:15).

Die voorspellingsgeldigheid van die lees- en speltoetse is ondersoek en daar is bevind dat die toetse 'n hoë mate van voorspellingsgeldigheid toon (ESSIKOR Navorsing. 1997a:17).

5.4.4.5 Voor- en natoetsing van proefpersone

In Junie en November 2006 is daar onderskeidelik voor- en natoetse met behulp van die ESSI-Leestoets op die eksperimentele groep, asook die kontrolegroep gedoen. Hierdie toetse is afgeneem in die week voor die skole gesluit het vir die onderskeie kwartale. Voor- en natoetse is elke oggend tussen 8:00 en 10:00 afgeneem by die eksperimentele en kontrolegroep van elke skool. Om objektiewe meting te verseker, is van buitekundiges gebruik gemaak om die vóór- en nátoetse te administreer. Die resultate van die voor- en natoetsing is met mekaar vergelyk om te bepaal of daar 'n verbetering in die leesprestasie van die verskillende groepe was.

5.5 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die navorsingsontwerp, metode van ondersoek en verkenningsmedia aan die leser voorgehou ten einde aan te dui hoe die navorsing onderneem en uitgevoer is.

In Hoofstuk 6 word die resultate en bevindinge van die ondersoek volledig weergegee en bespreek.

6

Resultate en bevindinge

The decisive question is not what methods or procedures are employed, or whether they are old-fashioned or modern, time-tested or experimental, conventional or progressive...The ultimate criterion for success in teaching is-results.

(Mursell in Strydom & Du Plessis, 2000:69)

6.1 Verloop van die verkryging van data

In Hoofstuk 5 is die metode van ondersoek volledig bespreek. In hierdie hoofstuk word die resultate en die bevindinge van die empiriese ondersoek, die evaluering van die Multisensoriese Leesprogram, weergegee.

Die verkryging van data het uit verskillende fases bestaan. In die eerste twee fases van die verkryging van data is vraelyste gebruik. Die teikengroepe vir die vraelyste het verskil en die inhoud en doel van die vraelyste, asook bevindinge word na elke beskrywing weergegee. In fase 3 is die Multisensoriese Leesprogram by vier primêre skole in die Heidedal omgewing geïmplementeer. In fase 4 is die ESSI-Leestoets gebruik as gestandaardiseerde verkenningsmedium vir voortoetsing en na die toepassing van die Multisensoriese Leesprogram, asook om die onafhanklike-veranderlikestatus van skool en geslag uit te wys.

6.1.1 Vraelys vir onderwysers

'n Vraelys (sien Bylae 4) is deur die navorser opgestel vir onderwysers in Bloemfontein en omgewing wat tans in die grondslagfase onderrig gee. Die doel van hierdie vraelys was om die stand van leesonderrig in Vrystaatskole, met spesifieke verwysing na die grondslagfase, te bepaal. Die inhoud van die vraelys het bestaan uit drie afdelings, naamlik:

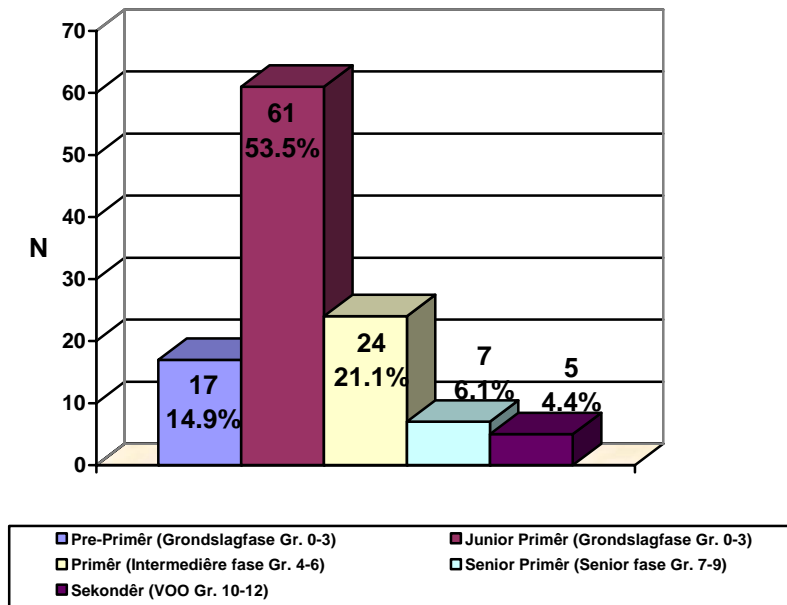
- a. onderwyseropleiding,
- b. faktore binne die leerder wat onderrig word, en
- c. metodes van leesonderrig in skole in Bloemfontein en omgewing.

Die navorser het vraelyste uitgestuur na die 80 primêre skole (Afrikaans- sowel as Engelsmedium-skole) in Bloemfontein en omgewing. Vraelyste, tesame met 'n toestemmingsbrief (sien Bylae 3), is in Februarie 2006 aan 80 skole ge-pos. Die vraelys sowel as die toestemmingsbrief was in Afrikaans en Engels beskikbaar en beide weergawes is taalkundig versorg (vgl. Cox, 1996:14-16). Slegs die grondslagfase-onderwysers van elke skool wat bereid was om die vraelys te voltooi moes die vraelys voltooi en voor die einde van Maart 2006 terugpos aan die navorser. Selfgeadresseerde koeverte is voorsien. Slegs 117 voltooide vraelyste van die ongeveer 160 vraelyste wat aan die 80 skole gestuur is, is terugontvang - dus 'n responskoers van 73%. Vir statistiese doeleindes dus is $n = 117$, tensy anders vermeld.

6.1.1.2 Bevindinge van die vraelys vir onderwysers

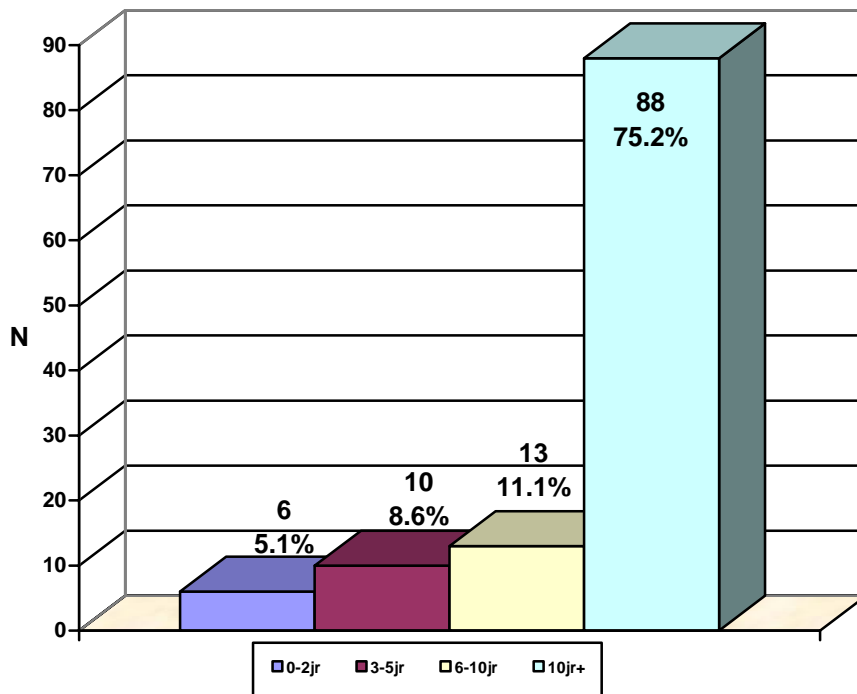
In vraag 1.1 van die vraelys vir onderwysers wou die navorser vasstel watter tipe opleiding die onderwysers ondergaan het (Figuur 6.1). 68.4% (Pre-primêr en Junior Primêr) van die 114 respondente het aangedui dat hulle grondslagfaseopleiding

ontvang het. In teenstelling hiermee het 21.1% aangedui dat hulle intermediêre opleiding gehad het, 6.1% seniorfase-opleiding, en 4.4% sekondêre opleiding (VOO).



Figuur 6.1 Opleiding van onderwysers (N=114)

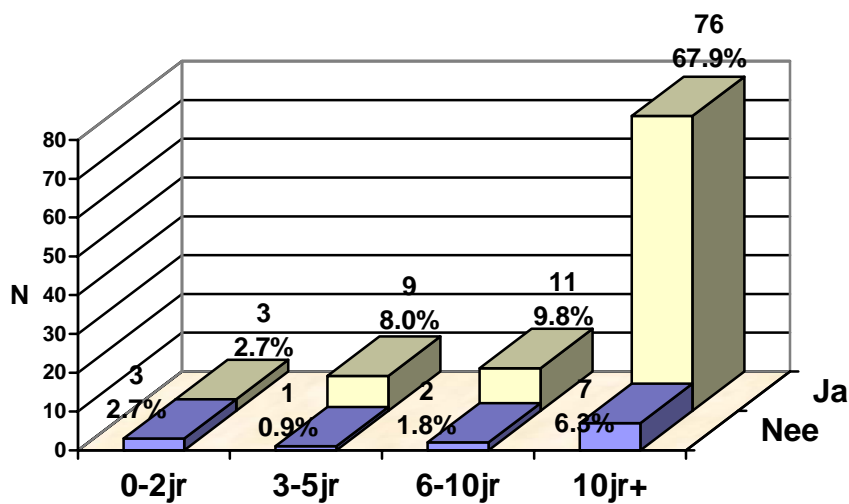
Onderwyservaring is ook een van die aspekte waarvoor gevra is en daar is in vraag 1.2 van die onderwysers verwag om aan te dui hoe lank hulle reeds skoolhou. Uit die datafiguur (Figuur 6.2) kan daar gesien word dat dit 'n baie ervare groep is, aangesien 75.2% van die onderwysers meer as tien jaar onderwyservaring het en slegs 24.8% van die onderwysers minder as tien jaar. Of hierdie ervaring slegs grondslagfase-onderwys insluit, is onbekend.



Figuur 6.2 Onderwyservaring van onderwysers (N=117)

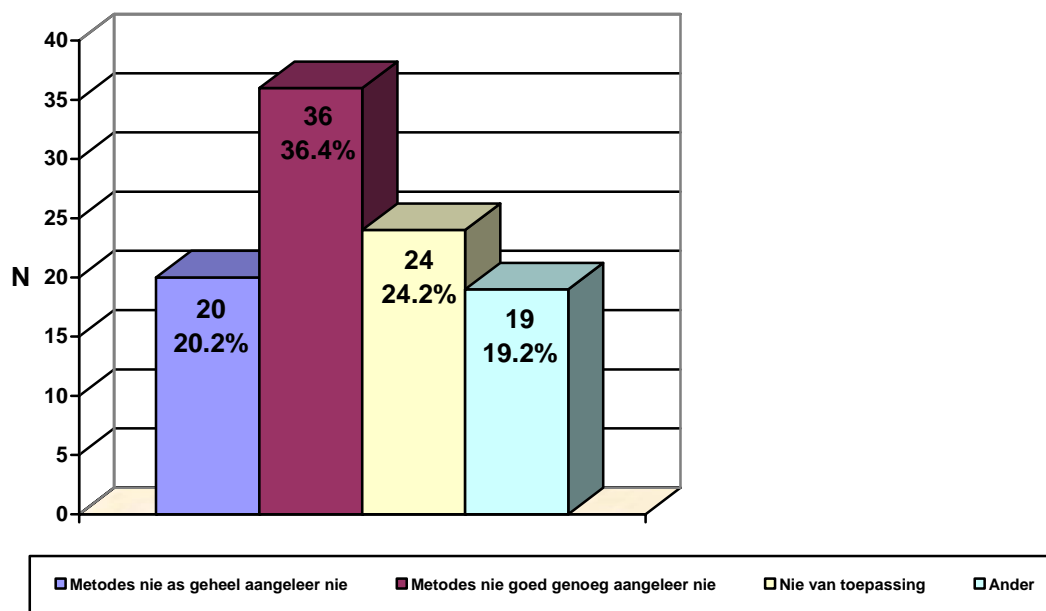
Vraag 1.3 handel oor die kwaliteit van onderwysers se opleiding. Onderwysers moes aandui of hul opleiding van só 'n aard was dat hulle geweet het hoe om leerders te leer lees. In die beantwoording van hierdie vraag het 5 nie geantwoord nie, maar 99 (88.4%) van die oorblywende 112 het bevestigend geantwoord. Die onderwysers was dus, selfs na jare se ervaring, vol vertroue in hul opleiding. Dit was interessant om op te merk dat 'n chi-kwadraattoets (Huysamen, 1983:106) ($n=112$, $df=3$), om te bepaal of die jare ondervinding (soos vermeld in Figuur 6.3) met die vraag na die kwaliteit van hul opleiding verband hou, die resultaat beduidend op die 5%-peil uitgewys het. Figuur 6.3 wys 'n vergelyking van hierdie twee veranderlikes. Daar kan dus afgelei word dat onder die jonger onderwysers (met twee of minder jaar ervaring) ewe veel proefpersone aangedui het dat hul opleiding nie toereikend was ten opsigte van voorbereiding om leerders te leer lees nie, as die wat aangedui het dat hul opleiding wel toereikend was. Daar moet egter daarop gelet word dat die oorsaak hiervoor nie gevra is nie en dat daar nie sonder meer hieroor gespekuleer kan word nie. Eerstens was hierdie gedeelte van die steekproef baie klein (net 6 proefpersone), en tweedens

dui dit nie noodwendig aan dat die kwaliteit van opleiding skielik in die afgelope drie jaar afgeneem het nie. Alternatiewe verduidelikings (wat ook nie uit die huidige data getoets kan word nie) kan net so wel geopper word vir hierdie bevinding, byvoorbeeld dat ouer onderwysers só in selfvertroue toegeneem het, namate hulle ervaring opgedoen het, dat hulle vergeet het van die ontoereikendheid van hul opleiding, terwyl jonger onderwysers met minder ondervinding en minder selfvertroue, 'n groter behoefte aan beter opleiding gehad het.



Figuur 6.3 Onderwyserondervinding versus kwaliteit van opleiding (N=112)

In vraag 1.4 moes die onderwysers leemtes in hul opleiding aandui. Daar is bevind dat, ten spyte van hul antwoorde op die vorige vraag, slegs 43,4% onderwysers “nie van toepassing” gekies het, of in geheel nie geantwoord het nie. Van dié wat wel leemtes uitgewys het, was die algemeenste aanduiding dat die metodes nie goed genoeg aangeleer is nie (36,4%), terwyl 20,2% ook aangedui het dat die metodes nie as geheel aangeleer is nie (Figuur 6.4).

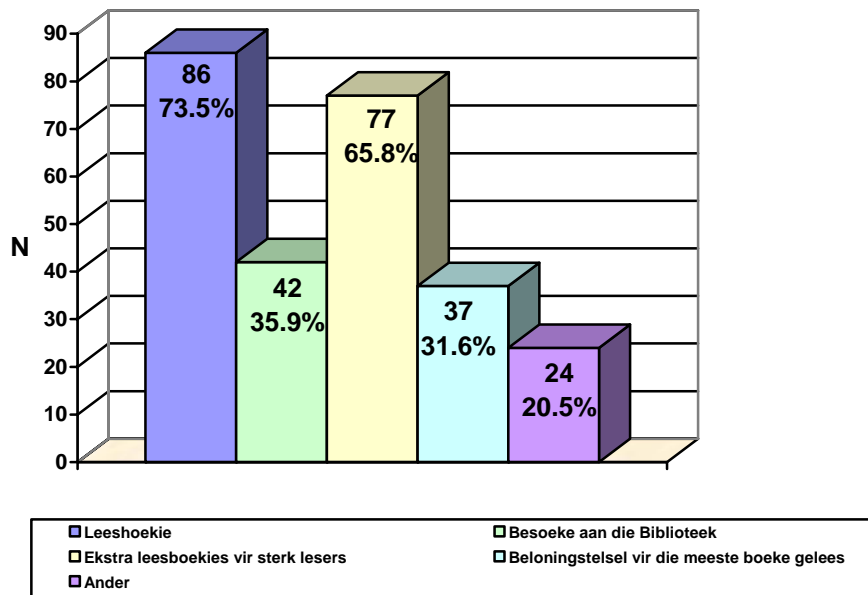


Figuur 6.4 Leesvaardigheidsleemtes in onderwyseropleiding (N=99)

In vraag 1.5 is onderwysers gevra om aan te dui of hulle self ook lief is vir lees. 112 onderwysers (95.7%) het bevestigend geantwoord. Onderwysers is in vraag 1.6 gevra om aan te dui op welke wyse hulle lees in die klas bevorder. Omdat hulle hier meer as een opsie kon kies, is 'n totaal van 266 response van 117 onderwysers ontvang. Soos Figuur 6.5 aandui (die persentasies dui aan die proporsie van die 117 onderwysers wat 'n opsie geselekteer het), was die algemeenste metodes vir die bevordering van lees in die klas die benutting van 'n leeshoekie (73,5%) en die gee van ekstra leeswerk vir sterk lesers (65,8%). Hiernaas is besoeke aan die biblioteek (35,9%) en dan 'n beloningstelsel vir die meeste boeke gelees (31,6%). Op die vraag na watter ander metodes in die klas gebruik is, het 20,5% van die onderwysers die volgende antwoorde verskaf van wat hulle nóg doen om lees vir leerders interessant te maak:

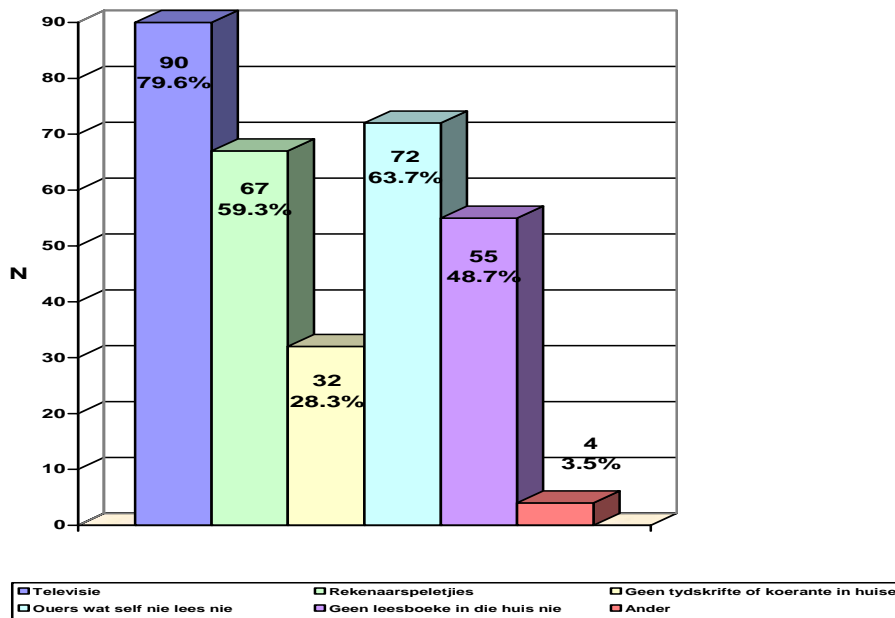
- “Buddy Reading”.
- Lees boeke voor wat leerders se belangstelling prikkel.
- Leerders maak hul eie klaskoerant en lees resepte vir mekaar.

- Leerders mag interessante artikels vir die ander leerders kom voorlees.
- Leerders ontvang sertifikate wanneer hulle meer as 'n sekere aantal boeke geles het.



Figuur 6.5 Bevordering van lees in die klas (N=117)

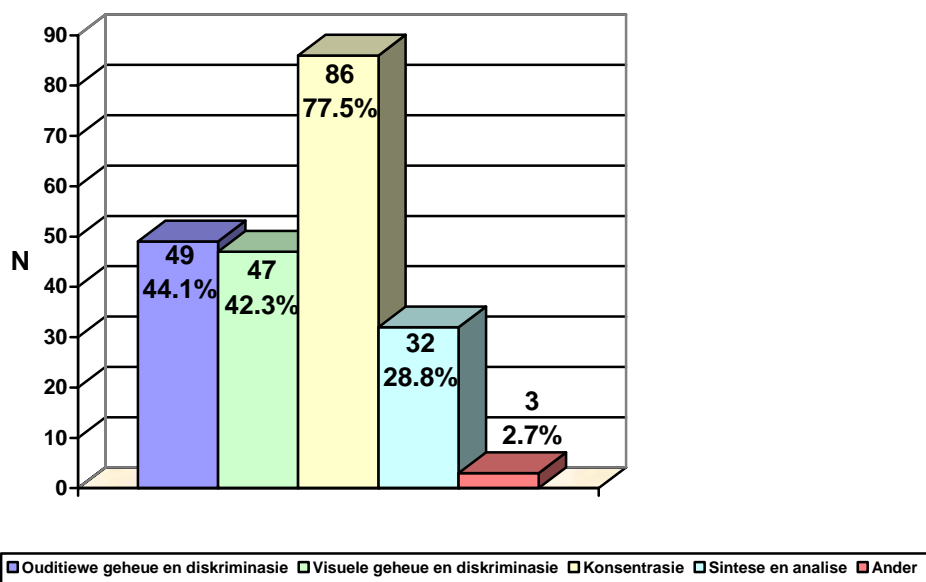
Die tweede afdeling van die vraelys handel oor faktore binne die leerders self. In vraag 2.1 moes onderwysers aandui of hulle saamstem met die feit dat daar nie meer 'n leeskuil onder kinders bestaan nie. 'n Volle 84 (71.8%) het aangedui dat hulle wel saamstem. In respons op vraag 2.2 het die onderwysers die volgende bydraende faktore uitgewys (Figuur 6.6 – waar die persentasies die proporsie van die 113 onderwysers aandui): Die vernaamste oorsaak was televisie (79,6%), met ouers wat self nie lees nie as die tweede faktor wat sterk figureer het. Hierdie is 'n kommerwekkende aanduiding, want dit dui aan dat die probleem oor meer as een generasie strek. Rekenaarspeletjies (63.7%), asook 'n gebrek aan leesstof in die huis (48.7%), is ook redelik sterk beklemtoon.



