

Die gebruik van flitskaarte as hulpmiddel in die verwerwing van sigwoordeskat deur leerlinge met leestekorte

Ansie Lessing en Marike W. de Witt

Ansie Lessing en Marike W. de Witt, Departement Sielkundige Opvoedkunde,
Universiteit van Suid-Afrika

Opsomming

Lees is 'n komplekse handeling wat 'n groot verskeidenheid vaardighede behels. In die onderrig van lees word onder andere aan perseptuele vaardighede, dekodering, leesspoed en leesbegrip aandag gegee. Ten spyte van doelgerigte onderrig en aandag wat aan kinders se leesprobleme gegee word, is daar steeds baie kinders met ontoereikende leesvermoë wat ongemotiveerd is om te lees. Sommige leerlinge ervaar probleme om die woorde in 'n leesstuk vinnig en akkuraat te herken en dié onvermoë kan onvoldoende leesspoed tot gevolg hê. Spoedlees hou onder andere verband met sigwoordeskat, en die vinnige herkenning van woorde dra tot 'n groot mate by tot leessukses. Dit het by ons die vraag laat ontstaan oor hoe leerlinge se sigwoordeskat, wat moontlik leesbegrip en leesspoed verhoog, op 'n genotvolle wyse verbeter kan word. Die doel van die ondersoek was dus nie net om leerlinge se sigwoordeskat en gevolglike leesspoed te verbeter nie, maar ook om na die invloed van die hulpverlening op leesakkuraatheid en -begrip te kyk en lees 'n aangename ervaring te maak. 'n Doelgerigte steekproef van deelnemers is gebruik vir 'n gevallestudie oor die gebruik van flitskaarte as hulpmiddel om sigwoordeskat te verbeter. Leerlinge met leestekorte is geïdentifiseer en leesagterstande is met behulp van leestoetse bepaal. 'n Hulpverleningsprogram oor 'n tydperk van 10 weke is met 18 leerlinge gevolg. Verskillende tipes woorde is vir die maak van flitskaarte gekies, naamlik woorde met kort klanke, lang klanke, diftonge en klanksamevloeiings, en enkele meerlettergrepige woorde. Ses verskillende aktiwiteite met die flitskaarte is gebruik vir die inoefening van die woorde en die aanspreek van leestekorte. In bykans alle gevalle het die deelnemers se leesspoed en leesbegrip verbeter. Die gebruik van flitskaarte as hulpverleningstegniek om sigwoordeskat te verhoog het nie net die leerlinge se leesspoed en leesbegrip bevorder nie, maar ook bygedra tot die beleving van genot en gemotiveerdheid om aan die leesaktiwiteite deel te neem.

Trefwoorde: flitskaarte; geheuespeletjie; hulpverlening; lees; leesaktiwiteite; leesbegrip; leesspoed; sigwoordeskat

Abstract

The use of flash cards as an aid in the acquisition of sight vocabulary by learners with reading deficiency

Reading is a complex action that comprises a large variety of skills. While teaching reading, the teacher gives attention to, among others, perceptual skills, decoding, speed reading and reading comprehension. Despite purposeful teaching of reading and focus on learners' reading problems, there are still many children with insufficient reading capabilities who are unmotivated to read. Some learners experience problems with identifying words in a reading passage quickly and accurately and the need to first decode the words may lead to inadequate reading speed. Sight vocabulary is relevant to speed reading, and the rapid recognition of words contributes greatly to reading success. As a result of this observation the question underpinning this investigation is: How could the sight vocabulary of learners be improved in an enjoyable manner? The purpose of the investigation was, therefore, not only to improve learners' sight vocabulary and consequently their reading speed, but also to examine the influence of the support on reading accuracy and comprehension.

A purposive selection of participants was used in a case study using flash cards as an aid to enhance the sight vocabulary of learners. Learners with reading deficiencies were identified and their backlog was established by means of reading tests. A support programme with 18 learners in grades 2 and 3 was run for 10 weeks. Different types of words were used for making flash cards, namely words with short sounds, long sounds, diphthongs and merging sounds, and some polysyllabic words. These words were mainly of the consonant-vowel-consonant (CVC) type.

The support programme with flash card games and activities was specifically planned to support learners who have not sufficiently mastered the reading process and who do not like reading. Word games that were "played" (performed) in a group setup were used to motivate learners to read and enjoy the reading. The ultimate purpose was the possible improvement of the learners' sight vocabulary in an enjoyable manner.

During activities of this study which were done with flash cards, the focus was on behaviouristic principles of accuracy and fluency, practice and repetition as well as on the principles of effective learning. During our process of support, however, we also kept in mind the learning theories of Piaget and Vygotski as well as the Dual Coding Theory for acquisition of vocabulary. The learners who participated in the research are, according to Piaget's theory, in the concrete development phase and we achieved better results by using concrete words which may, according to the Dual Coding Theory, render better results. We also applied support ("scaffolding") as explained in Vygotsky's theory. In our approach we consequently moved away from the traditional use of flash cards, namely to flash the card for learners to read. Apart from the behaviouristic use of flash cards for repetition and drilling, we also applied the flash cards as a tool to address identified learning disabilities, to enhance vocabulary and to increase reading speed.

The method includes elements of precision teaching (PT), which focuses on the importance of accuracy and fluency in behaviour as a basis for mastering, maintaining and generalising skills. Further practising and repetition of systematic activities, like clear pronunciation and sounding of words, were emphasized with a view to improving sight vocabulary. Principles

of effective learning, according to Morrow and Dougherty (2011), namely modelling, scaffolding, guided practising, goal-orientation and feedback to participants, were followed. Elements from both these views were used when activities were done with flash cards.

Six different activities with flash cards were used in practising the words and addressing reading deficiencies.

i. Show the word on the flash card to the learners and read the word. Point out that the word, e.g. *cat*, comprises the sounds *c*, *a* and *t* (CVC pattern).

ii. Read the word