Figuur 6.6 Bydraende faktore vir afname in leeskultuur (N=113)

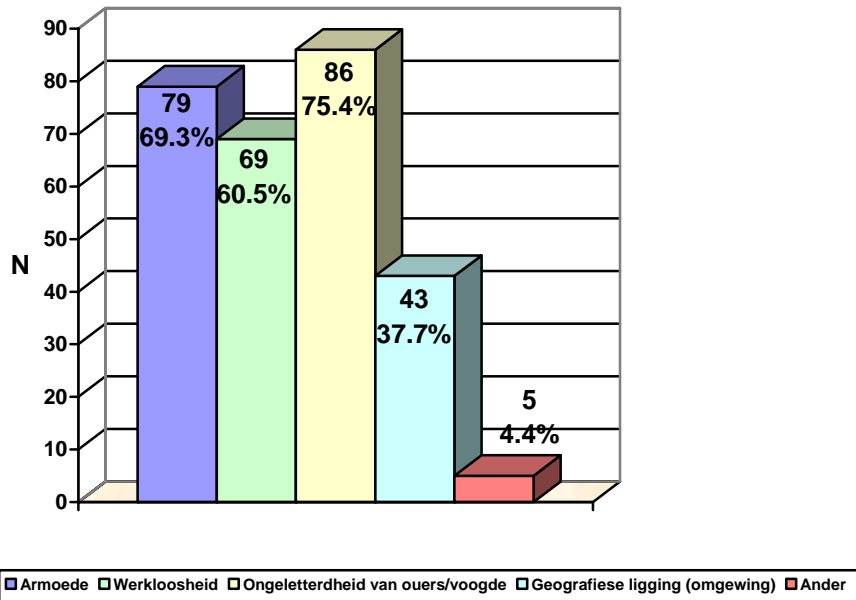
Bo en behalwe die bogenoemde oorsake, het 90 (76.9%) van die onderwysers in respons op vraag 2.3 aangedui dat hulle glo dat ouers nie meer stories vir hul kinders lees nie. By vraag 2.4 het 106 (90.6%) onderwysers aangedui dat ouers nie genoeg doen om 'n leeskultuur in hul eie huise te skep nie. Van die onderwysers het sterk daarvoor gevoel dat ouers onbetrokke is by hul kinders se opvoeding en dat hulle nie in die kinders se vordering belangstel nie.

In respons op vraag 2.5 moes die onderwysers aandui watter perseptuele uitvalle hulle die meeste onder swak lesers waargeneem het (Figuur 6.7 - waar die persentasies die proporsie van die 111 onderwysers aandui). Gebrekkige konsentrasie was die algemeenste uitval (77,5%), terwyl ouditiewe en visuele geheue en diskriminasie ook redelik sterk gefigureer het. Sintese en analise is deur relatief min onderwysers uitgesonder. Gebrekkige selfbeeld is ook aangedui onder ander faktore.



Figuur 6.7 Perseptuele uitvalle onder swak lesers (N=111)

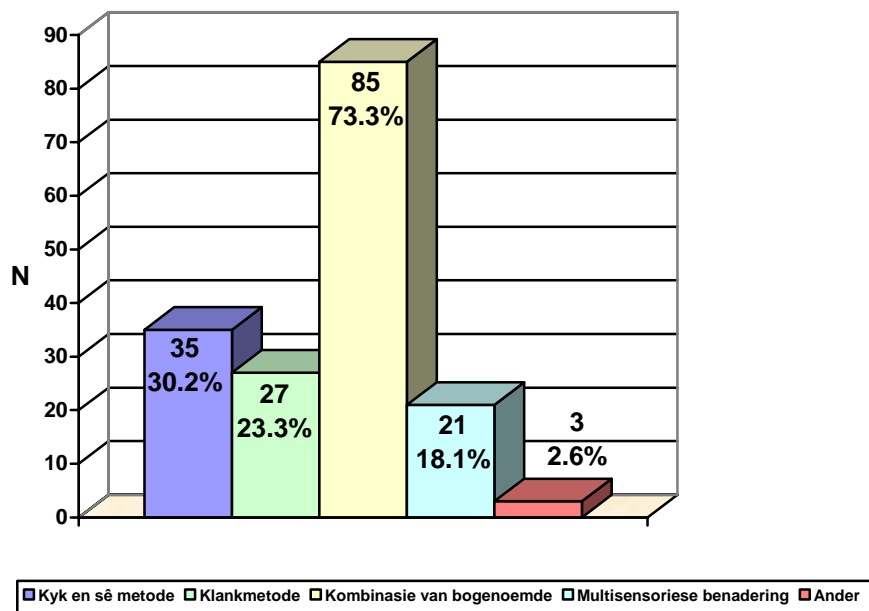
Vraag 2.6 van die vraelys wou weet of sosio-ekonomiese toestande 'n rol speel by leesprobleme. Die meeste van die onderwysers (86.3%) was van mening dat sosio-ekonomiese toestande wel 'n rol speel by leesprobleme. Die volgende faktore is as ewe belangrik uitgewys (Figuur 6.8 - waar die persentasies die proporsie van die 114 onderwysers wat 'n opsie geselekteer het, aandui): Ongeletterde ouers of voogde (75,4%), armoede (69,3%) en werkloosheid (60,5%). Die geografiese ligging is as minder belangrik aangedui. Daar was gevalle waar onderwysers hulle sterk uitgespreek het oor ouers wat te gemoed is daarmee om geld te maak en sodoende die leerders verwaarloos.



Figuur 6.8 Sosio-ekonomiese toestande wat bemeestering van leesvaardighede belemmer (N=114)

Afdeling 3 van die vraelys het gefokus op die verskillende leesbenaderings wat in leesonderrig gevolg word. Met vraag 3.1 wou die navorser bepaal watter van die genoemde leesmetodes tans in skole in die grondslagfase gebruik word. Daar is bevind dat 'n kombinasie van leesmetodes tans die meeste gebruik word vir die grondslagfase (73,3%) (Figuur 6.9 - waar die persentasies die proporsie van die 116 onderwysers wat 'n opsie geselekteer het, aandui). Hiernaas is die kyk-en-sê metode (30,2%) asook die klankmetode (23,3%) redelik gewild, en die multisensoriese benadering (18,1%) effens minder gewild. Dit was verblydend om te vind dat onderwysers 'n kombinasie van metodes gebruik en nie net vassteek by 'n enkele metode nie. Vraag 3.2 wou vasstel of die huidige leesmetodes wat gebruik word, voorsien in die verskillende behoeftes van leerders afhangend van hul leerstyle. Die onderwysers was oorwegend (77.8%) van mening dat die leesmetodes hier genoem voldoende om te voorsien in die verskillende behoeftes van leerders soos bepaal deur hul verskillende leerstyle en (86.3%) het geglo dat die huidige leesmetodes wat

deur hulle gebruik word dit genotvol en interessant genoeg maak vir leerders om wel te wil leer lees (vraag 3.3). Vraag 3.4 wou bepaal of onderwysers alternatiewe leesmetodes in hul klasse gebruik indien leerders nie baat vind by die huidige leesmetodes nie. Ten spyte van hierdie menings, het 95 onderwysers (81.2%) wel in hul klasse gebruikgemaak van alternatiewe leesmetodes indien leerders nie baat kon vind by die huidige metodes van leesonderrig nie.



Figuur 6.9 Metodes van leesonderrig (N=116)

Op die vraag (3.5) of die onderwysers weet wat 'n multisensoriese leesbenadering behels, het dit geblyk dat slegs 70 (59.8%) wel geweet het. Hierdie benadering is dus nie vreemd vir onderwysers nie, dog ook nie alombekend nie. Dit het geblyk dat dit nog minder gebruik word toe slegs 60 onderwysers (51.3%) aangedui het dat hulle van 'n multisensoriese leesbenadering in hul klasse gebruik gemaak het (vraag 3.6). Die navorser het ook bevind dat 51.7% (31 uit die 60) van die onderwysers wat aangedui het dat hulle wel weet wat 'n multisensoriese leesbenadering behels, verkeerde voorbeelde van wat 'n multisensoriese werkswyse is, genoem het (vraag 3.7). Verder was daar ook uit die genoemde 60 onderwysers nege (15%) wat

aangedui het dat hulle weet wat 'n multisensoriese benadering is, maar glad nie voorbeelde kon gee nie.

In respons op vraag 3.8 moes die onderwysers aandui of daar genoeg tyd in die klas is vir vaslegging en herhaling. Onderwysers was verdeeld oor die kwessie van genoegsame tyd vir vaslegging en herhaling in die klas, met vier wat nie geantwoord het nie, 56 (47.9%) wat wel geglo het dat hulle genoegsame tyd vir vaslegging en herhaling het, en 57 (48.7%) wat nie geglo het dat hulle genoegsame tyd vir vaslegging en herhaling het nie.

6.1.2 Vraelys vir finalejaargrondslagfase- onderwysstudente

Die aanvanklike vraelys wat van die onderwysers ontvang is, asook persoonlike kommunikasie met skoolhoofde (sien Bronnelys Deel 2: Persoonlike Kommunikasie: Du Plessis, 2006; Marupen, 2006; O' Brian, 2006; Rudgard, 2006), het die navorser genoop om ondersoek in te stel na leesonderrig-opleiding en tot watter mate finalejaarstudente in hul eerste jaar van onderwys met vertroude leesonderrig sou kon aanbied (sien Hoofstuk 5).

Die doel van die vraelys vir onderwysstudente was om vas te stel of finalejaar-grondslagfase-onderwysstudente aan die Universiteit van die Vrystaat voldoende bemagtig word om leerders te leer lees en of hulle weet wat 'n multisensoriese leesbenadering behels. Eenhonderd en tien (110) ingeskrewe finalejaargrondslagfase-onderwysstudente is by die ondersoek betrek - Afrikaanssprekende studente sowel as Engelssprekende studente. Die navorser het vooraf met twee dosente gereël om net voor die aanvang van 'n verpligte klasgeleentheid die vraelyste aan die studente uit te deel. Die studente het die vraelyste na voltooiing aan die betrokke dosente oorhandig. Die navorser het die

voltooide vraelyste by die dosente gekry. 86 voltooide vraelyste is terugontvang, wat 'n responskoers van 78% verteenwoordig. Dié vraelysondersoek is in Junie 2006 uitgevoer.

Hier moet daar weer gelet word op die onderwyssituasie (vgl. Hoofstuk 2, 2.5.3.1.2) en die woorde van T.H. MacDonald, 'n voormalige professor in Opvoedkunde aan 'n bekende internasionale universiteit, wat veral bekend is vir sy kennis van die kurrikulum vir leesonderrig is van besondere belang: “ ... *know that only rarely is the teaching of reading taught as a specific skill and in a series of identifiable stages. What happens is that the trainees are told that there have been, and are, a number of possible approaches to the task*”. Hy sê verder: “*Often the trainee teachers are given instructions in various aspects of educational psychology, but they are not given enough specific instruction in methodologies of teaching reading for them to feel confident about it. The result is they are obliged to simply fit in with whatever method prevails at whichever school they take up as their first post*” (Dyslexics.uk.com, 2006:3).

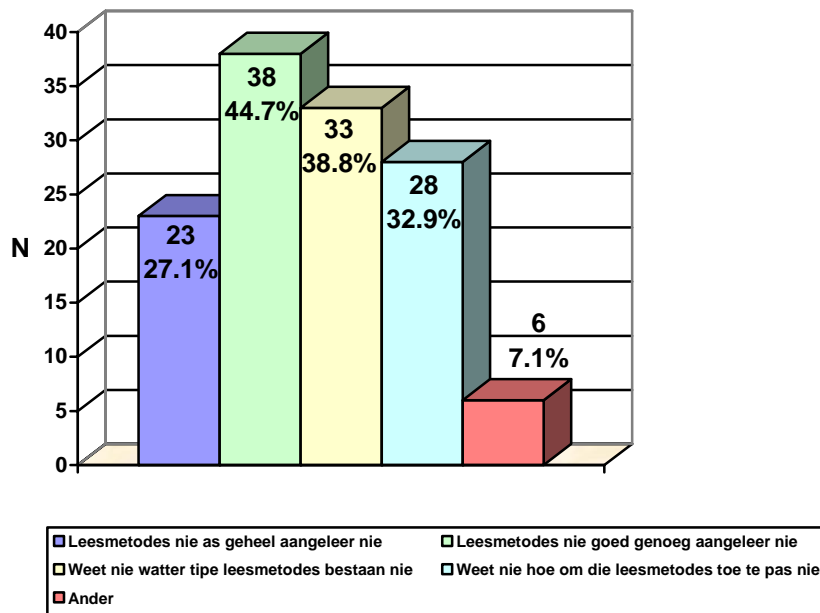
6.1.2.1 Bevindinge van die vraelys vir finalejaargrondslagfase- onderwysstudente

In vraag 1.1 is die studente gevra of hul van mening was dat die kwaliteit van hul opleiding van so 'n aard was dat hulle in 'n klas sou kon instap en reeds weet hoe om leerders te leer lees sonder enige hulp van enige ander onderwyser by die betrokke skool. 'n Onrusbarende 73.3% (63 van die 86 studente) het “nee” geantwoord.

In vraag 1.2 moes die studente leemtes rakende die aanleer van leesvaardighede en leesmetodes in hul opleiding as toekomstige onderwysers identifiseer. 44,7% van die studente het aangedui dat die leesmetodes nie goed genoeg aangeleer is nie (Figuur 6.10, waar die persentasies die proporsie van die 85 studente wat 'n opsie

geselekteer het, aandui). Of hierdie verantwoordelikheid by die student of die dosent lê, is nie vasgestel nie.

Ander leemtes wat geïdentifiseer is, is die gebrek aan blootstelling aan die verskillende leesmetodes en leesbenaderings, nie genoegsame toepassing daarvan nie en dat die leesmetodes en dus die leesbenaderings, nie as geheel aangeleer is nie (27,1%).



Figuur 6.10 Leemtes in opleiding (N=85)

Op vraag 1.3: “Weet u hoe om ‘n leerder wat leesprobleme ervaar te help?” het slegs 25 studente (29.1%) aangedui dat hulle weet hoe om ‘n leerder wat leesprobleme ervaar, te help. Ten minste was hierdie groep ook self oorwegend lief vir lees, met 79.1% (68 studente) wat aangedui het dat hulle lief is vir lees (vraag 1.4) – in vergelyking met 95.7% van die onderwysers wat aangedui het dat hulle lief is vir lees. Daar moet ook onthou word dat die onderwysers heelwat ouer as die onderwysstudente sou wees, aangesien die meerderheid van die onderwysers meer

as 10 jaar onderwyservaring het. Dit dui aan dat liefde vir lees reeds op die vlak van die huidige studente begin afneem het, en dalk nog meer op die vlak van die huidige skoliere, hoewel dit nie hieruit bevestig kan word nie.

In teenstelling met die onderwysers, het slegs 40.7% (35 van die 86 studente) geweet wat 'n multisensoriese leesbenadering behels (vraag 1.5). Slegs ses van die 35 studente wat aangedui het dat hulle geweet het wat 'n multisensoriese leesbenadering is, kon die korrekte aktiwiteite weergee waaraan 'n multisensoriese leesbenadering gekenmerk word (vraag 1.6). Die ander 29 studente wat aangedui het dat hulle wel weet wat 'n multisensoriese leesbenadering is, kon geen aktiwiteite benoem nie en dit laat die vermoede ontstaan dat hierdie studente nie regtig weet wat 'n multisensoriese leesbenadering is nie.

Data vir fase een en fase twee van die navorsing is verkry deur middel van twee vraelyste, een is voltooi deur huidige onderwysers en die ander een deur finalejaargrondslagfase-onderwysstudente aan die Universiteit van die Vrystaat. Die inhoud van die twee vraelyste het verskil na gelang van die inligting verlang van die onderskeie teikengroepe.

6.1.3 Fase 3: Voor- en natoetsing van leerders met behulp van die ESSI-Leestoets.

Die derde fase van dataverkryging behels die voortoetsing van die graad 3-leerders in die Heidedalskole, wat as eksperimentele en kontrolegroep gebruik is.

Die ESSI-Leestoets is gebruik as gestandaardiseerde verkenningsmedia vóór en ná die toepassing van die Multisensoriese Leesprogram, ten einde die program te kon evalueer (ESSIKOR Navorsing, 1997a:1-22). Die ESSI-Leestoets is 'n objektiewe,

betroubare en geldige meetinstrument vir beide Afrikaans- en Engelssprekende leerders. Die navorser het die ESSI-Leestoets gebruik om die leespeil van Afrikaanse leerders te bepaal. Vir hierdie doel het die navorser dan ook die L3-vorm gebruik (om die leespeil van graad- 3 leerders te bepaal (ESSIKOR Navorsing, 1997b:10). Tydens die afneem van die ESSI-Leestoets is daar van die leerders verwag om een woord per sekonde te lees sonder om van ontledingstegnieke gebruik te maak. Die leerders is gestop na ses agtereenvolgende mislukkings. Om objektiewe meting te verseker, is van buitekundiges gebruik gemaak om die vóór- en nátoetse te administreer.

Dit moet hier uitgewys word dat daar nie van staneges gebruik gemaak is nie, maar wel van routellings, juis omdat 'n Anova kontinue data vereis en staneges diskreet is.

Om te verseker dat die toewysing van die eksperimentele groep en kontrolegroep nie die navorsing sou beïnvloed nie, is 'n voortoets gelyktydig op beide die eksperimentele sowel as die kontrolegroep gedoen. Na afloop van die implementering van die Multisensoriese Leesprogram is al die proefpersone wéér gelyktydig met dieselfde leesvaardigheidstoets geëvalueer.

Die eksperimentele groep is aan die Multisensoriese Leesprogram blootgestel terwyl die kontrolegroep nie daaraan blootgestel is nie. Die verbetering in die leerders se leesvermoëns is bepaal deur hul voortoetstellings af te trek van hul natoetstellings. Die tellings van die leerders op die verskillende toetsgeleenthede word in Tabel 6.1 weergegee. Dit is interessant om op te let dat daar by twee leerders 'n afname van 9 punte op die leestoets was, en dat een van hierdie leerders in die kontrolegroep en een in die eksperimentele groep was. Tog is die gemiddelde verbetering vir al die leerders saam 5.3, wat redelik positief was. Die mediaan (Huysamen, 2005:50) het ook gestyg van 1 tot 10 vir die voor- en natoets, en was 4 vir die verbetering.

Tabel 6.1 Leesvaardigheidstellings

Groep	Meting	N	Min	Maks	X	Std. Afw.	Mediaan	Modus
Totale steekproef	Voortoets	333	0	19	3.98	5.139	1	0
	Natoets	333	0	20	9.28	6.383	10	0
	Verbetering	333	-9	20	5.30	5.883	4	0
Eksperimentele groep	Voortoets	168	0	19	3.61	5.147	1	0
	Natoets	168	0	20	12.61	5.218	14	14
	Verbetering	168	-9	20	9.01	5.316	10	5
Kontrolegroep	Voortoets	165	0	19	4.36	5.119	2	0
	Natoets	165	0	19	5.88	5.637	5	0
	Verbetering	165	-9	13	1.53	3.590	1	0

Wanneer daar egter na dieselfde statistieke gekyk word vir die eksperimentele en kontrolegroep afsonderlik, kan baie duidelike verskille gesien word. Die mediaan (die middelste telling in die verspreiding) vir die eksperimentele groep het gestyg van 1 tot 14, terwyl dit vir die kontrolegroep slegs van 2 tot 5 gestyg het. Die aanduiding hier is dat omtrent die helfte (om presies te wees, 91) van die leerders in die eksperimentele groep 'n telling van 14 of hoër op die natoets gekry het, terwyl 85 leerders uit die kontrolegroep 'n telling van 5 of hoër op die natoets gekry het (slegs 22 leerders van die kontrolegroep het 'n telling van 14 of hoër).

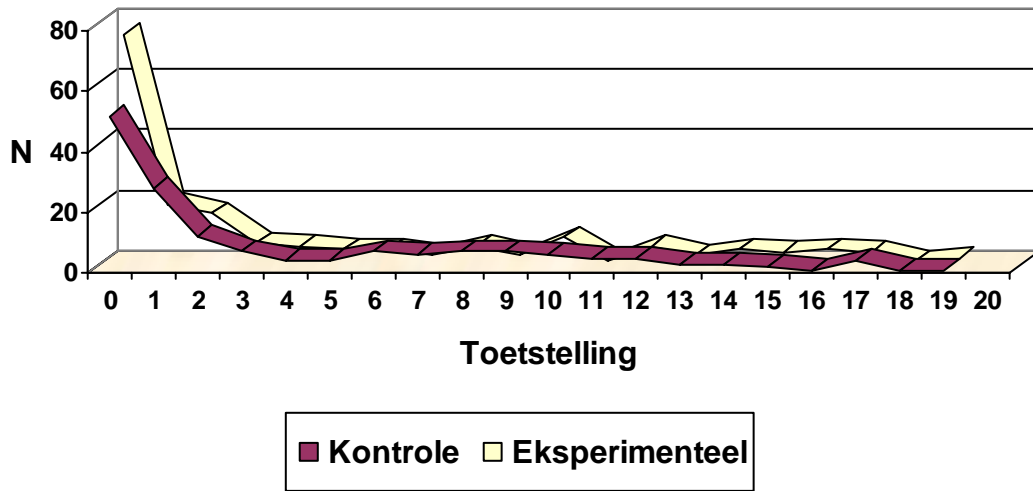
Daarbenewens het die modus (die telling wat die meeste in die verspreiding voorkom) by die kontrolegroep op 0 gebly vir beide die voortoets en die natoets, terwyl dit by die eksperimentele groep gestyg het van 0 tot 14. Ook was dit by die kontrolegroep vir die verbetering 0 (die algemeenste tendens onder die kontrolegroep was geen verbetering, dog ook geen verswakking nie). By die eksperimentele groep was die modus 5 vir die verbetering (met ander woorde die algemeenste tendens onder die eksperimentele groep was 'n verbetering van 5 punte). Hierdie verskille is dan ook statisties getoets vir beduidendheid. Eenrigtingvariensieontledings is uitgevoer om te bepaal of daar beduidende verskille in leesvaardigheid, soos gemeet deur die ESSI-Leestoets tussen die eksperimentele en kontrole groep was. Tabel 6.2 wys duidelik dat daar geen beduidende verskille tussen die eksperimentele en kontrolegroep se leesvaardigheidstellings op die voortoets was nie. Maar alhoewel die eksperimentele groep 'n effens (maar nie beduidend nie) laer gemiddelde telling op die voortoets

gehad het (vgl Tabel 6.1) was hul gemiddelde natoetstelling beduidend hoër gewees ($F_{1,331}=127.818$, $p<0.01$). Benewens dit was die verskille op die verbetering ook hoogs beduidend ($F_{1,331}=225.433$, $p<0.01$). Soos reeds in Tabel 6.1 vermeld is, was die eksperimentele groep se natoetstelling en verbetering hoër as dié van die kontrolegroep, en dit is dus duidelik dat die eksperimentele groep se leesvaardigheid beduidend verbeter het na afloop van die Multisensoriese Leesprogram.

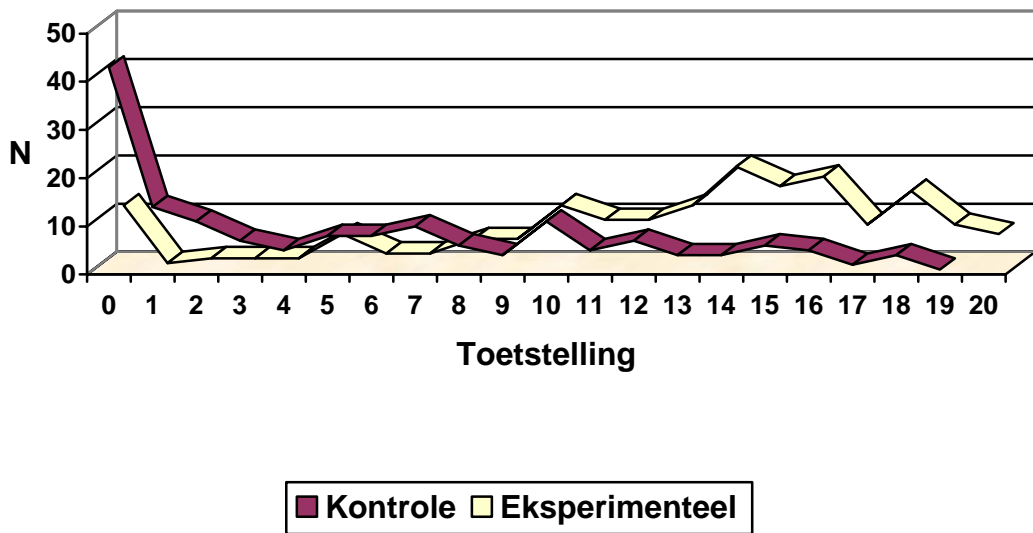
Tabel 6.2 Eenrigtingvariansieontleding op Leesvaardigheidstellings

		Kwadraatsomme	df	Kwadratgemiddeldes	F	Bed.
Voortoets	Groep	46.878	1	46.878	1.779	.183
	Fout	8721.974	331	26.350		
	Totaal	8768.853	332			
Natoets	Groep	3768.364	1	3768.364	127.818	.000
	Fout	9758.663	331	29.482		
	Totaal	13527.027	332			
Verbetering	Groep	4655.849	1	4655.849	225.433	.000
	Fout	6836.121	331	20.653		
	Totaal	11491.970	332			

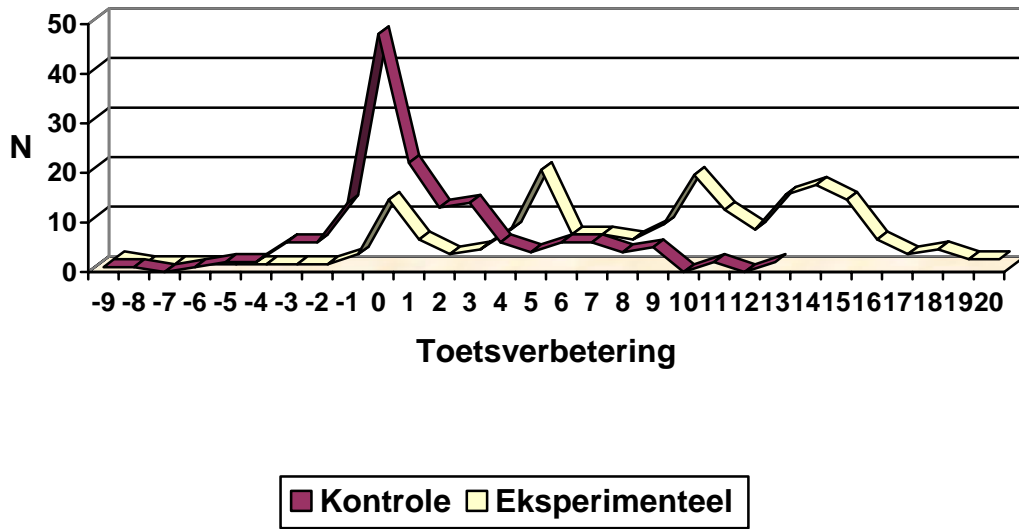
Om hierdie ingrypende verskille beter te kan verstaan, word die leser verwys na Figuur 6.11 - 6.15. Figuur 6.11 dui aan dat die voortoetstelling van beide groepe byna identiese verspreidings aantoon. Figuur 6.12 wys egter dat, terwyl die verspreiding vir die kontrolegroep relatief onveranderd gebly het, die verspreiding vir die eksperimentele groep merkbaar aan die swak kant gesak het en merkbaar aan die beter kant gestyg het. Wanneer daar na die verbetering gekyk word (Figuur 6.13), kan gesien word dat die kontrolegroep 'n enkele piek het, gesentreer rondom geen verbetering, terwyl die eksperimentele groep 'n klein groep het wat geen verbetering getoon het nie, maar ook drie groepe wys wat noemenswaardige verbetering getoon het. Hierdie drie grafieke (voortoets, natoets en verbetering) word afsonderlik vir die eksperimentele groep (Figuur 6.14) en vir die kontrolegroep (Figuur 6.15) aangetoon, waar die verspreidings dan ook in hul direkte groepskonteks gesien kan word.



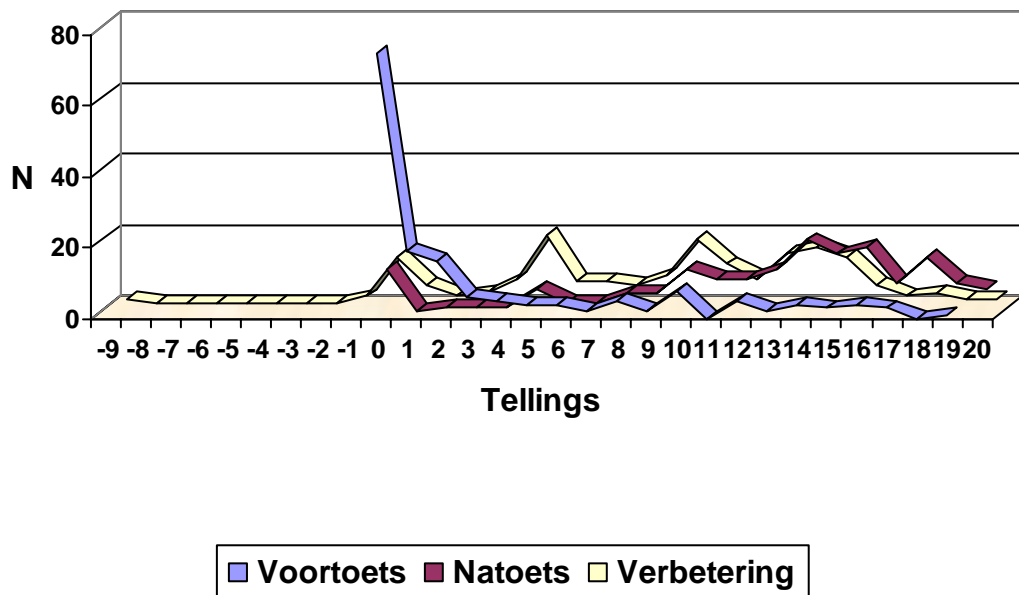
Figuur 6.11 Voortoetstellings vir die eksperimentele en kontrolegroep



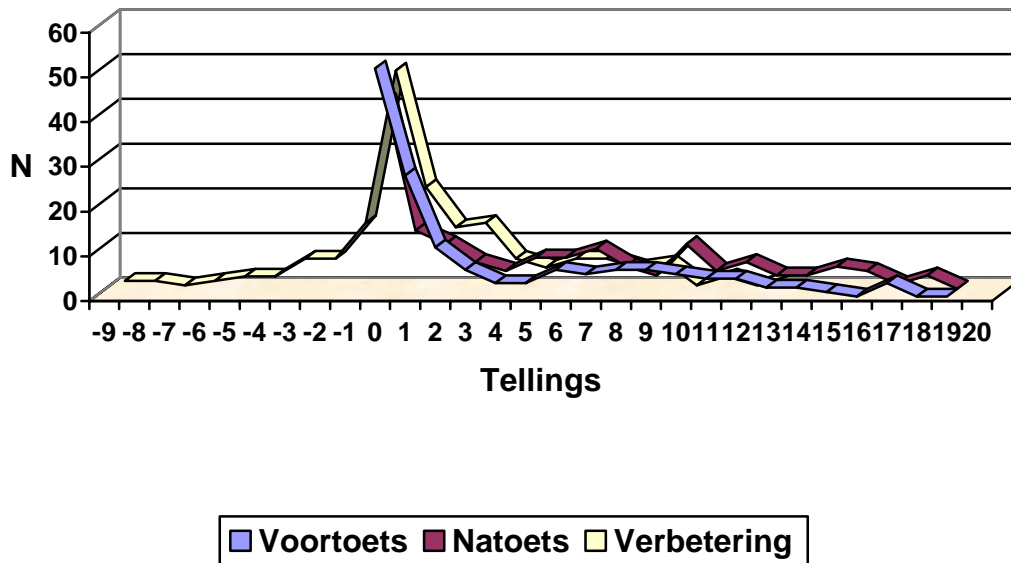
Figuur 6.12 Natoetstellings vir eksperimentele en kontrolegroep



Figuur 6.13 Verbetering in toetstellings vir eksperimentele en kontrolegroep



Figuur 6.14 Alle toetstellings vir eksperimentele groep



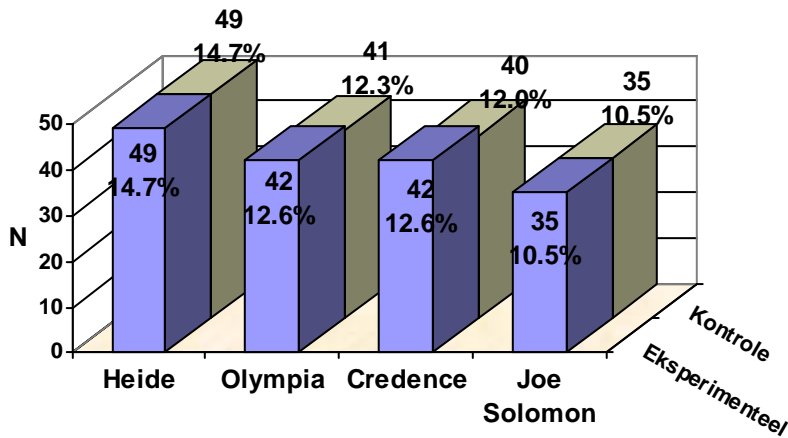
Figuur 6.15 Alle toetstellings vir kontrolegroep

Dit moet egter ook verreken word of die verskille in die leesvaardigheidstellings van die twee groepe nie te wyte is aan een of ander steuringsveranderlike nie. Daar word dus gekyk na die mees pertinente veranderlikes in die volgende afdeling, om te bepaal of hulle op enige manier 'n invloed op die leesvaardigheidstellings van een of beide van die groepe kon gehad het.

6.1.4 Fase 4: Bevestiging van onafhanklike veranderlikes

Twee moontlike steuringsveranderlikes is in hierdie studie oorweeg, te wete skool en geslag. Sosio-ekonomiese stand is nie in ag geneem nie, aangesien dit reeds uitgesluit is deurdat al die deelnemers aan die studie in skole is wat min of meer dieselfde sosio-ekonomiese gemeenskap bedien. Die twee potensiële steuringsveranderlikes wat wel getoets is, sal vervolgens bespreek word.

6.1.4.1 Skool



Figuur 6.16 Die vier Primêre Skole in die Heidedal omgewing (N=333)

'n Tweerigting-variensieontleding wat die verband van die skool, asook die toewysing van eksperimentele en kontrolegroep op die voortoetstelling bepaal, word in Tabel 6.3 aangetoon. Soos verwag, was die effek van groep op die voortoetstelling glad nie beduidend nie. Dit bevestig dat die leerders se toewysing aan die groepe suksesvol was. Hier moet daar gelet word op die verskille tussen leerders van die verskillende skole, aangesien dit beduidend was. Dit beteken dat daar beduidende verskille voorgekom het in die gemiddelde tellings op die leesvaardigheidstoets (voortoets) tussen die leerders vanuit die verskillende skole. Daar was egter nie 'n beduidende interaksie tussen groep en skool nie, wat weereens bevestig dat die toewysing van die eksperimentele en kontrolegroep suksesvol was.

Tabel 6.3 Tweerigting-variensieontleding op voortoetstellings met Skool en Groep

		Kwadraatsomme	df	Kwadratgemiddeldes	F	Bed.
Hoofeffekte	Gesamentlik	621.333	4	155.333	6.203	.000
	Skool	572.984	3	190.995	7.627	.000
	Groep	47.574	1	47.574	1.900	.169
2-Rigting-Interaksies	Skool * Groep	10.721	3	3.574	.143	.934
Model		629.773	7	89.968	3.592	.001
Residueel		8139.080	325	25.043		
Totaal		8768.853	332	26.412		

'n *Post hoc*-ontleding (Scheffé-toets) is gedoen om te bepaal watter van die skole beduidend van mekaar verskil het. Die resultate van hierdie ontleding en die gemiddeldes van die skole word in Tabel 6.4 aangetoon. Daaruit kan eerstens gesien word dat Heide Primêr die hoogste gemiddelde voortoetstelling gehad het (wat op sigself 'n baie swak punt was) en dat die verskille tussen Heide Primêr en die twee swakste skole (te wete Olympia Primêr en Joe Solomon Primêr) beduidend was. Heide Primêr het egter nie beduidend van Credence Primêr verskil nie, en Credence Primêr het ook nie beduidend van die twee ander skole verskil nie.

Tabel 6.4 Beduidende Scheffé-Toetsvergelykings vir Anova van Leesvaardigheidsvoortoets per Skool

Skool	N	Gemiddeld	Beduidende verskille			
			Joe Solomon	Olympia	Credence	Heide
Olympia	83	2.20				*
Joe Solomon	70	3.33				*
Credence	82	4.34				
Heide Primêr	98	5.64				

Voorts is 'n Anova bereken om die invloed/nie-imploed van die skool met die verbetering in die leesvermoëns van die leerders te beklemtoon. Tabel 6.5 toon die resultate van hierdie ontleding aan. Daaruit is dit duidelik dat die skool nie 'n beduidende invloed op die verbetering van die leerders se leesvaardigheid gehad het nie, maar dat die Multisensoriese Leesprogram 'n hoogs beduidende invloed op die

leerders se leesvaardigheid gehad het (soos gesien in die beduidende groepsverskil). Daar moet ook daarop gelet word dat die interaksie nie beduidend was nie. Die eksperimentele groep het baat gevind by die Multisensoriese Leesprogram, ongeag die verskillende vlakke waarop hulle was voor die aanvang van die Multisensoriese Leesprogram (kyk Tabel 6.1). Dus kan beide swak en uiters swak leerders by die program baat.

Tabel 6.5 Tweerigting-variensieontleding op Verbetering in Leesvaardigheid met Skool en Groep

		Kwadraatsomme	df	Kwadraatgemiddeldes	F	Bed.
Hoofeffekte	Gesamentlik	4870.066	4	1217.517	60.302	.000
	Skool	156.367	3	52.122	2.582	.053
	Groep	4702.846	1	4702.846	232.924	.000
2-Rigting-Interaksies	Skool * Groep	115.296	3	38.432	1.903	.129
Model		4930.066	7	704.295	34.883	.000
Residueel		6561.904	325	20.190		
Totaal		11491.970	332	34.614		

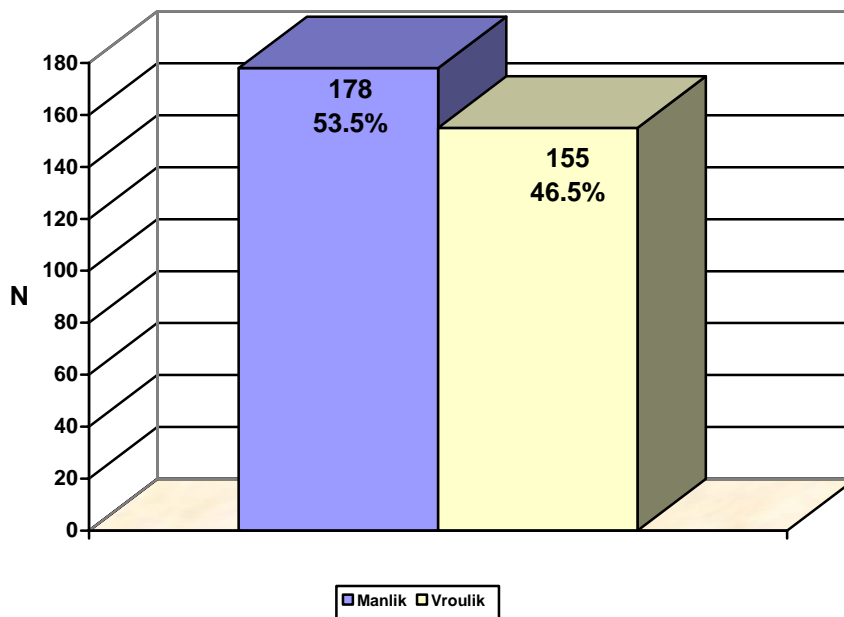
Laastens dui Tabel 6.6 ook aan dat, alhoewel die effek van skool nie verdwyn het in die natoetstellings van die leerders nie, dit steeds geen interaksie met groep getoon het nie. Die feit dat die verbetering dus nie met die skool verband gehou het nie, maar dat beide die voor- en natoetstellings wel beduidend was vir die effek van die skool van die leerders, dui dus bloot daarop dat die verskil wat voor die tyd bestaan het, steeds na die tyd te bespeur was, maar dat die skool self geen invloed gehad het op die verbetering in die leerders se leesvaardigheid nie.

Tabel 6.6 Tweerigting-variansieontleding op Natoetstellings met Skool en Groep

		Kwadraatsomme	df	Kwadratgemiddeldes	F	Bed.
Hoofeffekte	Gesamentlik	4301.211	4	1075.303	37.989	.000
	Skool	493.946	3	164.649	5.817	.001
	Groep	3804.411	1	3804.411	134.404	.000
2-Rigting-Interaksies	Skool * Groep	61.924	3	20.641	.729	.535
Model		4327.677	7	618.240	21.842	.000
Residueel		9199.350	325	28.306		
Totaal		13527.027	332	40.744		

6.1.4.2 Geslag

Die leerders se geslag is ook aangedui en soos in Figuur 6.17 gesien kan word, was daar amper ewe veel leerders van elke geslag, maar was die seuns wel in die meerderheid met 53.5%.



Figuur 6.17 Geslag van leerders (N=333)

Daar is gekontroleer dat geslag nie 'n steuringsveranderlike in hierdie navorsing was nie. T-toetse is gedoen om te bepaal of geslag 'n invloed op die ESSi-tellings het.

Beide die voor- en natoetstellings het beduidende verskille tussen die geslagte aangetoon, met die dogters wat telkens beter gevaar het as die seuns, soos in Tabel 6.7 gesien kan word. Daar is egter geen beduidende verskil gevind vir die verbetering nie, met slegs 'n baie geringe (maar geensins beduidend nie) verbetering vir die dogters as vir die seuns. Die geslag van die leerders is dan ook as onafhanklike veranderlike in 'n aantal Anovas saam met beide skool en groep ingevoer (wat nie gewys word nie). Alhoewel die voor- en natoetstellings beduidend was vir geslag, was daar geen beduidende interaksie tussen geslag en die ander veranderlikes nie. Geslag was ook nie beduidend toe die verbetering deur die Anova uitgewys is nie en het ook nie 'n beduidende interaksie met óf skool óf groep opgelewer nie. Geslag het dus nie 'n invloed gehad op hoe die Multisensoriese Leesprogram leerders se leesvermoëns verbeter het nie. Soos later aangetoon sal word, het leerders se leesvermoëns verbeter na blootstelling aan die Multisensoriese Leesprogram, ongeag hul geslag.

Tabel 6.7 Gemiddelde ESSI-Toetstelling volgens geslag

Geslag	N	Voortoets	Natoets	Verbetering
Manlik	178	2.92	7.99	5.07
Vroulik	155	5.19	10.75	5.56
Df		331	331	331
t		-4.120	-4.026	-.755
Bed.		.000	.000	.451

6.2 Samevatting

Die insameling van die data het in vier fases geskied. In fase 1 is 'n vraelys versprei onder onderwysers om inligting rakende die stand van leesonderrig in skole in Bloemfontein en omgewing te bekom. Die meerderheid van die grondslagfase-onderwysers was vir die grondslagfase opgelei en het meer as tien jaar

onderwyservaring gehad. Die meeste van die onderwysers in die grondslagfase was ook tevrede met die kwaliteit van hul opleiding, hoewel dit uit die vraelys geblyk het dat veral jonger onderwysers aangedui het dat hulle nie voldoende onderrig is in leesmetodes tydens hul opleiding nie (36,4%) en dat hulle ook nie altyd in leesmetodes as geheel onderrig is nie (20.2%). Van verdere belang is dat slegs 18.1% van die grondslagfase-onderwysers 'n multisensoriese benadering in hul klasse gebruik en dat die meeste van die grondslagfase-onderwysers nie regtig bekend is met 'n multisensoriese benadering nie en dat dié wat wel bewus is daarvan, dit nie altyd toepas nie. 73.3% van die grondslagfase-onderwysers gebruik 'n kombinasie van leesonderrigmetodes.

Verder het dit ook geblyk dat ouers nie genoeg doen om 'n leeskuiluur in ouerhuise te vestig nie, waarskynlik vanweë die feit dat baie van die ouers self ongeletterd is.

In fase 2 van die verkryging van data is 'n vraelys oor grondslagfase-opleiding in leesonderrig voltooi deur finalejaar-onderwysstudente aan die Universiteit van die Vrystaat. Uit die data wat ingesamel is, blyk dit dat 73.3% (63 van die 86 studente) nie geweet het hoe om leerders te leer lees nie, en bykans die helfte van die studente het aangedui dat hulle nie voldoende onderrig word in die toepassing van leesonderrigmetodes nie. Die data het ook uitgewys dat slegs 40.7% (35 van die 86 studente) geweet wat 'n multisensoriese leesbenadering behels, maar dat slegs ses van die 35 studente wat aangedui het dat hulle geweet het wat 'n multisensoriese leesbenadering is, die korrekte aktiwiteite kon weergee waaraan 'n multisensoriese leesbenadering gekenmerk word. Studente wat wel aangedui het dat hulle weet wat 'n multisensoriese benadering is, kon geen voorbeelde verskaf nie.

Uit die inligting wat in fase 1 en 2 ingewin is, kan dus afgelei word dat faktore buite leerders ook 'n groot rol speel in die leesprobleme van ons leerders.

Uit die resultate verkry in fase 3 van die navorsing is dit duidelik dat die proefpersone in die eksperimentele groep, wat onderwerp is aan die Multisensoriese Leesprogram,

na afloop die implementering van die program beduidend beter gelees het as die kontrolegroep, wat nie dié blootstelling gehad het nie (soos aangedui deur die natoetse). Uit voorafgaande is die hipotese dat die program 'n verbetering in leesvaardighede teweeg sou bring, dus bevestig, en daarmee is die hoofdoel van die studie, naamlik om 'n program wat leesonderrig kan verbeter te ontwerp, te implementeer en te evalueer, suksesvol bereik.

In fase 4 is die potensiële steuringsveranderlikes van skool en geslag getoets. Daar is aangetoon dat hierdie steuringsveranderlikes nie 'n invloed op die verbetering in leesvaardigheid van die leerders in die eksperimentele groep gehad het nie, en daar kan dus met vertroue gesê word dat die verbetering in leesvaardigheid toegeskryf kan word aan die Multisensoriese Leesprogram en nie die steuringsveranderlikes nie.

In Hoofstuk 7 word 'n samevatting van die studie gegee, en die gevolgtrekkings waartoe gekom is, word bespreek. Aanbevelings word gemaak, ook ten opsigte van moontlike verdere studies, en leemtes in die navorsing word uitgewys.

7

Samevatting, gevolgtrekkings, aanbevelings en leemtes in die navorsing

“The process of learning to read and write changes and improves a child’s verbal ability, general knowledge, memory, intellect and social behaviour.

What is more, these two influential skills are present for life”

(Davies & Ritchie, 2003:1)

7.1 Inleiding

In hierdie ondersoek is daar besin oor die ontwerp, implementering en evaluering van ‘n Multisensoriese Leesprogram as leesbenadering. Tydens die ondersoek is daar veral klem daarop gelê om lees ‘n genotvolle ervaring te maak, die behoeftes van leerders (leerstyle) is aangespreek en die navorser het gepoog om ‘n sisteem te vestig wat ‘n leeskultuur onder leerders sal bevorder. Die ondersoek het ‘n literatuurstudie sowel as ‘n empiriese ondersoek behels.

In hierdie hoofstuk word ‘n samevatting van die besprekings van die voorafgaande ses hoofstukke gegee. Die gevolgtrekkings waartoe gekom is op grond van die

bevindinge van die ondersoek word gestel, leemtes in die ondersoek word aangetoon en aanbevelings wat uit die ondersoek vloei, word bespreek.

7.2 Samevatting

7.2.1 Agtergrond

Nieteenstaande die feit dat 'n ruim deel van die skoolkurrikulum aan leesonderrig gewy word, is daar leerders wat steeds nie leesvaardighede bemeester nie en wat aan die einde van hul skoolloopbaan nie aan die verwagte leesstandaard voldoen nie. Hoekom sukkel leerders om leesvaardighede te bemeester? Die bewuswording van hierdie tendens het aanleiding gegee tot hierdie studie en dit het die navorser aangespoor om opnuut te gaan kyk na faktore (ekstern en intern) wat leesprobleme veroorsaak, asook om moontlike leemtes binne die verskillende leesbenaderings wat tans in skole gebruik word, te bepaal.

'n Literatuurstudie is aangepak ten einde kennis te bekom oor wat lees veronderstel is om te wees, die grondvaardighede van enige leer/lees, die fases van leesontwikkeling en die moontlike oorsake van probleme met die bemeestering van leesvaardigheid. 'n Verdere literatuurstudie het die navorser gelei op die weg na die verskillende leesbenaderings. Uit die literatuur blyk dit dat meningsverskille tussen kundiges bestaan oor die geskiktheid van bepaalde leesbenaderings, en of een beter sou wees as 'n ander, asook oor die voor- en nadele van hierdie leesbenaderings. Debatte hieroor word eindeloos gevoer, uitsluitel word nie bereik nie. Dit het die vraag laat ontstaan of leerders se leerstyle ooit in ag geneem word in besluite oor die gebruik van leesbenaderings, of leerders se sintuie genoegsaam ingespan word om leer te laat geskied, of leerders, indien hulle die aanleer van leesvaardighede sou geniet, dalk vinniger sou leer lees, en of die aspekte van belang vir sukses in die onderrig van lees wel vervat is in die verskillende benaderings?

7.2.2 Die doel van die studie

Die studie is onderneem met die doel om 'n Multisensoriese Leesprogram te ontwerp, te implementeer en te evalueer ten einde vas te stel of hierdie benadering geskik is as aanvangsleesmetode vir leerders. Om dit te kon vasstel, moes die navorser eers deeglike teoretiese begroning verkry deur middel van 'n literatuurstudie.

7.2.3 Resultate van die literatuurstudie

Uit die verkennende literatuurstudie wat in Hoofstuk 2 gerapporteer is, blyk dit dat lees veel meer is as net die herkenning van woorde. Dit is veel eerder 'n holistiese proses. Verder blyk dit dat indien die grondvaardighede vir lees nie genoegsaam vasgelê word nie, dit aanleiding kan gee tot leesprobleme. Leesprobleme op sigself kan presenteer as gevolg van eksterne of interne faktore, maar eksterne faktore speel gewoonlik 'n meer prominente rol.

In Hoofstuk 3 is die verskillende leesbenaderings onder die loep geneem. Uit die literatuurstudie het geblyk dat twee totaal verskillende aanvangsleesbenaderings in skole gebruik word. Aan die een kant is daar die sintetiese benadering wat steun op eksplisiete aanvangsleesonderrig met direkte, intensiewe en sistematiese analise en sintese van foneme. In sterk teenstelling hiermee is die psigolinguistiese benadering wat van die standpunt uitgaan dat lees 'n psigolinguistiese raaispel is, en dat teks in visuele konfigurasies gediskrimineer word. Navorsing het ook uitgewys dat 'n interaktiewe benadering bepleit word eerder as 'n "*one size fits all*" benadering. Ondersoek is ook ingestel na die multisensoriese leesbenadering, wat veral effektief blyk te wees vir leerders wat reeds leesprobleme ervaar.

Na aanleiding van die bevindinge van die literatuurstudie, is die sterk punte van elke leesbenadering bestudeer en aan die hand van hierdie sterk punte is die Multisensoriese Leesprogram saamgestel.

Hoofstuk 4 het gehandel oor die ontwerp en implementering van die Multisensoriese Leesprogram wat as gekombineerde leesmetode beskou word.

Na afloop van die ontwerp van die program, is tot die empiriese ondersoek oorgegaan. In die verslag oor die empiriese ondersoek is die terrein van ondersoek, seleksie van die proefpersone en evalueringsmedia geskets. Die resultate van die evaluering van die Multisensoriese Leesprogram is uiteengesit en bespreek waarna daar oorgegaan is tot 'n bespreking van die bevindinge van die empiriese studie.

7.2.4 Bevindinge van die empiriese studie

7.2.4.1 Onderwysers

Daar is bevind dat meeste van die onderwysers wat by die studie betrek is, nie regtig bekend is met 'n multisensoriese benadering nie en dat dié wat wel bewus is daarvan, dit nie altyd toepas nie. Dit blyk ook dat hierdie benadering nie baie gewild is nie. Onderwysers is bekommerd oor die feit dat ouers nie genoeg doen om 'n leeskuilte in ouerhuise te vestig nie en dat ongeletterdheid by ouers 'n groot bydraende faktor hiertoe is. Van die onderwysers het so ver gegaan om hulself uit te laat oor die feit dat ouers te besig is om geld te maak eerder as om tyd saam met hul kinders te spandeer en vir hulle voor te lees uit boeke. Onbetrokkenheid van ouers is dus 'n gedugte teenstander in die strewe na kinders wat beter lees.

7.2.4.2 Finalejaargrondslagfase-onderwysstudente

Die resultate van die studie, wat betref die finalejaargrondslagfase-onderwysstudente, het getoon dat die meerderheid van die studente nie geweet het hoe om leerders te leer lees nie. Nie net was studente onseker oor die teoretiese begroning van leesmetodes nie, maar ook oor die toepassing daarvan in die praktyk. Dit was ook duidelik uit die data dat die meeste studente onkundig was oor wat 'n multisensoriese

leesbenadering behels en weinig van die respondente kon korrekte voorbeelde verskaf.

7.2.4.3 Evaluering van die Multisensoriese Leesprogram

Gedurende 'n tydperk van vier maande het sowel die eksperimentele as die kontrolegroep leesonderrig ontvang: die eksperimentele groep is onderwerp aan die Multisensoriese Leesprogram en die kontrolegroep het die gewone skoolleesprogram deurloop. Uit die resultate was dit duidelik dat die eksperimentele groep noemenswaardige verbetering getoon het (sien Tabel 6.3), maar dat die kontrolegroep geen verbetering getoon het nie. Daar is uit hierdie vergelykings sekere bevindings gemaak.

- Die leerders in die eksperimentele groep het positief gereageer op die Multisensoriese Leesprogram en die meeste van die het 'n leesverbetering getoon.
- Die eksperimentele groep toon volgens die roupunte 'n opmerklike leesverbetering. 'n Gemiddelde roupuntverbetering van 9 is by die eksperimentele groep getoon na net vier maande se onderwerping aan die Multisensoriese Leesprogram.
- 'n Gemiddelde roupuntverbetering van 1.5 is by die kontrolegroep, wat met die normale skoolleesprogram onderrig is, getoon.
- Daar is gevind dat die leesverbetering van die eksperimentele groep beduidend beter is as dié van die kontrolegroep.
- Volgens die routellings van die ESSI gestandaardiseerde lees- en speltoets is daar 'n beduidende verbetering in die leesprestasie van die eksperimentele groep as geheel, wat nie by die kontrolegroep sigbaar is nie.
- Leerders van die eksperimentele groep het die Multisensoriese Leesprogram terdeë geniet en 'n groot mate van entoesiasme is deur die eksperimentele groep openbaar. Een van die leerders van die eksperimentele groepe het gehuil toe hy hoor dat dit Vrydag was, want hy wou graag elke dag die

Multisensoriese Leesprogram doen. Hy was een van die leerders wat voor die aanvang van die ingreep glad nie kon lees nie. Opmerklik was die wyse waarop die leerders met verloop van die program gegroei het in selfvertroue; leerders wat geen woord kon lees nie, kon na die ingreep ten minste woordjies met drie letters lees.

7.3 Gevolgtrekking

Uit die navorsingsresultate blyk dit dat die Multisensoriese Leesprogram met sukses gebruik kan word as aanvangsleesprogram. Die resultate toon ook dat hierdie program voorkomend sowel as remediërend gebruik kan word, aangesien dit uitstekend werk vir swak leerders en suksesvol in groepsverband toegepas kan word.

7.4 Leemtes in die navorsing

Wanneer die aanbieding en resultate van die Multisensoriese Leesprogram bestudeer word, moet daar in gedagte gehou word dat hierdie program slegs vir vier maande in die proefskole aangebied is - van middel Julie 2006 tot middel November 2006. Indien hierdie program vanaf die begin van die jaar af aangebied was, sou ander resultate moontlik verkry kon word, maar ten spyte van die feit dat die program slegs vir vier maande geïmplementeer is, was die resultate steeds insiggewend. Die Multisensoriese Leesprogram is nie getoets op alle rasse en sosio-ekonomiese groepe van die samelewing nie. In die samestelling van die eksperimentele- en kontrolegroepe (keuse van subjekte vir die studie) is alle rasse- en sosio-ekonomiese groepe nie ingesluit nie - daar kan dus nie aanvaar word dat die resultate vir alle rasgroepe en sosio-ekonomiese groepe geldig sou wees nie, wat as leemte in die studie beskou kan word.

'n Verdere leemte in die studie is dat slegs vier skole by die studie betrek is. Hierdie Multisensoriese Leesprogram behoort in 'n hele aantal skole en moontlik in meer as

een onderwysdepartement (provinsie) gebruik te word ten einde die veralgemeenbaarheid van die ondersoek te toets.

Die konstruk van die Multisensoriese Leesprogram is nie eksperimenteel getoets nie, maar die program is ontwerp op grond van die navorser, as remediërende onderwysvakkundige, se ervaring en kennis, op die terrein, gesteun deur die resultate van die literatuurstudie.

7.4.1 Aspekte wat verdere navorsing regverdig

- Die leerders in hierdie program het met die aanvang van die studie almal swak ge lees. Toetse behoort uitgevoer te word op groepe met meer normale (gemiddelde) leesvermoëns.
- Navorsing in 'n kruisverwysende longitudinale ondersoek word aanbeveel waar meer skole en onderwysers betrek word.
- Sou dit in 'n longitudinale studie bevestig word dat die Multisensoriese Leesprogram wel tot die verbetering van leesvaardighede lei, kan daar in 'n ontwikkelingstudie vasgestel word of hierdie spesifieke program 'n merkbare invloed op leesprestasie vir ABET-leerders sal toon (Adult Basic Education and Training).
- Die konstruk van die Multisensoriese Leesprogram kan ondersoek word ter verbetering van die Multisensoriese Leesprogram.

7.5 Aanbevelings

7.5.1 Aanbevelings ten opsigte van die onderwysers

Op grond van die bevindinge van die studie, word aanbeveel dat onderwysers wat tans in die praktyk staan, meer ingelig word rakende multisensoriese werkswyses,

aangesien die eksperimentele groep positief gereageer het op die Multisensoriese Leesprogram. Sou onderwysers hierdie werksywes prakties implementeer, sal dit hulle in staat stel om die leerstyle van leerders beter te akkommodeer.

Uit die navorsing blyk dit ook dat daar tot die gevolgtrekking gekom kan word dat indien onderwysers en voornemende onderwysers bekendgestel kan word aan hierdie program, dit dalk wyer aandag sal geniet in klasse.

7.5.2 Aanbevelings ten opsigte van die finalejaar- onderwysstudente

Die navorser beveel aan dat onderwysstudente beter ingelig behoort te word rakende alle moontlike leesbenaderings ten einde leerders se individuele behoeftes aan te spreek. Onderwysers behoort buigsaam te wees in hul keuse van leesbenaderings, maar om dit te kan doen moet hulle reeds as studente kennis opdoen van die verskillende leesbenaderings.

Die navorser beveel genoegsame praktiese blootstelling en inoefening aan in die multisensoriese benadering tot lees vir onderwysstudente en dat daar sentra geskep sal word waar voornemende onderwysers praktiese inoefening op behoeftige leerders kan toepas. *“We learn: 10% of what we read, 20% of what we hear, 30% of what we see, 50% of what we see and hear, 70% of what we say and **90% of what we say and do**”* (Multi-sensory Teaching and Learning, 2005:1). Die navorser beveel verder aan dat hoëronderwysinstellings onderrig in 'n gekombineerde leesbenadering vir onderwysstudente aanbied en dié studente blootstelling gee aan die Multisensoriese Leesprogram as aanvangsleesbenadering.

7.5.3 Aanbevelings ten opsigte van die gebruik van die Multisensoriese Leesprogram

Die studie het getoon dat die Multisensoriese Leesprogram bygedra het tot die verbetering van leesvaardighede by leerders. Inaggenome die feit dat leerders wat aan hierdie studie deelgeneem het reeds in die helfte van hul graad drie-jaar was, en hul leespeil ver onder gemiddeld was, en daar gevalle voorgekom het waar van hierdie leerders nie eens 'n letter herken het nie, het die Multisensoriese Leesprogram die strukturele integriteit getoon om leerders die kans te gun om te leer lees.

7.6 Ten slotte

In hierdie hoofstuk is die studie in breë trekke opgesom, gevolgtrekkings waartoe geraak is, is weergegee en aanbevelings is op grond van die bevindinge van die studie gemaak. Die leemtes in die studie is uitgewys.

Deur hierdie navorsing het die navorser gepoog om opnuut die aandag te vestig op die voordele van en moontlike gebruik van multisensoriese leer. Die vertroude word uitgespreek dat hierdie studie belanghebbendes in aanvangsonderwys se visie sal verruim en dat daar meer aandag aan 'n multisensoriese leesbenadering geskenk sal word as bydraende metode om die huidige onbevredigende leespeil van die jeug teë te werk.

BRONNELYS

Deel 1

Academy of Orton-Gillingham Practitioners and Educators. 2005. *What is the Orton-Gillingham approach?*

<http://www.ortonacademy.org/> >

Retrieved on 27 October 2005.

Adams, M.J. 1990. *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Press.

Afrikaner. 2001. "Hoekom kan Tukkies nie meer lees en skryf nie?" 26 Julie:4.

AJK Onderwys. 2001. *Onderwys in 2001 en verder: Bedreigings en geleenthede vir Christelike opvoeding en onderwys*.

< <http://www.jeugfokus.org.za/nuus004.html> >

Gelees op 7 Junie 2004.

Alderson, J.C. 2000. *Assessing reading*. Cambridge: The Cambridge University Press.

Alexander, J.E. & Heathington, B.S. 1988. *Assessing and correcting classroom reading problems*. Illinois: Scott, Froneman, Little, Brown College.

Anderson, R.C., Wilson, P. & Fielding, L. 1988. Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly* 23:285-303.

Ary, D., Jacobs, L.C. & Razavieh, A. 1990. *Introduction to Research in Education*. 4th Edition. USA: The Dryden Press.

Asselin, M. 1999. Balanced Literacy. *Teacher Librarian* 27(1):60-69.

Baddeley, A. 1993. *Your memory*. London: Prion.

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.

Baker, L., Serpell, R. & Sonnenschein, S. 1995. Opportunities for literacy learning in the homes of urban preschoolers. In *Family Literacy: Connections in Schools and Communities*, edited by L.M. Morrow. Newark, DE: International Reading Association.

Balajthy, E. & Lipa-Wade, S. 2003. *Struggling readers: Assessment and instruction in grades K-6*. New York: Guilford.

Beacon Literacy. 2005. Reading and Reading Difficulties. Multisensory Teaching Methods.

< http://www.beaconliteracy.com/r_multisensory.html >

Retrieved on 2 February 2005.

Beeld. 2000. "Kleines se leeswerk, somme verswak. Uitkoms-onderwys ondersoek in studie." 3 Augustus:4.

Bell, N. 2005. *Symbol Imagery: A new Sensory-Cognitive Factor underlying Phonological and Orthographic Processing*.

<<http://lblp.com/research/presentation-downloads.html>>

Retrieved on 4 March 2006.

Birch, S.H. & Ladd, G.W. 1997. The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology* 35(1):61-79.

Birsh, J.R. 2000. *Multisensory Teaching of Basic Language Skills*.
Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

Blachman, B.A. 1991. Early intervention for children's reading problems: Clinical applications of the research in phonological awareness. *Topics in Language Disorders* 12(1):51-65.

Blignaut, C.M. 1963. *Inleiding tot leesonderrig: 'n Handleiding vir studente*.
Johannesburg: Pers-Boekhandel.

Bloom, F.E. & Lazerson, A. 1988. *Brain, mind and behaviour* (2nd edition). New York: W.H. Freeman and Company.

Bloome, D. & Enciso, P. 2006. Reading as a Social Process. *Theory Into Practice* 45(4):296-303

Blumenfeld S.L. s.a. *Death from Ritalin: The truth behind ADHD RitalinDeath.com*.
< <http://ritalindeath.com/blumenfeld27.htm> >
Retrieved on 20 September 2004.

Bond, G.L., Tinker, M.A., Wason, B.B. & Wason, J.B. 1989. *Reading difficulties. Their diagnosis and correction* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Boothe, K., Walter, L.B. & Waters, G. 1999. *What is a top-down reading model?*
<<http://www.sil.org/lingualinks/literacy/referencematerials/glossaryofliteracyterms/What>>
Retrieved on 26 August 2005.

Brazeau-Ward, L. 1998. Canadian Dyslexia Centre. *The SMT Method. A Multisensory Teaching Method for Students with Dyslexia.*

< <http://www.dyslexiaassociation.ca/english/Files/smt.pdf> >

Retrieved on 1 November 2005.

Breznitz, Z. 1987. Increasing first graders' reading accuracy and comprehension by accelerating their reading rates. *Journal of Educational Psychology* 79(3):236-242.

Bright Solutions for Dyslexia. 1998. *Teaching methods that work.* <<http://www.dys-add.com/teach.html>>

Retrieved on 4 February 2006.

Brozo, W. & Simpson, M. 2003. *Readers, teachers, learners: Expanding literacy across the content areas* (4th ed.). Upper Saddle River, New York: Merrill.

Burns, N. & Grove, S.K. 1997. *The practice of nursing research: Conduct, critique & utilization.* Ed. Philadelphia: Saunders.

Burns, P.C., Roe, B.D. & Ross, E.P. 1999. *Teaching reading in today's elementary schools.* Boston, New York: Houghton Mifflin Company.

Byrne, B.M. 1996. *Measuring self-concept across the lifespan – issues and instrumentation.* Washington DC: American Psychological Association.

California Department of Education. 2006. Part 1: The reading program – Reading-Language Arts.

<<http://www.cde.ca.gov/pd/ca/rl/teachreadpart1.asp>>

Retrieved on 29 January 2006.

California State Taskforce. 1999. *Recent issues in reading Intervention. Aren't these failing students learning disabled?*

<http://www.latimes.com/news/state/reports/specialeduc/lat_special1991212.htm>

Retrieved on 11 March 2005.

Carell, P., Devine, J. & Eskey, D. 1988. *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

Carroll, D.W. 1986. *Psychology of language*. Monterey: Brooks & Cole Publishing Company.

Carrow-Woolfolk, E. & Lynch, J.L. 1992. *An integrative approach to language disorder in children*. New York: Grune & Stratton.

Chall, J. 2004. *The stages of reading development*.

<<http://www.tlac.com/resources/stages.php>>

Retrieved on 28 January 2005.

Chandler, D. 2001. *Semiotics for Beginners: Encoding/Decoding*.

<<http://www.aber.ac.uk/media/Documents/S4B/Sem08c.html>>

Retrieved on 11 March 2005.

Charters, W.W. 1941. *Reading, Educational Research Bulletin*, Vol. XX(6):145-146.

Child Development Institute. 2005. *Poor reading affects many children.*
<http://www.childdevelopmentinfo.com/learning/improving_reading.shtml>
Retrieved on 11 March 2005.

Chorney, T. 2005. *Interactive Reading, Early Modern Texts and Hypertext: A Lesson form the Past.*
<<http://www.academiccommons.org/commons/essay/early-modern-texts-and-hypertext>>
Retrieved on 20 January 2006.

Clark-Edmands, S. 2004. *Prevention of Reading Failure: Essential Components for Every Reading Curriculum.*
<http://www.connbida.net/prevention_of_reading_failureEPSJuly.htm> Retrieved on 9 October 2006.

Clay, M.M. 1992. *Becoming literate: The construction of inner control.* Portsmouth, NH: Heinemann.

Coddington, D. 1998. Why your employees are illiterate: Educators refuse to acknowledge that our children are struggling to read under the present system. *The National Business Review* 1 May:28.

Community Paediatric Review. 2004. A national publication for community child health nurses and other professionals. *Reading with young children* 13(1):1-15.

Connelly, V., Johnston, R.S. & Thompson, G.B. 1998. The influence of instructional approaches on reading procedures. *Learning to read: Beyond phonics and whole language*, edited by G.B. Thompson & T. Nicholson. New York: Teachers College Press.

Coordinated Campaign for Learning Disabilities. 2001. *The truth about learning disabilities*.

<<http://www.aboutld.org/presskit.html>>

Retrieved on 12 March 2002.

Cotton, J. 1995. *The theory of assesement: An introduction*. London; Kogan Page.

Cox, J. 1996. *Your Opinion, please! How to Build the Best Questionnaires in the Field of Education*. California: Corwin Press, INC.

Dahl, K.L. & Freppon, P.A. 1995. A comparison of innercity children's interpretations of reading and writing instruction in the early grades in skilled-based and whole language classrooms. *Reading Research Quarterly* (30):50-74.

Dauzat, J. & Dauzat, S.V. 1981. *Reading: The teacher and the learner*. New York: John Wiley and Sons.

Davies, A. & Ritchie, D. 2003. *Teaching THRASS Whole-Picture keyword phonics*. THRASS (Australia) Pty. Ltd & THRASS (UK) LIMITED.

Deantonio, C.P. 2003. *Overview of the Herman Method: The Effects of The Herman Method on the Reading Achievement of Dyslexic Students*. California: University of Southern California School of Medicine.

De Beer, N.A. 1983. *Lees- en spellingprobleme: Diagnostisering en Remediëring*. Johannesburg en Kaapstad: Lex Patria Uitgewers.

Dechant, E. 1991. *Understanding and teaching reading: An interactive model*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

<<http://www.sil.org/lingualinks/literacy/ReferenceMaterials/glossaryofliteracyterms/WhatAreReadingReadinessSkills.htm>>

Retrieved on 12 March 2005.

Dechant, E. 1994. *Whole-language reading. A comprehensive teaching guide*. Basel: Technomic Publishing.

De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B., Poggenpoel, M., Schurink, E. & Schurink, W. 2001. *Research at Grassroots: A primer for the caring professions*. Pretoria: Van Schaik.

Diegmueller, K. 1996. The best of both worlds. *Teacher* 7(8):15-20.

Drebinger, J. 2004. Archive of John's Weekly Report. Vol. 3 nr. 8. *Repetition is the Mother of learning*. <http://drebinger.com/page/vol3_n8.html>

Retrieved on 13 March 2005.

Dreher, M.J. 1999. Motivating children to read more nonfiction. *The Reading Teacher* 52:414-417.

Du Plessis, J.A.E. & Boucher, A.C. 1990. *Die rekenaar as hulpmiddel in leesonderrig*. Pretoria, Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (Verslag 0-338): RGN-Uitgewers.

Du Plessis, S. 1993. *Die waarheid oor leergestremdhede: Minimale breindisfunksie, hiperaktiwiteit, disleksie*. Pretoria: Benedict Boeke.

Du Preez, J.J. & Steenkamp, W.L. 1986. *Spesifieke leergestremdhede: 'n Neurologiese perspektief*. Durban: Butterworth.

Dyslexia Awareness and Resource Center. 2002a. *Reading Programs*.
<<http://www.dyslexiacenter.org/ar/000034print.shtml>>

Retrieved on 1 January 2005.

Dyslexia Awareness and Resource Center. 2002b. *Reading Programs*.
<<http://www.dyslexiacenter.org/ar/000034print.shtml>>

Retrieved on 10 January 2005.

Dyslexics.uk.com. 2006. The Main Methods to Teaching Reading.
<http://www.aowm73.dsl.pipex.com/dyslexics/main_method.htm>

Retrieved on 29 January 2006.

Ediger, M. 1998. Which word recognition techniques should be taught? *Reading Improvement* 35(2):73-79.

Ehri, LC., Nunes, S.R., Willows, D.M., Schuster, B.B., Yaghoub-Zad, Z. & Shanahan, T. 2001. Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence for the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly* 36(3):250-283.

Ekwall, E.E. & Shanker, J.L. 1988. *Diagnosis and remediation of the disabled reader* (3rd ed). Boston: Allyn and Bacon Inc.

Ekwall, E.E. & Shanker, J.L. 1992. *Locating and correcting reading difficulties*. New York: Macmillan Publishing Company.

ESSIKOR Navorsing. 1997a. *Handleiding. ESSI Lees- en Speltoets*. Opgestel deur KGF Esterhuyse. Stellenbosch: Content Solutions Online.

ESSIKOR Navorsing. 1997b. *TOETSBOEK. ESSI Lees- en Speltoets*. Opgestel deur KGF Esterhuyse. Stellenbosch: Content Solutions Online.

Esterhuysen, K.G.F. 1997. Die opstel en standaardisering van lees- en speltoetse vir primêreskoolleerlinge. Ongepubliseerde proefskrif. Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein.

Faber, R. & Van Staden, C. 1997. *The year before school: a year of learning*. Johannesburg: Heinemann.

Ferreira, H.J.J. 1990. Die invloed van ouditiewe persepsie op die lees- en spelvermoë van junior primêre leerlinge in bepaalde skole van die Oranje-Vrystaatse Onderwysdepartement. Ongepubliseerde Magisterskripsie. Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein.

Ferreira, S.L. 1991. Die identifisering van die potensieel leergestremde Sub A-leerling in enkele primêre skole in Heidedal. Ongepubliseerde Magisterskripsie. Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein.

Fitzgerald, J. 1999. What is this thing called "balance"? *The Reading Teacher* 53(2):90-100.

Flanagan, W. 1995. *Reading and writing in junior classes*. Cape Town: Maskew Miller Longman.

Francis, D. J., Fletcher, J. M., Schatschneider, C. & Mehta, P. 1998. "The role of instruction in learning to read: Preventing reading failure in at-risk children" *Journal of Educational Psychology* (90):37-55.

Furtney, C. & Willems, A.L. 1991. The hemispheric nature of the brain and elementary school language arts. *Reading Improvement* 28(4):293-299.

Goodman, K.S. 1992. I didn't found Whole Language. *Reading Teacher* 46(3):188-199.

Gough, P.B., Larson, K.C. & Yopp, H. s.a. *The Structure of Phonemic Awareness*.
<<http://www.psy.utexas.edu/psy/klarson/recife.html>>

Retrieved on 5 July 2006.

Greaney, V. 1980. Factors related to amount and type of leisure-time reading. *Journal of Research in Reading* 15:337-357.

Greentree Research and Development Services. 1998. *School District of the City of Pontiac, Michigan. Orton Gillingham Project: 1997-1998*.

<<http://www.orton-gillingham.com/orton-gillingham4.asp>>

Retrieved on 5 February 2006.

Groff, P. 1990. An analysis of the debate: Teaching reading without conveying phonics information. *Interchange* 21(4):1-14.

Groff, P. 2000. *A Return to Scientific Reading Instruction*. The National Right to Read Foundation.

<http://www.nrrf.org/essay_return_to_sci_rdg_instr.htm>

Retrieved on 2 November 2004.

Gross, J. & Gross, L. 1986. *Make your child a lifelong reader*. Los Angeles: St Martin's Press.

Grossen, B. & Carnine, D. 1990. Translating research on initial reading instruction into classroom practice. *Interchange* 21(4):15-23.

Grové, M.C. & Hauptfleisch, H.M.A.M. 1988. *Remediërende Onderwys in die primêre skool*. Pretoria: HAUM Opvoedkundige Uitgewery.

Hallahan, D.P. & Kauffman, J.M. 2000. *Exceptional learners. Introduction to special education (8th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.

Harris-Schmidt, G. 2005. *Gross motor skill development*.

< <http://www.fragilex.org/html/motor1.htm>>

Retrieved on 4 May 2006.

Hefer, E. 2005. Die vroeë identifisering van neurosielkundige leerversteurings by Graad 1 leerders. Ongepubliseerde proefskrif. Universiteit van Pretoria, Pretoria.

Heilman, A.W., Blair, T.R. & Rupley, W.H. 1986. *Principles and practices of teaching reading*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Co.

Hellmuth, M.A. 1985. Die ontwikkeling van 'n leesverbeteringsprogram vir St. 5-leerlinge. Ongepubliseerde Magisterverhandeling. Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein.

Hess, R.D. & Holloway, S. 1984. Family and school as educational institutions. In *Review of Child Development Research, 7: The Family*, edited by R.D. Parke. Chicago: University of Chicago Press.

Heyns, A. 1993. *Die kind met leerprobleme. Deel II. Hulpverlening met lees en spelling. Handleiding vir onderwysstudente*. Pretoria: Multigraph.

Hollins, M., Seeger, A., Pelli, G., Russel, L. & Taylor, R. 2004. Haptic perception of virtual surfaces: Scaling subjective qualities and interstimulus differences. *Perception* 33(8):1001 – 1019.

Hugo, A.J. 2001. Lees en studeer op tersiêre vlak: die affektiewe komponent van lees verdien ook aandag. *Tydskrif vir Taalonderrig* 35(2):133-140.

Human, D. 1991. *Leesontwikkeling*. Doornfontein: Perskor Boekdrukkery.

Huysamen, G.K. 1983. *Inferensiële Statistiek en Navorsingsontwerp. 'n Inleiding*. Pretoria: Academica.

Huysamen, G.K. 1988. *Inferensiële statistiek en navorsingsontwerp: 'n Inleiding*. Pretoria: Academica.

Huysamen, G.K. 1993. *Metodologie vir die sosiale en gedragwetenskappe*. Halfweghuis: Southern.

Huysamen, G.K. 2005. *Beskrywende statistiek vir die sosiale wetenskappe*. Pretoria: Content Solutions.

Inglis, M., Thomson, C. & Macdonald, A. 2000. *Language in learning and teaching (LILT)*. Pietermaritzburg: University of Natal Press.

Institute for Multi-Sensory Education. 2000a. *Reading and phonics methodology*. <<http://www.orton-gillingham.com/Orton-gillingham2.asp>>
Retrieved on 10 January 2005.

Institute for Multi-Sensory Education. 2000b. Helping Readers make the Grade. <<http://orton-gillingham.com/orton-gillingham4.asp>>
Retrieved on 26 September 2003.

Institute for Multi-Sensory Education. 2000c. *Current issues in reading*. <<http://www.orton-gillingham.com/orton-gillingham4.asp>>
Retrieved on 20 April 2004.

Institute for the Development of Educational Achievement. 2004. Phonemic Awareness. <http://reading.uoregon.edu/pa/pa_teach.php>
Retrieved on 11 February 2006.

International Dyslexia Association. 2000. Orton-Gillingham-Based And/Or Multisensory Structured Language Approaches.

<<http://www.interdys.org/fact%20sheets/MSMethods%20FS%20N.doc>> Retrieved on 7 January 2005.

International Reading Association. 1999. *Using multiple methods of beginning reading instruction. A Position Statement of the International Reading Association.* USA: Newark, Delaware.

International Reading Association. 2002. *Using multiple methods of beginning reading instruction. A Position Statement of the International Reading Association.* USA: Newark, Delaware.

Jacobs, C. 1984. Cognition and learning disabilities. *Teaching exceptional children* 16:213-218.

Jeynes, W.H. & Littell, S.W. 2000. A Meta-Analysis of studies examining the effect of whole language instruction in the Literacy of low SES students. *The Elementary School Journal* 101:21-30.

Johnson, G. 2005. On Science. Repetition and Learning.

<<http://www.txtwriter.com/Onscience/Articles/repetitiononlearning.html>>

Retrieved on 21 April 2005.

Johnson, B. & Christensen, L. 2004. *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches (2nd edition).* Boston, MA: Pearson Education Inc.

Johnson, D. & Sulzby, E. 1999. *Critical Issues: Addressing the Literacy Needs of Emergent and Early Readers*.

<<http://www.ncte.org/wlu/>>

Retrieved on 21 March 2005.

Jordaan, W.J. & Jordaan, J.J. 2000. *Mens in konteks*. Sandton: Heinemann.

Joseph, L.M., McCachran, M.E. & Naglieri, J.A. 2003. PASS cognitive processes, phonological processes, and basic reading performance for a sample of referred primary-grade children. *Journal of Research in Reading* 26(3):304-314.

Joubert, I., Bester, M. & Meyer, E. 2006. *Geletterdheid in die Grondslagfase*. Van Schaik: Pretoria.

Juel, C. 1998. Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology* 80:437-447.

Kamhi, A.G. 2005. *The role of the SLP in fluency*.

<<http://www.asha.org/about/publications/leaderonline/achives/2003/q2/030415f.htm>>

Retrieved on 19 October 2005.

Katims, M.L. 2002. The quest for literacy. Curriculum and instructional procedures for teaching reading and writing to students with mental retardation and developmental disabilities. *MRDD Prism Series* 2(1):501-506.

Kerlinger, F.N. 1986. *Foundations of behavioural research*. (3rd Ed.). Holt, Rineheart & Winston, Inc. Fort Worth.

Koen, M.P. 2003. Die opstel en evaluering van 'n lees- en spelprogram vir Sesotho-sprekende Graad 1 leerders. Ongepubliseerde proefskrif. Universiteit van die Vrystaat, Bloemfontein.

Kolb, B. & Whishaw, I.Q. 1985. *Fundamentals of human neuropsychology*. New York: W.H. Freeman and Company.

Kromhout, J. 1962. *Keur vir ons kinders. Gegradeerde Gediggies vir Kleuter- en Laerskole*. Pretoria: J.L. van Schaik.

Kromhout, J. 1978. *Keur vir ons kinders. Gegradeerde Gediggies vir Kleuter- en Laerskole*. Pretoria: J.L. van Schaik.

Labuschagne, F.J. & Eksteen, L.C. 1993. *Verklarende Afrikaanse Woordeboek*. 8ste hersiene en uitgebreide uitgawe. Van Schaik: Pretoria.

Langenburg, D. 2000. Findings of the National Reading Panel.

<<http://www/readingrockets.org/articles/318>>

Retrieved on 29 January 2006.

Latsky, S. 1998. Die verband tussen lees en akademiese prestasie by primêreskoolleerlinge. Ongepubliseerde Magisterskripsie. Universiteit van die Oranje-Vrystaat, Bloemfontein.

Learning Disabilities Online. 1995. *Multisensory Structured Language Programs: Content & Principles of Instruction*.

<http://www.ldonline.org/ld_indepth/reading/mssl_methods.html>

Retrieved on 7 February 2004.

Learning Disabilities Online. 1996. *Why children succeed or fail to read.*

<<http://www.ldonline.org/ld-indepth/reading/ltr-cec/ltr2-cec.html>>

Retrieved on 20 June 2004.

Learning Disabilities Online. 2005. *Visual and Auditory Processing Disorders.*

<http://www.ldonline.org/ld-indepth/process_deficit/visual-auditory.html>

Retrieved on 26 April 2005.

Le Cordeur, M.L.A. 2004. Die bevordering van lees met behulp van media-onderrigstrategieë vir Afrikaans (Graad 7): 'n Gevallestudie. Ongepubliseerde proefskrif. Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.

Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2005. *Practical Research. Planning and Design.* 8th Edition. New Jersey: Pearson Education.

Legotlo, M.W., Maaga, M.P., Sebego, M.G., Van der Westhuizen, P.C., Mosoge, M.J., Niewoudt, H.D. & Steyn, H.J. 2002. Perception of stakeholders on causes of poor performance in Grade 12 in a province in South Africa. *South African Journal of Education* 22(2):113-114.

Leman, N. 1997. The reading wars. *The Atlantic Monthly* November:128-134.

Lerner, J.W. 1985. *Learning disabilities: theories, diagnoses and teaching strategies (4th ed.)*. Boston: Houghton Mifflin.

Lerner, J.W. 1988. *Learning Disabilities. Theories, Diagnosis and Teaching Strategies (4th ed.)*. Boston: Houghton Mifflin.

Lerner, J.W. 1993. *Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies (6th ed.)*. Boston: Houghton Mifflin.

Le Roux, M. 1995. Leesgereed – Leefgereed. *Klasgids* 30 (2):2-4.

Le Roux, S.G. 2004. Fonologiese bewustheid by Graad 0 leerders as 'n moontlike kriterium vir die voorspelling van latere leessukses. Ongepubliseerde Magisterskripsie. Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.

Lessing, A.C. 1986. Ouditiewe persepsie: 'n Oorsig. *Educare* 15(2):49-57.

Leu, D.J. & Kinzer, C.K. 1987. Effective reading instruction in the elementary grades. Columbus: Merrill Publishing Company.

Lindamood-Bell Learning Processes. 2003. The Lindamood Phonemic Sequencing® (LiPS®) for Reading, Spelling and Speech.

< <http://lblp.com/programs/lips.html> >

Retrieved 29 May 2005.

Linehan, J. 2002. *Exemplary Instruction for successful Emergent Readers.*

<[http://www.bridgew.edu/Library/CAGS Projects/JLINHAN/web%20page/reviews_u](http://www.bridgew.edu/Library/CAGS_Projects/JLINHAN/web%20page/reviews_u)>

Retrieved on 29 January 2006.

Lutz, J. 1994. *An introduction to learning and memory.* California: Brooks/Cole Publishing Company.

Lyon, G.R. 1997. *Learning to read: a call from research to action. Their World 1997/1998.* Article adapted from statements made before the Committee on Education and the Workforce, U.S. House of Representatives, Washington, D.C., July 10.

Lyon, G.R. 1998. Overview of reading and literacy initiatives.
<[http://www.educationnews.org/Curriculum/Reading/Overview of Reading and Literacy Initiatives.htm](http://www.educationnews.org/Curriculum/Reading/Overview_of_Reading_and_Literacy_Initiatives.htm)>
Retrieved on 15 April 2006

Lyon, G.R. 1999. *National Institute of Child Health and Human Development. Recent issues in reading Intervention.*
<http://www.latimes.com/news/state/reports/specialeduc/lat_special1991212.htm>
Retrieved on 11 March 2005.

Lyon, G.R. 2000. *Why reading is not a natural process. Learning Disabilities Association of America.*
<[http://www.ldonline.org/ld_indepth/reading/why reading is not.html](http://www.ldonline.org/ld_indepth/reading/why_reading_is_not.html)>
Retrieved on 11 March 2005.

Macdonald, G.W. & Cornwall, A. 1995. The relationship between phonological awareness and reading and spelling achievement eleven years later. *Journal of Learning Disabilities* 28(8):523-531.

Manis, F.R., Doi, L.M. & Bhadha, B. 2000. Naming Speed, Phonological Awareness, and Orthographic Knowledge in Second Graders. *Journal of Learning Disabilities* 5(33):325-334.

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

Maree, D. & Ford, M. 1996. *Oorbrug met 'n glimlag*. Florida Hills: Smile Education Systems.

Marzona, R.J., Hyagerty, P.J., Valencia, S.W. & Distefano, P.P. 1987. *Reading diagnosis and instruction: theory into practice*. Eaglewood Cliffs: Prentice-Hall.

May, F.B. 1986. *Reading as communication: an interactive approach*. Columbus: Merrill Publishing Co.

McIntyre, C.W. & Pickering, J.S. 1995. *Clinical Studies of Multisensory Structured Language Education for Students with Dyslexia and Related Disorders*.

http://www.ldonline.org/ld_indepth/reading/mssl_methods.html

Retrieved on 27 October 2005.

Meijj, M.C. 1995. Breinfisiologiese fasette as basis vir 'n aantal parameters vir 'n aanvangsleesmetode. Ongepubliseerde Magisterverhandeling. Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.

Mercer, C.D. 1997. *Students with learning disabilities (5th ed.)*. Columbus: Charles E. Merrill.

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

Meyer, M.S. & Felton, R.H. 1999. Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia* 49:284-306.

Miles, D.L. 1986. Why do more girls than boys receive special education? *Contemporary Education* 57(2):104-106.

Moller, V. 1995. Home environment and educational achievement among high-school pupils living in three generation urban black-house. *South African Journal of Sociology* 26(3):87-97.

Morrow, L.M. & Weinstein, C.S. 1986. Encouraging voluntary reading: The impact of a literature program on children's use of library centres. *Reading Research Quarterly* 21(3):330-346.

Moustafa, M. & Maldonado-Colon, E. 1999. Whole top arts Phonics Instruction: Building on what children know to help them know more. *The Reading Teacher* 52(5):440-448.

Mouton, J. & Marais, H. C. 1990. *Basic Concepts in the Methodology of the Social Sciences*. Pretoria: Human Sciences Research Council.

Multi-sensory Teaching and Learning. 2005. *The Theory*.
<<http://www.salt.cheshire.gov.uk/mfl/THEORY/MULTI.HTM>>
Retrieved on 10 January 2005.

Nagy, W.E., Anderson, R.C. & Herman, P.A. 1988. Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal* 24:237-270.

National Institute for Literacy. 2006. Print Skills (Alphabets).
<http://www.nifl.gov/partnershipforreading/publications/reading_firstl.html>
Retrieved 29 January 2006.

National Institute of Child Health and Human Development. 1998. *Overview of Reading and Literacy Initiatives*.
<<http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/jeffords.htm>>
Retrieved on 7 September 2004.

National Reading Panel. 2002. Report of the National Reading Panel: Teaching Children to Read.
<<http://www.nichd.nih.gov/publications/hrp/findings.htm>>
Retrieved on 11 February 2004.

Neuhaus Research. 2004. *A Working Model for Implementing Multisensory Teaching into the Classroom*.

< <http://www.neuhaus.org/en/articles/search.asp>>

Retrieved on 23 November 2004.

Newman, J.M. 1985. *Whole Language: Theory into use*. Portsmouth: Heinemann.

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.

Nielsen, D.C. & Monson, D.L. 2002. Phonemic Awareness: A Complex development process. *Topics in Language Disorders* 22(2):1-34.

Nunes, T. (Ed.). 1999. *Learning to read: an integrated view from research and practice*. University of London, London: Kluwer Academic Publishers.

Oakhill, J. 1995. Development in reading. In *Children's cognitive and language development*, edited by V. Lee & P. Das Gupta. Oxford: Blackwell.

Opitz, M.F. 1998. Children's books to develop phonemic awareness-for you and parents too. *The Reading Teacher* 51(6):526-528.

Opperman, D.J., Du Plessis, E.P., Van der Merwe, E., Grobbelaar, P.W. & Rousseau, L. 2003. *101 Rympies*. Kaapstad: Human & Rousseau.

Pearson, D.P. (Ed.). 1991. *Handbook of reading research, Volume 2*. New York: Longman.

Pearson Education. 2007. Motivating children to read.

<http://wps.prenhall.com/chet_darigan_childrens_1/0,4953,294125-,00.html>

Retrieved on 8 June 2006.

Perfetti, C.A. 1991. The psychology, pedagogy and politics of reading. *Psychological Science* 2(1):70-76.

Peter, E. 2004. *RLAC. Education Articles.*

<<http://www.tlac.com/resources/stages.php>>

Retrieved on 28 January 2005.

Pikulski, J.J. & Chard, D.J. 2003. *Fluency: The bridge from decoding to reading comprehension.*

<http://www.eduplace.com/state/author/pik_chard_fluency.pdf>

Retrieved 8 June 2006.

Pinell, G.S. 2001. Ten Principles in Literacy Programs that work. Reading Recovery Council of North America.

<<http://www.readingrecovery.org/sections/reading/principles.asp>>

Retrieved on 3 May 2005.

Pinell, G.S. & Fountas, I.C. 1998. *Word matters: Teaching phonics and spelling in the reading/writing classroom.* Portsmouth: Heinemann.

Pinsent, P. 1988. Recent research into early reading. *Early childhood Development* 36(1) July:65-70.

Plug, C., Louw, D.A.P., Gouws, L.A. & Meyer, W.F. 1997. *Verklarende en vertalende Sielkundewoordeboek.* Johannesburg: Heinemann.

Preston, L.C. 1998. Multisensory Approaches to Reading.
< <http://www.med.ufl.edu/mdtp/resources/MultisensoryReading.htm> >
Retrieved on 20 April 2004.

Rasinski, T.V. 2003. *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. New York: Scholastic.

Reading Success Lab. 2005. *Decoding Strategy for reading*.
<<http://educator.readingsuccesslab.com/Tips/DecodingStrategy.html>>
Retrieved on 28 January 2005.

Reed, A.J.S. 1985. *Reaching adolescents. The young adult book and the school*.
University of North Carolina, Ashville: Holt, Rinehart and Winston.

Reigeluth, C.M. 1999. *Principles for learning invariant tasks*.
<<http://www.indiana.edu/idtheory/methods/m2c.html>>
Retrieved on 26 April 2005.

Reutzel, D.R. & Cooter, R.B. 1990. Whole language: Comparative effects in first-grade reading achievement. *Journal of Educational Research* (83):252-257.

Reyhner, J. 2003. *The Reading Wars. Phonics versus Whole Language*.
<http://jan.ucc.nau.edu/jar/Reading_Wars.html>
Retrieved on 15 January 2006.

Richardson, S. 1992. Historical perspectives on dyslexia. *Journal of Learning Disabilities* 25(1):40-47.

Roberts, B. 1992. The evolution of the young child's concept of words as a unit of spoken and written language. *Reading Research Quarterly* 27(2):124-139.

Robertson, B. 1989. The importance of reading. *Neon* 56:55-62.

Rothman, R. 1992. Studies cast doubt on benefits of using only whole language to teach reading. *Education week* 8 January:12.

RSA DoE (Republic of South Africa. Department of Education). 2001. *National Report on Systemic Evaluation Foundation Phase Mainstream*. Pretoria: Department of Education.

RSA DoE (Republic of South Africa. Department of Education). 2002. *Grade 3 Systemic Education 2001 (Mainstream) Free State*. Pretoria: Department of Education.

RSA DoE (Republic of South Africa. Department of Education). 2003. *Revised National Curriculum statement Grades R-9 (Schools). Teacher's guide for the Development of learning programmes. Foundation Phase*. Pretoria: Department of Education.

Ruddell, R.B. 1999. *Teaching children to read and write. Becoming an influential teacher (2nd ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.

Russell, P. 1989. *The brain book*. London: Routledge & Kegan Paul.

Ryke, P.A.J. 1989. Leesvermoë en geheue. *S.A. Tydskrif vir Natuurwetenskap en Tegnologie* 8(1):12-24.

Scarborough, H.S. 1998. *Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological Awareness and some other promising predictors*. Maryland: York Press Inc.

Schoeman, P.G. 1988. *Wysgerige Pedagogiek*. Pretoria: Sacum.

Sensenbaugh, R. 2000. *Phonemic Awareness: An Important Early Step in Learning To Read*.

<<http://www.kidsource.com/kidsource/content2/phoemic.p.k12.4.html>> Retrieved on 15 March 2006.

SIL International. 1999a. *What is a reading approach?*

<<http://www.sil.org/lingualinks/literacy/ReferenceMaterials/GlossaryOfLiteracyTerms/>>

Retrieved on 13 July 2005.

SIL International. 1999b. *What is a synthetic approach to reading?*

<<http://www.sil.org/lingualinks/literacy/ReferenceMaterials/GlossaryOfLiteracyTerms/>>

Retrieved on 13 July 2005.

Simner, M.L. 1982. Printing errors in kindergarten and the prediction of academic performance. *Journal of Learning Disabilities* 15(3):155-159.

Sjögren, S. 2005. *The true beauty of repetition*. Japan: Swedish Suzuki Association.

Slingerland Institute for Literacy. 2005. *The Slingerland Approach*.

< <http://www.slingerland.org/organization/approach.htm> >

Retrieved on 27 October 2005.

Smith, F. 1994. *Understanding reading* (5th ed.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

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.

Snow, C.E., Burns, S.M. & Griffin, P. 1998. *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy Press.

Stahl, S.A. & Miller, P.D. 1989. Whole language and language experience approaches for beginning reading: A quantitative research synthesis. *Education Research* 59(1):87-116.

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.

Stephenson, E., McKay, C. & Chesson, R. 1991. The identification and treatment of motor/learning difficulties: parents' perceptions and the role of the therapist. *Child Care, Health and Development* 17(2):91-113.

Strauss, J.P. & Burger, M.A. 2000. *Monitoring Learning Achievement (MLA) Project*. Pretoria: Department of Education.

Strydom, J. & Du Plessis, S. 2000. *The right to read. Beating dyslexia and other learning disabilities*. Pretoria: Remedium CC.

Swanepoel, P. 1977. *Rympies vir Duimpies*. Kaapstad: Human & Rousseau.

Swanson, L. & Cooney, J.B. 1991. Learning disabilities and memory. In *Learning about learning disabilities*, edited by B. Wong. San Diego: Academic Press.

Taylor, B., Frye, P. & Maruyama, G. 1990. Time spent reading and reading growth. *American Educational Research Journal* 27:442-451.

Taylor, B., Pearson, P.D., Harris, L.A. & Garcia, G. 1995. *Reading difficulties, instruction and assessment. 2nd Edition*. New York, London, Sydney, Tokyo: McGraw-Hill, Inc.

Teaching Treasures Publications. 2002. Four reading methods teaching children. <<http://teachingtreasures.com.au/homeschool/reading-methods/reading-methods.htm>>

Retrieved on 17 October 2005.

Teale, W.H. 1994. Home background and young children's literacy development. In *Emergent literacy: Writing and reading*, edited by W.H. Teale & E. Sulzby. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

The National Right to Read Foundation, 2000. *The reading wars: Understanding the debate over how best to teach children to read*.

<http://www.nrrf.org/article_anderson6-18-00.htm>

Retrieved on 29 May 2006.

Thomas, D.P. 1991. A framework for teaching reading. *Support For Learning* 6(3):103-107.

Thompson, B.G., Tunmer, W.E. & Nicholson, T. 1993. *Reading acquisition processes*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Thompson, R.F. 1993. *The brain. A neuroscience primer*. New York: W.H. Freeman and Company.

Treiman, R. 1985. Onsets and rimes as units in spoken syllables: Evidence from children. *Journal of Experimental Child Psychology* 39:161-181.

Turner, M. 1991. Finding out. *Support For Learning* 6(3):99-102.

Vacca, J.L., Vacca, R.T., Gove, M.K., Burkey, L.C., Lenhart, L.A. & Mckee, C.A. 2003. *Reading and Learning to read. (5th Ed)*. Boston: Allyn and Bacon.

Van der Linde, G.J. 2005. The role of environmental quality and time perspective on the academic performance of grade 12 learners. Unpublished Master's script. University of the Free State, Bloemfontein.

Van Kleeck, A. 1998. Preliteracy domains and stages: Laying the foundations for beginning reading. *Journal of Children's Communication Development* 20(1):33-51.

Van Niekerk, P.A. 1986. *Die opvoedkundige-sielkundige*. Johannesburg: Haum.

Vaughn, S., Bos, C.S. & Schumm, J.S. 1997. Teaching mainstreamed, diverse and at-risk students in the general education classroom. Boston: Allyn & Beacon.

Vellutino, F.R. 1991. Introduction to three studies on reading acquisition: Convergent findings on theoretical foundations of code-orientated versus Whole-Language approaches to reading instruction. *Journal of Educational Psychology* 83(4):437-443.

Venter, A. 2001. Dyslexia: A Psycho-Educational Contextualization. Unpublished Master's script. University of the Free State, Bloemfontein.

Venter, M.C. 2002. Die taal- en leesbevoegdheid van graad drie leerlinge in taal-diverse skole. Ongepubliseerde proefskrif. Randse Afrikaanse Universiteit, Johannesburg.

Versluys, S. 2005. *Motor skills and child development*.
<http://papa.essortment.com/motorskillschi_rgxx.htm>

Retrieved on 4 May 2006.

Volksblad. 2000. "Veldtog kom om mense in SA aan die lees te kry". 9 Desember:7.

Volksblad. 2004. "A-B-C en klaar, sê minister". 27 Julie:4.

Wallace, C. 1992. *Reading. A scheme for teacher education*. Oxford: Oxford University Press.

Webster, I. 1998. *A literature study of reading problems with special reference to causes, identification and intervention*. Unpublished Master's script. University of the Free State, Bloemfontein.

Weinmann, A.C.K. 2004. 'n Voorlopige Afrikaanse weergawe van die Phonological Awareness Literacy Screening-Kindergarten (PALS-K). M. Kommunikasiepatologie. Ongepubliseerde Magisterverhandeling. Universiteit van Pretoria, Pretoria.

Westman, J.C. 1990. *Handbook of Learning Disabilities. A multi-system approach*. Boston: Allyn and Bacon.

Wong, B. 1998. *Learning about learning disabilities*. 2nd Edition. San Diego: Academic Press.

Wood, K.D. & Algozine, B. 1994. *Teaching reading to high-risk learners: A Unified perspective*. Boston: Allyn and Bacon.

Wray, D. 1989. Reading: The new debate. *Reading* 23(1):2-8.

Wren, S. 2003. *Developing Research-Based resources for balanced Reading Teacher Decoding.*

<<http://www.balancedreading.com/decoding.html>>

Retrieved on 11 March 2005.

Wright, P.W.D. & Wright, P.D. 2005. *Wrightslaw: No child left behind – 4 great definitions about reading in NCLB.*

<<http://www.wrightslaw.com/nclb/4defs.reading.htm>>

Retrieved on 10 March 2005.

Yopp, H.K. & Yopp, R.H. 2001. Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The Reading Teacher* 54(2):130-143.

Young, B.L. 2005. *Preparing teachers to teach reading effectively.* The California State University: CSU Chancellor's Office.

Zeller, R.A. 1997. *Validity in educational research, methodology and measurement: An international handbook.* Oxford: Pergamon.

Deel 2

Persoonlike Kommunikasie

Grondslagfase Onderwysers

Dennis, S. 2004. Gesprek gevoer in Februarie aangaande leesmetodes wat gebruik word in die grondslagfase by Fichardtpark Primêre Skool.

Ferreira, M. 2006. Gesprek gevoer in Januarie aangaande leesprobleme van leerders in die grondslagfase en moontlike oorsake by Grey Kollege Primêre Skool.

Groenewald, R. 2006. Verskeie gesprekke is gevoer rondom leesbenaderings en die probleme wat leerders ervaar met lees. Gesprekke is ook gevoer oor die Multisensoriese Leesprogram se aanbieding en wat die program behels. Hierdie gesprekke het plaasgevind by Joe Solomon Primêre Skool vanaf Junie tot November.

Mitchell, B. 2006. Verskeie gesprekke is gevoer rondom leesbenaderings en die probleme wat leerders ervaar met lees. Gesprekke is ook gevoer oor die Multisensoriese Leesprogram se aanbieding en wat die program behels. Hierdie gesprekke het plaasgevind by Credence Primêre Skool vanaf Junie tot November.

Scholtz, L. 2006. Gesprek gevoer in September oor die groot aantal leerders wat in graad een reeds Remediërende onderrig moet ontvang omdat hulle leesprobleme ervaar. Gesprek is gevoer by Universitas Primêre Skool.

Tait, B. 2006. Verskeie gesprekke is gevoer rondom leesbenaderings en die probleme wat leerders ervaar met lees. Gesprekke is ook gevoer oor die Multisensoriese Leesprogram se aanbieding en wat die program behels. Hierdie gesprekke het plaasgevind by die Olympia Primêre Skool vanaf Junie tot November.

Taljaard, A. 2006. Verskeie gesprekke is gevoer rondom leesbenaderings en die probleme wat leerders ervaar met lees. Gesprekke is ook gevoer oor die Multisensoriese Leesprogram se aanbieding en wat die program behels. Hierdie gesprekke het plaasgevind by die Olympia Primêre Skool vanaf Junie tot November.

Opvoedkundiges

Dreyer, C. 2006. Gesprekke is gevoer aangaande die verskillende leesbenaderings en die impak daarvan op die grondslagfaseleerders by Noord-Wes Universiteit op 14 Oktober.

Du Plessis, S. 2005. Gesprek is gevoer aangaande leesprobleme by leerders in die grondslagfase en dat eksterne faktore die algemeenste oorsaaklikste faktor van leesprobleme is. Gesprek is gevoer by die Sentrum vir Disleksie op 4 April.

Le Roux, S. 2005. Gesprek is gevoer oor die verskillende leesbenaderings en die grondvaardighede vir lees wat nie genoegsaam vasgelê word nie. Gesprek is gevoer in Pretoria op 9 September.

Prinsloo, M. 2006. Gesprek is gevoer op 17 April aangaande leesprobleme by leerders in die grondslagfase en die feit dat eksterne faktore die algemeenste oorsaaklikste faktor van leesprobleme is. Gesprek is gevoer in Pretoria.

Strydom, J. 2005. Gesprek is gevoer aangaande leesprobleme by leerders in die grondslagfase en die feit dat eksterne faktore die algemeenste oorsaaklikste faktor van leesprobleme is. Gesprek is gevoer by die Sentrum vir Disleksie.

Van Niekerk, I. 2004. Telefoniese gesprek is op 27 Augustus gevoer aangaande leesprobleme by leerders in die grondslagfase en die feit dat eksterne faktore die algemeenste oorsaaklikste faktor van leesprobleme is.

Hoofde van skole

Du Plessis, D. 2006. Gesprek is gevoer op 4 Februarie aangaande skole wat 'n leeskrisis ondervind en die feit dat jong onervare onderwysers nie weet hoe om leerders te leer lees nie. Gesprek gevoer by Joe Solomon Primêre Skool.

Marupen, C. 2006. Gesprek is gevoer op 24 Januarie aangaande skole wat 'n leeskrisis ondervind en die feit dat jong onervare onderwysers nie weet hoe om leerders te leer lees nie. Gesprek gevoer by Heide Primêre Skool.

O' Brian, J. 2006. Gesprek is gevoer op 24 Januarie aangaande skole wat 'n leeskrisis ondervind en die feit dat jong onervare onderwysers nie weet hoe om leerders te leer lees nie. Gesprek gevoer by Olympia Primêre Skool.

Rudgard, M. 2006. Gesprek is gevoer op 4 Februarie aangaande skole wat 'n leeskrisis ondervind en die feit dat jong onervare onderwysers nie weet hoe om leerders te leer lees nie. Gesprek gevoer by Credence Primêre Skool.

Deel 3

Bronne geraadpleeg vir die samestelling van die Multisensoriese Leesprogram

Die volgende leesreeks van Kleinbegin 1995 is bestudeer:

Leer lees 1 – BEN

Leer lees 2 – TOM EN LIN

Leer lees 3 – ED

Leer lees 4 – Twee-ling

Leer lees 5 – Die ui huil

Leer lees 6 – Ed is stout

Letterland 1

Letterland 2

Letterland 3

Letterland 4

Letterland 5

Letterland 6

Letterland International. 2003. Workbook 1. Collins Educational:
HarperCollinsPublishers: London.

Letterland International. 2003. Workbook 2. Collins Educational:
HarperCollinsPublishers: London.

Letterland International. 2003. Workbook 3. Collins Educational:
HarperCollinsPublishers: London.

Letterland International. 2003. Workbook 4. Collins Educational:
HarperCollinsPublishers: London.

Lloyd, S., Wernham, S. & Jolly, C. 2003. Jolly Phonics Workbook 1. Great Britain.

Lloyd, S., Wernham, S. & Jolly, C. 2003. Jolly Phonics Workbook 2. Great Britain.

Lloyd, S., Wernham, S. & Jolly, C. 2003. Jolly Phonics Workbook 3. Great Britain.

Lloyd, S., Wernham, S. & Jolly, C. 2003. Jolly Phonics Workbook 4. Great Britain.

Lloyd, S., Wernham, S. & Jolly, C. 2003. Jolly Phonics Workbook 5. Great Britain.

Lloyd, S., Wernham, S. & Jolly, C. 2003. Jolly Phonics Workbook 6. Great Britain.

Lloyd, S., Wernham, S. & Jolly, C. 2003. Jolly Phonics Workbook 7. Great Britain.

Lloyd, S., Wernham, S. & Jolly, C. 2003. Jolly Phonics Workbook 8. Great Britain.

Lloyd, S. 2004. *The Phonics Handbook. A handbook for teaching Reading, Writing and Spelling.* Jolly Learning Ltd: Essex, UK.

Wernham, S. & Lloyd, S. 2001. *The Grammar Handbook 2 . A handbook for teaching Grammar and Spelling.* Jolly Learning Ltd: Essex, UK.

Frank Educational Aids. *My small a b c activity book.* Frank Educational Aids PVT.LTD: India.

Maree, D. Fat Cat Phonics. Smile Education System (Pty) Ltd: South Africa.

Du Plooy, J.C. 2005. *KLanke Sonder Trane 1.* M.R. Publishers. Natal.

Du Plooy, J.C. 2005. *KLanke Sonder Trane 2.* M.R. Publishers. Natal.

Du Plooy, J.C. 2005. *KLANKE Sonder Trane 3*. M.R. Publishers. Natal.

Du Plooy, J.C. 2005. *KLANKE Sonder Trane 4*. M.R. Publishers. Natal.

The Brain Food Company. 2004. *Kyk hoe skryf ek! Skrifoefeninge vir beginners*.

Meijj, M. 2003. *Werkboek vir leerders. Graad 1*. Kagiso Education: Kaapstad.

Meijj, M. 2003. *Werkboek vir leerders. Graad 2*. Kagiso Education: Kaapstad.

Meijj, M. 2003. *Werkboek vir leerders. Graad 3*. Kagiso Education: Kaapstad.

Best Books Paneel. 2005. *ALLES – IN – EEN Geïntegreerde leerprogramme. My Werkboek en Leesboek. Graad 1 Geletterdheid*. DS Print Media: Kaapstad.

Best Books Paneel. 2005. *ALLES – IN – EEN Geïntegreerde leerprogramme. My Werkboek en Leesboek. Graad 2 Geletterdheid Huistaal*. DS Print Media: Kaapstad.

Best Books Paneel. 2005. *ALLES – IN – EEN Geïntegreerde leerprogramme. My Werkboek en Leesboek. Graad 3 Geletterdheid Huistaal*. DS Print Media: Kaapstad.

Maskew Miller Longman. 2001. *Uitnemende Afrikaans 7-9 jaar*. Pearson Education South Africa: Kaapstad.

Levy, S. & Simpsom P. 2004. *Klanke is pret Werkboek*. M.R. Publishers: Queensburgh: KwaZulu Natal.

Clever Boeke. 1999. *Spelling, Graad 2 Boek een*. Sunnyprint Arcadia: Pretoria.

Clever Boeke. 1999. *Spelling, Graad 2 Boek drie*. Sunnyprint Arcadia: Pretoria.

Clever Boeke. 1999. *Spelling, Graad 3 Boek een*. Sunnyprint Arcadia: Pretoria.

Clever Boeke. 1999. *Spelling, Graad 3 Boek twee*. Sunnyprint Arcadia: Pretoria.

Clever Boeke. 1993. *Afrikaanse Spelling, Graad 3 Hersiening*. Sunnyprint Arcadia: Pretoria.

Opsomming

Die vermoë om te kan lees, vorm die grondslag van leer en behoort deel van elke mens se opvoedingsproses te vorm. Lees word beskou as die belangrikste stuk gereedskap waarmee leerders toegerus moet word en daarom moet dit een van die skool se hoofprioriteite wees om toe te sien dat leerders wat die grondslagfase verlaat, wel bemagtig is met die nodige leesvaardighede.

Ten spyte van daaglikse leesonderrig in die grondslagfase deur goed gekwalifiseerde onderwysers, ondervind té veel leerders steeds leesprobleme. Die bewuswording van hierdie tendens het aanleiding gegee tot hierdie studie en dit het die navorser aangespoor om opnuut te gaan kyk na faktore (ekstern en intern) wat leesprobleme veroorsaak, asook om moontlike leemtes binne die verskillende leesbenaderings wat tans in skole gebruik word, te bepaal.

'n Literatuurstudie is aangepak ten einde kennis te bekom oor wat lees veronderstel is om te wees, die grondvaardighede van enige leer/lees, die fases van leesontwikkeling en die moontlike oorsake van probleme met die bemeestering van leesvaardigheid. Verder blyk dit dat indien die grondvaardighede vir lees nie genoegsaam vasgelê word nie, dit aanleiding kan gee tot leesprobleme. Leesprobleme op sigself kan presenteer as gevolg van eksterne of interne faktore, maar eksterne faktore speel gewoonlik 'n meer prominente rol.

Voorts is die navorser gelei op die weg na die verskillende leesbenaderings. Uit die literatuur blyk dit dat meningsverskille tussen kundiges bestaan oor die geskiktheid van bepaalde leesbenaderings, en of een beter sou wees as 'n ander, asook oor die voor- en nadele van hierdie leesbenaderings. Dit het die vraag laat ontstaan of leerders se leerstyle ooit in ag geneem word in besluite oor die gebruik van leesbenaderings, of leerders se sintuie genoegsaam ingespan word om leer te laat geskied, of leerders, indien hulle die aanleer van leesvaardighede sou geniet, dalk

vinniger sou leer lees, en of die aspekte van belang vir sukses in die onderrig van lees wel vervat is in die verskillende benaderings. Dit het 'n ondersoek genoep na multisensoriese leesbenadering, wat veral effektief blyk te wees vir leerders wat reeds leesprobleme ervaar, wat dan ook die doel van hierdie studie was, naamlik om die Multisensoriese Leesprogram te ontwerp, dit te implementeer en dan te evalueer om sodoende die bes moontlike program daar te stel wat 'n beduidende rol kon speel in die suksesvolle bemagtiging van leesvaardighede.

Na afloop van die ontwerp van die program, is tot die empiriese ondersoek oorgegaan. 'n Kwantitatiewe navorsingsontwerp is gebruik en die metodes wat aangewend is vir data-insameling was die Eenrigting- en Faktoriale Variansieontleding (Anova) met Scheffé toetse en T-Toetse as *post-hoc* ontledings.

Die insameling van data het geskied in vier fases. In die eerste fase is 'n vraelys ontwerp en uitgestuur aan onderwysers wat tans in die grondslagfase onderrig gee. Hierdie vraelys is uitgestuur na skole in Bloemfontein en omgewing. In die tweede fase van data-insameling is 'n vraelys uitgestuur aan finalejaar grondslagfase-onderwysstudente aan die Universiteit van die Vrystaat. In fase drie is die Multisensoriese Leesprogram by vier primêre skole in die Heidedal omgewing geïmplementeer. Tydens fase vier is die ESSI as gestandaardiseerde verkenningsmedium gebruik om te bepaal watter effek die Multisensoriese Leesprogram op die leerders se leesvaardighede sou hê, indien enige. Eenrigting- en Faktoriale Variansieontledings (Anova) is gedoen met Scheffé-toetse en T-Toetse as *post hoc*-ontledings vir statistiese verwerkings.

Deur hierdie navorsing het die navorser gepoog om opnuut die aandag te vestig op die voordele en moontlike gebruik van multisensoriese leer. Die vertroude word uitgespreek dat hierdie studie belanghebbendes in aanvangsonderrig se visie sal verruim en dat daar meer aandag aan 'n multisensoriese leesbenadering geskenk sal word as bydraende metode om die huidige onbevredigende leespeil van die jeug teë te werk.

Sleuteltermes

Multisensoriese Leesprogram, psigolinguistiese leesbenadering, sintetiese leesbenadering, interaktiewe leesbenadering, multisensoriese leesbenadering, leeshandeling, fases van leesontwikkeling, leesprobleme.

Abstract

The ability to read, lays the basis for learning, and should form part of every person's education. A competent reader is a capable human being, well prepared to face the challenges of life. Consequently, it is extremely important that all schools see to it that learners exiting the foundation phase have mastered the required reading skills.

Despite daily instruction in reading during the foundation phase by well-qualified teachers, learners are still experiencing too many problems. This observation gave rise to this study and prompted the researcher to look anew at all factors (external as well as internal) contributing to reading problems. It also provided the stimulus to investigate the various approaches to reading currently used by schools, with a view to determining possible shortcomings/deficiencies.

A review of the relevant literature gave valuable insight into the following facets of reading: the nature of reading; the fundamental skills needed for reading; the phases of reading development; and the possible underlying reasons for some learners' struggle to master reading skills.

It became clear that in cases where the fundamental reading skills have not been thoroughly entrenched/fixed, reading problems could be expected. Reading problems may present as a result of external or internal factors, but the former usually play the more prominent role.

The researcher also took a penetrating look at the various approaches to reading. The differences of opinion among experts as to the applicability of specific approaches to reading, as well as the advantages and disadvantages associated with the different perspectives on reading, is noteworthy. This lead to the following questions: Is any consideration ever given to the unique learning style of individual readers when decisions about reading approaches are made? Are teachers making

proper use of learners' physical senses to enhance the learning experience? Is it possible that learners who enjoy mastering reading skills learn to read any faster? Are there any other aspects contributing to successful reading instruction that should also be taken into account?

The above-mentioned questions drew the researcher's attention to the multisensory approach to reading – an approach especially effective for learners who are already experiencing reading problems. Accordingly, it was the main aim of this study to design, implement and evaluate a multisensory reading programme that could play a significant role in the process of mastering reading skills.

After the programme was designed, an empirical investigation followed. A quantitative research design was applied, and One-way and Factorial Analysis of Variance (Anova) were used, together with Scheffé tests and T tests to provide *post hoc* analyses.

The collection of data went through four phases. During the first phase, a questionnaire was designed and sent out to teachers currently engaged in the foundation phase in Bloemfontein and environs. In the second phase, questionnaires were sent out to foundation phase education students in their final year at the University of the Free State. During phase three, the multisensory reading programme was implemented at four primary schools in the Heidedal area. In phase four, the ESSI as standardised exploratory medium was used to determine the effect, if any, of the multisensory reading programme on learners' reading skills. After the four phases were completed, the data was statistically processed.

Generally speaking, the aim of this study was to focus on the advantages associated with applying the multisensory learning approach in practice. The researcher trusts that this study will broaden the horizons of all those involved in teaching learners the fundamental skills of reading, and that it would contribute to raising the standard of

reading - something that is enormously problematical in this country at the time of writing.

Key terms

multisensory reading programme, psycholinguistic approach to reading, synthetic approach to reading, interactive approach to reading, multisensory approach to reading, act of reading, phases of reading development, reading problems

BYLAE 1

Aansoekbrief om studie te mag onderneem

22 Maart 2006

Hoof Opvoedkundige Spesialis: IRRISS
Kamer 1213
CR Swart Gebou
Vrystaatse Departement van Onderwys
Privaatsak X20565
Bloemfontein
9300

Geagte mnr. Sello

Toestemming vir die uitvoering van 'n navorsingprojek in Heidedal primêre skole

Tans is ek 'n ingeskrewe doktrale student in die Departement Psigo-Opvoedkunde aan die Universiteit van die Vrystaat en die titel van my proefskrif is “**Die ontwerp, implementering en evaluering van 'n Multisensoriese Leesprogram vir Afrikaanssprekende Graad 3-leerders in Heidedal.**”

Ek wil graag toestemming van die Departement van Onderwys vra om hierdie Leesprogram uit te toets in die volgende primêre skole in Heidedal:

- ❖ Heide Primêr
- ❖ Credence
- ❖ Olympia
- ❖ Joe Solomon

Daar is ook reeds indiepte-gesprekke gevoer met die onderskeie hoofde en al vier die hoofde het reeds hul volle samewerking belowe, sou die Departement toestemming verleen.

Verskeie studies wat reeds onderneem is, het aangetoon dat daar landwyd 'n lees krisis is en dat leerders dit uiters moeilik vind om die vaardigheid van lees te bemeester. Daar sal indringend gekyk moet word na die oorsake van leerders se swak bemeestering van onder andere leesvaardighede. Selfs opvoedkundiges is bekommerd oor die leerders se gebrekkige leesvaardighede, veral in die grondslagfase, aangesien skoolvordering beduidend daardeur beïnvloed word (Volksblad, Desember 2000:7). Die Onderwysminister, Naledi Pandor, het in haar begrotingsrede in die Parlement haar misnoeë te kenne gegee oor laerskoolleerlinge wat ná vyf jaar nog nie die basiese vaardighede in lees, skryf en tel bemeester het nie. Verder het sy uitgestippel dat dit uiters belangrik is dat leerders op

laerskoolvlak kan lees en spel en dat daar teruggekeer moet word na basiese onderwys wat die aanleer van klanke insluit (Volksblad, 2004:4).

Dit is om hierdie rede dat ek besluit het om 'n program te ontwikkel waarby al die leerders in die klasse baat sal vind. Baie kinders kan nie leer lees, skryf en spel tensy inligting gelyktydig deur talle sensoriese kanale ingevoer word nie. Dit blyk dat sukses behaal kan word wanneer die insette van al die sintuie gekoördineer word,, sodat die hande, oë, ore en stemme saamwerk om hulle te help om dit wat hulle leer, te organiseer en te behou. Dit beteken dat onderwysers moet verseker dat hulle leerders tydens die leerproses materiale sien, sê, hoor en manipuleer (Birsh, 2000:1; DARC, 2002:1, Beacon Literacy, 2005:1-2).

Hierdie multisensoriese benadering tot lees beteken bloot dat soveel sintuie as moontlik ingespan word tydens die leerproses. Dit behels ook onmiddellike, intensiewe en voortdurende interaksie tussen wat die leerder sien, hoor en voel in die spraakmeganismes en die skryfhand. Kinestetiese (bewegings-) en gevoelstimulasie word ook dikwels gebruik. Daar word dikwels na hierdie metodes verwys as VAKT (Visual-Auditory-Kinesthetic-Tactile).

Die doel dan van 'n multisensoriese leesprogram, volgens Learning Disabilities Online (1995:1) is “...to develop a student's independent ability to read, write and understand the language studied.” Tydens die gebruik van 'n multisensoriese benadering word daar sterk klem gelê op die volgende elemente:

- ❖ fonemiese bewustheid,
- ❖ sistematiese, eksplisiete onderrig in fonetiek,
- ❖ klank-simboolverwantskappe,
- ❖ dekodering,
- ❖ spelling,
- ❖ leesbegrip, en
- ❖ onafhanklike lees van hoë kwaliteit boeke (Institute for Multi-sensory Education, 2000:3).

Wanneer hierdie benadering gebruik word, word leerders geleer om klanke van letters te koppel aan die geskrewe simbool. Leerders koppel ook die klank en simbool aan hoe dit voel om die letter of letters te vorm. Soos wat die leerders 'n nuwe letter of patroon leer (bv. k of bl), trek hulle die letter(s) versigtig na, kopieer dit en skryf dit terwyl hulle die ooreenstemmende klank sê (Adams, 1990:416). Die klank kan deur die onderwyser gemaak word en die letternaam/-name kan deur die leerder verskaf word, waarna leerders die letter verskeie kere skryf om te verseker dat hulle dit vasgelê het en dit maklik kan herroep. Onderwysers en hul leerders maak staat op al drie bane (visueel, ouditief en kinesteties-taktiel) om te leer, eerder as om uitsluitlik te fokus op 'n “sigwoordmetode”

(memoriseringsmetode), 'n "natrekmetode" of 'n "fonetiese metode" (International Dyslexia Association, 2000:1).

Daar word van verskillende metodes gebruik gemaak vir die aanleer van woorde, naamlik:

- ❖ Die leerder gebruik letters wat uit klei gevorm is om leeswoorde saam te stel. Leerders moet die name en klanke van die letters sê terwyl hulle dit vorm, en dan die hele woord hardop lees.
- ❖ Letters/woorde word in die lug geskryf of selfs gevorm met die liggaam, waar moontlik. Leerders kan baie van die letters ook met hul hande vorm.
- ❖ Leerders kan letters/woorde in sand of in jellie skryf. Daar word ook gebruik gemaak van vingerverf om die letters/woorde in te skryf.
- ❖ Skuurpapier dien ook as goeie taktiele metode waar die leerders letters wat uit skuurpapier geknip is, voel met hul vingers. Die grofheid van die materiaal dra daartoe by dat leerders die letters kan voel.
- ❖ Woorde kan ook gebou word met letterkaarte en of plastiese magneetletters waar die leerders die letters pak en sê (Preston, 1998:1).

Ek is tans besig om 'n volledige program saam te stel wat ook 'n klankbaan sal insluit. Al die benodigdhede wat in die program gebruik gaan word, sal aan die skole verskaf word en ek sal twee-weekliks met die aanbieders vergader om die program te monitor. Ek sal ook aan al die aanbieders opleiding verskaf. Ek wil egter beklemtoon dat hierdie program uiters genotvol sal wees vir die leerders en dat hulle daarby sal baat.

Indien hierdie program op 'n wetenskaplik gefundeerde wyse aantoon dat dit leesvaardighede bevorder, sal ek dit graag aan die Departement wil voorlê vir gebruik, ook in Engels.

Ek vertrou dat u hierdie aansoek gunstig sal oorweeg.

Met dank

Annelize Venter (M.Ed)

BYLAE 2

***Toestemmingsbrief van Vrystaatse
Onderwysdepartement***

BYLAE 3

***Briewe aan Skoolhoofde vir die voltooiing van
vraelyste***

The Principal

Dear Mr/Ms

Completion of a questionnaire by Foundation Phase educators

I am presently a registered doctoral student in the Psychology of Education Department at the University of the Free State, and the title of my thesis is **“Die ontwerp, implementering en evaluering van ‘n Multisensoriese Leesprogram vir Afrikaanssprekende Graad 3-leerders in Heidedal.”**

Various research initiatives that have already been undertaken have indicated that there is still a reading crisis at national level, and that some learners find it extremely difficult to master the skill of reading. Even educators are concerned about the learners’ inadequate reading skills, particularly in the foundation phase, since this has a significant influence on progress in school.

For this reason, I have decided to draw up a questionnaire that will shed more light upon the way in which reading is presently being taught, with specific reference to the foundation phase. Schools in Bloemfontein and the surrounding area in particular will be involved in this research. This research project also receives the attention and support of the Department of Education in the Free State (see attached letter of consent).

I cordially appeal to you to encourage your colleagues to complete this questionnaire as fully as possible, so that we will be able to form an idea of how reading is presented in schools. This questionnaire will not take up more than two minutes of your valuable time.

A self-addressed envelope in which you can return the questionnaire, is enclosed. Questionnaires should be returned to me no later than **30 June 2006**.

I assure you that all information will be dealt with as strictly confidential, and that your school’s name will never be revealed in this study.

Thank you in advance for your positive contribution to this research project.

Annelize Venter (M.Ed)

Die Hoof

Beste Mnr/Me.

Voltooiing van 'n vraelys deur opvoeders van die Grondslagfase

Tans is ek 'n ingeskrewe doktrale student in die departement Psigo-Opvoedkunde aan die Universiteit van die Vrystaat en die titel van my proefskrif is **“Die ontwerp, implementering en evaluering van 'n Multisensoriese Leesprogram vir Afrikaanssprekende Graad 3-leerders in Heidedal.”**

Verskeie studies wat reeds onderneem is, het aangetoon dat daar landwyd 'n lees krisis heers en dat sommige leerders dit uiters moeilik vind om die vaardigheid van lees te bemeester. Selfs opvoedkundiges is bekommerd oor die leerders se gebrekkige leesvaardighede, veral in die grondslagfase, aangesien skoolvordering beduidend daardeur beïnvloed word.

Dit is om hierdie rede dat ek besluit het om 'n vraelys saam te stel wat meer lig sal werp op die wyse waarop lees tans onderrig word met spesifieke verwysing na die grondslagfase. Veral skole in Bloemfontein en omgewing sal by hierdie navorsing betrek word. Hierdie navorsingsprojek geniet ook die aandag en ondersteuning van die Departement van Onderwys in die Vrystaat (Sien aangeheg die toestemmingsbrief).

Ek doen 'n vriendelike beroep op u om asseblief u kollegas aan te moedig om hierdie vraelys so volledig moontlik te voltooi ten einde my in staat te stel om 'n beeld te vorm van hoe lees aangebied word in die skole. Hierdie vraelys sal nie meer as twee minute van u kosbare tyd in beslag neem nie.

Ingesluit sal u 'n geadresseerde koevert vind waarin u die vraelys kan terugstuur. Vraelyste moet my asseblief nie later nie as **30 Junie 2006** bereik.

Ek verseker u dat alle inligting as uiters vertroulik hanteer sal word en dat u skool se naam nooit bekend gemaak sal word in die studie nie.

Ek dank u by voorbaat vir u positiewe bydrae tot hierdie navorsingsprojek

Annelize Venter (M.Ed)

BYLAE 4

Afrikaanse vraelys vir onderwysers
Engelse vraelys vir onderwysers

Afrikaanse vraelys vir finalejaar-onderwysstudente
Engelse vraelys vir finalejaar-onderwysstudente

Vraelys vir onderwysers

Hoe word lees tans in Vrystaatskole onderrig met spesifieke verwysing na die grondslagfase?

NAAM VAN SKOOL: _____

1.	<u>Onderwyseropleiding</u>	
1.1	Watter tipe opleiding het u ondergaan?	
	Pre-Primêr (Grondslagfase Gr. 0-3)	1
	Junior Primêr (Grondslagfase Gr. 0-3)	2
	Primêr (Intermediêre fase Gr. 4-6)	3
	Senior Primêr (Senior fase Gr. 7-9)	4
	Sekondêr (VOO Gr. 10-12)	5
1.2	Hoe lank hou u al skool?	
	0-2jr	6
	3-5jr	7
	6-10jr	8
	10jr+	9
1.3	Sou u sê dat die kwaliteit van u opleiding van so 'n aard was dat u geweet het hoe om leerders te leer lees?	
	Ja	10
	Nee	11
1.4	Watter van die volgende leemtes het u ervaar in u opleiding as onderwyser rakende die aanleer van leesvaardighede en leesmetodes?	
	Metodes nie as geheel aangeleer nie	12
	Metodes nie goed genoeg aangeleer nie	13
	Nie van toepassing	14
	Ander	15
1.5	Is u as onderwyser self ook lief vir lees?	
	Ja	16
	Nee	17
1.6	Op welke wyse bevorder u lees in die klas?	
	Leeshoekie	18
	Besoeke aan die Biblioteek	19
	Ekstra leesboekies vir sterk lesers	20
	Beloningstelsel vir die meeste boeke gelees	21
	Ander	22
2.	<u>Faktore in die kind</u>	

2.1	Sou u saamstem met die feit dat daar nie meer 'n leeskultuur onder die leerdere is nie?	
	Ja	23
	Nee	24
2.2	Watter van die volgende genoemde items kan bydraende faktore wees:	
	Telesie	25
	Rekenaarspeletjies	26
	Geen tydskrifte of koerante in huise	27
	Ouers wat self nie lees nie	28
	Geen leesboeke in die huis nie	29
	Ander (noem)	30
2.3	Lees ouers nog stories vir die leerdere?	
	Ja	31
	Nee	32
2.4	Dink u dat ouers genoeg doen om 'n leeskultuur te skep tuis?	
	Ja	33
	Nee	34
2.5	Watter van die volgende perseptuele uitvalle kom die meeste onder swak lesers voor ?	
	Ouditiewe geheue en diskriminasie	35
	Visuele geheue en diskriminasie	36
	Konsentrasie	37
	Sintese en analise	38
	Ander (noem)	39
2.6	Sou u sê dat sosio-ekonomiese toestande 'n rol speel by leesprobleme?	
	Ja	40
	Nee	41
2.7	Watter van die volgende sosio-ekonomiese toestande dra by tot die swak bemeestering van leesvaardighede?	
	Armoede	42
	Werkloosheid	43
	Ongeletterdheid van ouers/voogde	44
	Geografiese ligging (omgewing)	45
	Ander (noem)	46
3.	<u>Metodes van leesonderrig in Vrystaatskole</u>	
3.1	Watter van die volgende leesmetodes word tans in u skool in die grondslagfase gebruik?	
	Kyk en sê metode	47
	Klankmetode	48
	Kombinasie van bogenoemde	49

	Multisensoriese benadering		50
	Ander (noem)		51
3.2	Voorsien die huidige leesmetodes wat deur u gebruik word in die verskillende behoeftes van leerders se leerstyle?		
	Ja		52
	Nee		53
3.3	Maak die huidige leesmetodes wat deur u gebruik word dit genotvol en interessant genoeg vir leerders om wel te wil leer lees?		
	Ja		54
	Nee		55
3.4	Gebruik u enige alternatiewe leesmetodes in u klas indien leerders nie baat vind by u huidige metodes van lees nie?		
	Ja		56
	Nee		57
3.5	Weet u wat 'n multisensoriese leesbenadering behels?		
	Ja		58
	Nee		59
3.6	Maak u gebruik van 'n Multisensoriese benadering in u klas?		
	Ja		60
	Nee		61
3.7	Gee 'n paar voorbeelde van Multisensoriese aktiwiteite wat u in die klas gebruik.		
	1.		62
	2.		63
	3.		64
	4.		65
	5.		66
	6.		67
3.8	Sou u sê dat daar genoegsame tyd vir vaslegging en herhaling in die klas is?		
	Ja		68
	Nee		69
3.9	Indien u enige waardevolle gedagtes wil deel sal Navorser dit waardeer indien u kommentaar kan neerskryf.		70

Dankie vir u waardevolle tyd. Plaas asb. die voltooide vorm in die geadresseerde, gefrankeerde koevert en stuur terug aan Navorser.

Questionnaire for teachers

How is reading currently being taught in schools in the Free State with specific reference to the Foundation Phase?

NAME OF SCHOOL: _____

1.	<u>Teacher-training</u>	
1.1	What kind of training did you receive?	
	Preprimary (Foundation Phase Gr. 0-3)	1
	Junior Primary (Foundation Phase Gr. 0-3)	2
	Primary (Intermediary Phase Gr. 4-6)	3
	Senior Primary (Senior Phase Gr. 7-9)	4
	Secondary (FET Gr. 10-12)	5
1.2	How long have you been teaching?	
	0-2 years	6
	3-5 years	7
	6-10 years	8
	10+ years	9
1.3	Would you say that the quality of your training was of such a nature that you knew how to teach learners to learn to read?	
	Yes	10
	No	11
1.4	Which of the following deficiencies did you experience in your teacher-training with regard to learning skills and reading methods?	
	Methods not mastered/acquired as part of a whole	12
	Methods not mastered/acquired well enough	13
	Other	14
	Not applicable	15
1.5	Do you yourself, being a teacher, also love reading?	
	Yes	16
	No	17
1.6	In which way do you promote reading in the class?	
	Reading corner	18
	Visits to the library	19
	Additional reading books for advanced readers	20
	A system of awards for the most books read	21
	Other	22
2.	<u>Factors inherent to the child</u>	

2.1	Would you agree with the statement that the learners no longer have a culture of reading?	
	Yes	23
	No	24
2.2	Which of the following items mentioned below may be contributing factors?	
	Television	25
	Computer games	26
	No magazines or papers in homes	27
	Parents who themselves do not read	28
	No books to read in the house	29
	Other (name them)	30
2.3	Do parents still read stories to the learners?	
	Yes	31
	No	32
2.4	Do you think that parents do enough to create a culture of reading at home?	
	Yes	33
	No	34
2.5	Which of the following perceptual deficiencies are most common where weak learners are concerned?	
	Auditory memory and discrimination	35
	Visual memory and discrimination	36
	Concentration	37
	Synthesis and analysis	38
	Other (name them)	39
2.6	In your opinion, do socio-economic conditions play a role where learning problems are concerned?	
	Yes	40
	No	41
2.7	Which of the following socio-economic conditions contribute to the fact that learning skills are not fully mastered?	
	Poverty	42
	Unemployment	43
	Illiteracy of parents/guardians	44
	Geographic location (environment)	45
	Other (name them)	46
3.	<u>Methods of teaching reading in Free State schools</u>	
3.1	Which of the following reading methods are currently being used in the Foundation Phase at your school?	
	Look and say method	47
	Phonics method	48

1	A combination of the above-mentioned	49
	Multisensory approach	50
	Other (name them)	51
3.2	Do the current reading methods which are used by you supply in the various needs of learners' learning styles?	
	Yes	52
	No	53
3.3	Do the learners find the current reading methods which you use enjoyable and interesting enough for them to indeed wish to learn to read?	
	Yes	54
	No	55
3.4	Do you use any alternative reading methods in your class should learners not benefit from your current methods of reading?	
	Yes	56
	No	57
3.5	Do you know what a multisensory reading approach entails?	
	Yes	58
	No	59
3.6	Do you make use of a multisensory approach in your class?	
	Yes	60
	No	61
3.7	Give a few examples of Multisensory activities used in your classroom, if applicable	
	1.	62
	2.	63
	3.	64
	4.	65
	5.	66
	6.	67
3.8	Would you say that there is enough time for repetition and in other words committing to memory during the reading periods?	
	Yes	68
	No	69
3.9	If you would like to comment on anything regarding this questionnaire, please do so in the following lines	70

Thank you for your time. Please mail the completed form in the enclosed stamped, addressed envelope

Vraelys vir Finalejaar Onderwysstudente

Grondslagfase-opleiding in leesonderrig aan die Universiteit van die Vrystaat

1.1	Sou u sê dat die kwaliteit van u opleiding van so 'n aard is dat u nou in 'n klas kan instap en reeds weet hoe om leerders te leer lees sonder enige hulp van die klasonderwyser?	
	Ja	1
	Nee	2
1.2	Watter van die volgende leemtes ervaar u in u opleiding as toekomstige onderwyser rakende die aanleer van leesvaardighede en leesmetodes?	
	Leesmetodes nie as geheel aangeleer nie	3
	Leesmetodes nie goed genoeg aangeleer nie	4
	Weet nie watter tipe leesmetodes bestaan nie	5
	Weet nie hoe om die leesmetodes toe te pas nie	6
	Ander	7
1.3	Weet u hoe om 'n leerder wat leesprobleme ervaar te help?	
	Ja	8
	Nee	9
1.4	Is u as onderwysstudent self ook lief vir lees?	
	Ja	10
	Nee	11
1.5	Weet u wat 'n multisensoriese leesbenadering behels?	
	Ja	12
	Nee	13
1.6	Gee 'n paar voorbeelde van Multisensoriese aktiwiteite wat u in die klas sal kan gebruik.	
	1.	14
	2.	15
	3.	16
	4.	17
	5.	18
1.7	Indien u enige waardevolle gedagtes wil deel sal Navorser dit waardeer indien u u kommentaar kan neerskryf.	

Dankie vir u waardevolle tyd

Questionnaire for Final year Educational Students

Foundation Phase training in reading instruction at the University of the Free State

1.1	Would you say that the quality of your training is of such a nature that you can step into a class right now and be able to know how to teach learners to read without any help of the class teacher?	
	Yes	1
	No	2
1.2	Which of the following deficiencies are you experiencing in your teacher-training with regard to reading skills and reading methods?	
	Reading methods not mastered/acquired as part of a whole	3
	Reading methods not mastered/acquired well enough	4
	Do not know which type of reading methods exist	5
	Do not know how to apply the reading methods	6
	Other	7
1.3	Do you know how to assist learners experiencing reading difficulties?	
	Yes	8
	No	9
1.4	Do you yourself, being an educational student, also love reading?	
	Yes	10
	No	11
1.5	Do you know what a Multisensory reading approach entails?	
	Yes	12
	No	13
1.6	Give a few examples of Multisensory activities which can be used in the classroom.	
	1.	14
	2.	15
	3.	16
	4.	17
	5.	18
1.7	If you would like to comment on anything regarding this questionnaire, please do so in the following lines	

Thank you for your time

BYLAE 5

***Toestemmingsbriewe aan die hoofde van die vier
Primêre skole in Heidedal***

Die Hoof: Heide Primêr

Geagte mnr. Marupen

Toestemming vir die uitvoering van 'n navorsingsprojek in Heidedal primêre skole

Tans is ek 'n ingeskrewe doktrale student in die Departement Psigo-Opvoedkunde aan die Universiteit van die Vrystaat en die titel van my proefskrif is "**Die ontwerp, implementering en evaluering van 'n Multisensoriese Leesprogram vir Afrikaanssprekende Graad 3-leerders in Heidedal.**"

Ek verwys na my besoek in Januarie 2006 rakende my navorsingsprojek waarin ek aan u verduidelik het waaroor my projek handel en ook dat ek dit graag in u skool sal wil uitvoer. Soos reeds bespreek, sal ek graag hierdie Leesprogram in die derde kwartaal wil uitvoer terwyl daar reeds in Juniemaand begin sal word met die voortoetsing van die Graad 3-leerders.

Die program neem 'n aanvang na die Julie-skoolvakansie en sal dan daaglik vir 40 minute in die klas gebruik word tydens die leesperiode. Alle apparaat wat benodig word, sal deur my verskaf word aan die skool en na afloop van die program sal die apparaat die eiendom van die skool bly. Daar sal in u skool gebruik gemaak word van twee graad 3- klasse waarvan een klas die eksperimentele klas sal wees en die ander die kontroleklas. Die onderwyser betrokke by die eksperimentele groep sal opleiding ontvang gedurende die Junievakansie. Opleiding sal nie meer as 'n week duur nie.

Ek sal ook op 'n weeklikse basis met die onderwyser van die eksperimentele groep vergader en sodoende die program se implementering monitor.

Na afloop van die program sal daar weer 'n natoets op die leerders gedoen word en dan sal die navorsingsprojek eindig. Ek onderneem om ook vir u as skool op hoogte te hou van die resultate verkry uit die navorsing.

Ek vertrou dat u hierdie navorsingsprojek met groot entoesiasme sal ondersteun aangesien die leerders daarby sal baat.

Met opregte dank en waardering

Die uwe

Annelize Venter (M.Ed)

22 Maart 2006

Die Hoof: Credence

Geagte me. Rudgard

Toestemming vir die uitvoering van 'n navorsingprojek in Heidedal primêre skole

Tans is ek 'n ingeskrewe doktrale student in die Departement Psigo-Opvoedkunde aan die Universiteit van die Vrystaat en die titel van my proefskrif is "**Die ontwerp, implementering en evaluering van 'n Multisensoriese Leesprogram vir Afrikaanssprekende Graad 3-leerders in Heidedal.**"

Ek verwys na my besoek in Januarie 2006 rakende my navorsingsprojek waarin ek aan u verduidelik het waaroor my projek handel en ook dat ek dit graag in u skool wil uitvoer. Soos reeds bespreek, sal ek graag in die derde kwartaal met hierdie Leesprogram begin, en reeds in Junie die voortoetsing van die Graad 3-leerders doen.

Die program sal dan na die Julieskoolvakansie 'n aanvang neem en daaglik vir 40 minute in die klas gebruik word tydens die leesperiode. Alle apparaat wat benodig word, sal deur my verskaf word aan die skool en navoltooiing van die program, sal die apparaat die eiendom van die skool bly. Daar sal in u skool gebruik gemaak word van twee graad 3- klasse waarvan een klas die eksperimentele klas sal wees en die ander die kontroleklas. Die onderwyser betrokke by die eksperimentele groep sal opleiding ontvang gedurende die Junievakansie. Opleiding sal nie meer as 'n week duur nie.

Ek sal ook op 'n weeklikse basis met die onderwyser van die eksperimentele groep vergader en sodoende die program se implementering monitor.

Na afloop van die program sal daar weer 'n natoets op die leerders gedoen word en dan sal die navorsingsprojek eindig. Ek onderneem om ook vir u as skool op hoogte te hou van die resultate verkry uit die navorsing.

Ek vertrou dat u hierdie navorsingsprojek met groot entoesiasme sal ondersteun aangesien die leerders daarby kan baat.

Met opregte dank en waardering

Die uwe

Annelize Venter (M.Ed)

Die Hoof: Olympia

Geagte mnr O' Brian

Toestemming vir die loods van 'n navorsingprojek in Heidedal se primêre skole

Tans is ek 'n ingeskrewe doktrale student in die departement Psigo-Opvoedkunde aan die Universiteit van die Vrystaat en die titel van my proefskrif is **“Die ontwerp, implementering en evaluering van 'n Multisensoriese Leesprogram vir Afrikaanssprekende Graad 3-leerders in Heidedal.”**

Ek verwys na my besoek in Januarie 2006 rakende my navorsingsprojek waarin ek vir u verduidelik het waarom my projek handel en ook dat ek dit graag in u skool sal wil loods. Soos reeds bespreek sal ek graag hierdie Leesprogram wil loods in die derde kwartaal waar daar reeds in Junie maand begin sal word met die voortoetsing van die Graad 3-leerders.

Die program neem 'n aanvang na die Julie skoolvakansie en sal dan daaglik vir 40 minute in die klas gebruik word tydens die leesperiode. Alle apparaat wat benodig gaan word sal deur my verskaf word aan die skool en sodra die program beëindig word sal die apparaat die eiendom van die skool bly. Daar sal in u skool gebruik gemaak word van twee graad 3- klasse waarvan een klas die eksperimentele klas sal wees en die ander die kontrole klas. Die onderwyser betrokke by die eksperimentele groep sal opleiding ontvang gedurende die Junie vakansie. Opleiding sal nie meer as 'n week duur nie.

Ek sal ook op 'n weeklikse basis met die onderwyser van die eksperimentele groep vergader en sodoende die program se implementering monitor.

Na afloop van die program sal daar weer 'n natoets op die leerders gedoen word en dan sal die navorsingsprojek eindig. Ek onderneem om ook vir u as skool op hoogte te hou van die resultate verkry uit die navorsing.

Ek vertrou dat u hierdie navorsingsprojek met groot entoesiasme sal ondersteun aangesien die leerders net daarby sal baat.

Met opregte dank en waardering

Annelize Venter (M.Ed)

Die Hoof: Joe Solomon

Geagte mnr Du Plessis

Toestemming vir die loods van 'n navorsingprojek in Heidedal se primêre skole

Tans is ek 'n ingeskrewe doktrale student in die departement Psigo-Opvoedkunde aan die Universiteit van die Vrystaat en die titel van my proefskrif is “**Die ontwerp, implementering en evaluering van 'n Multisensoriese Leesprogram vir Afrikaanssprekende Graad 3-leerders in Heidedal.**”

Ek verwys na my besoek in Januarie 2006 rakende my navorsingsprojek waarin ek vir u verduidelik het waarom my projek handel en ook dat ek dit graag in u skool sal wil loods. Soos reeds bespreek sal ek graag hierdie Leesprogram wil loods in die derde kwartaal waar daar reeds in Junie maand begin sal word met die voortoetsing van die Graad 3-leerders.

Die program neem 'n aanvang na die Julie skoolvakansie en sal dan daaglik vir 40 minute in die klas gebruik word tydens die leesperiode. Alle apparaat wat benodig gaan word sal deur my verskaf word aan die skool en sodra die program beëindig word sal die apparaat die eiendom van die skool bly. Daar sal in u skool gebruik gemaak word van twee graad 3- klasse waarvan een klas die eksperimentele klas sal wees en die ander die kontrole klas. Die onderwyser betrokke by die eksperimentele groep sal opleiding ontvang gedurende die Junie vakansie. Opleiding sal nie meer as 'n week duur nie.

Ek sal ook op 'n weeklikse basis met die onderwyser van die eksperimentele groep vergader en sodoende die program se implementering monitor.

Na afloop van die program sal daar weer 'n natoets op die leerders gedoen word en dan sal die navorsingsprojek eindig. Ek onderneem om ook vir u as skool op hoogte te hou van die resultate verkry uit die navorsing.

Ek vertrou dat u hierdie navorsingsprojek met groot entoesiasme sal ondersteun aangesien die leerders net daarby sal baat.

Met opregte dank en waardering

Annelize Venter (M.Ed)

BYLAE 6

***Toestemmingsbriewe aan ouers vir leerderdeelname
aan die navorsingsprojek***

22 Maart 2006

Ouers/Voogde van Graad 3-leerders

Deelname van Graad 3- leerders aan 'n navorsingsprojek wat onderneem word in die derde kwartaal van 2006 in primêre skole in Heidedal.

Geagte Mnr/Me

Ek is 'n ingeskrewe doktrale student in die Departement Psigo-Opvoedkunde aan die Universiteit van die Vrystaat en die titel van my proefskrif is **“Die ontwerp, implementering en evaluering van 'n Multisensoriese Leesprogram vir Afrikaanssprekende Graad 3-leerders in Heidedal.”**

Ek wil graag vir u beleefd toestemming vra dat u kind deel mag hê aan my navorsingsprojek wat by u kind se skool uitgevoer gaan word. Hierdie projek behels 'n leesprogram wat leerders help om die vaardighede van lees te bemeester. Die program sal deur u kind se onderwyser aangebied word en geen kostes is betrokke nie.

Ek kan u verseker dat hierdie program 'n uiters genotvolle ervaring sal wees en u kind die geleentheid sal bied om 'n positiewe houding teenoor lees te kweek. Leerders sal spelenderwys leer lees en ook na elke les 'n klein beloning ontvang vir goeie samewerking.

Hierdie projek word heelhartig ondersteun deur die Hoof van u skool en die Departement van Onderwys in die Vrystaat.

Ek dank u vir u samewerking en ondersteuning in hierdie verband. **Voltooi asseblief die onderstaande skeurstrokie en stuur terug na u kind se klasonderwyser voor of op 15 Junie 2006 ten einde u kind se deelname aan hierdie projek te verseker.**

Annelize Venter (M.Ed)

Toestemmingsbrief vir deelname aan die navorsingsprojek van Annelize Venter wat handel oor leesverbetering.

Hiermee gee ek, _____ ouer/voog van _____ in Graad 3 toestemming dat hy/sy mag deelneem aan die navorsingsprojek wat onderneem gaan word vir die maondlike verbetering van leesvaardighede.

BYLAE 7

Briewe aan skoolhoofde met die aanvang van die navorsingsprojek

17 Julie 2006

Geagte Skoolhoof

Soos u weet neem die navorsingsprojek oor die Multisensoriese Leesprogram vandag 'n aanvang en het die personeel betrokke by die projek reeds op Saterdag 15 Julie 2006 opleiding ontvang oor die eerste deel van die program. Daar is verskeie hulpmiddels aan elke onderwyser gegee wat die eiendom van die skool sal word na afloop van die projek. Hierdie hulpmiddels is aangekoop met fondse wat beskikbaar gestel is deur die Universiteit van die Vrystaat. Ek doen 'n beroep op u as skoolhoof om asseblief toe te sien dat hierdie hulpmiddels die eiendom van die skool bly en nie die onderwysers se eiendom word nie, aangesien dit 'n skenking van die Universiteit aan die betrokke skole is.

Aangeheg vind u 'n Inventaris van al die hulpmiddels wat die onderwysers ontvang het. Sal u dit asseblief kontroleer, en die vorm teken en aan my terugbesorg vir ouditdoeleindes?

Baie dankie dat ek op u kan staatmaak vir goeie samewerking in die vertroue dat hierdie projek 'n nuwe wending rondom lees in u skole sal bring.

Met opregte dank

Die uwe

Annelize Venter

BYLAE 8

***Inventaris van hulpmiddels wat aan die
Heidedalskole voorsien is***

**Inventaris van hulpmiddele vir die Multisensoriese Leesprogram van Annelize Venter
(Doktorale studie aan die UV)**

1. Twee stelle *Tactile*-letters (hoofletters en kleinletters)
2. Een nuwe CD-speler (Diamond)
3. Een CD met 'n RAP-klankbaan vir die leer van die alfabet
4. Een Alfabetstel, gelamineer, met 26 kaarte wat teen die muur opgesit kan word (Aa appel ens.)
5. Een plakkaat waarop daar staan Hospitaalwoorde, gelamineer
6. Een stel alfabetkaartjies (26), A5-grootte, gelamineer
7. Een stel klankkaarte met dubbelklanke en drieklanke (14), gelamineer
8. Een stel klankkaarte met voorklanke, gelamineer (32)
9. 33 Pakkies jellie (Favourite)
10. Een pak papierborde (50)
11. Twee pakke lekkers (100 elk) (sal elke twee weke aangevul word)
12. 45 pakkies klei wat in die klas gebruik gaan word vir kleileters.

Ek, _____ hoof van _____ erken die ontvangs van hierdie hulpmiddels aan my skool _____
Geteken op die _____ dag van Julie 2006.

Ek, _____ Graad 3-onderwyser van die eksperimentele klas betrokke by die navorsingsprojek, erken die ontvangs van hierdie hulpmiddels aan my skool _____
Geteken op die _____ dag van Julie 2006.

Ek, Annelize Venter, navorser verbonde aan die Universiteit van die Vrystaat, erken dat ek die genoemde hulpmiddels aan die onderskeie skole betrokke by die navorsingsprojek oorhandig het en dat dit deur die onderwysers gebruik moet word vir die uitsluitlike doel van die navorsingsprojek.
Geteken op die _____ dag van Julie 2006.

BYLAE 9

Multisensoriese Leesprogram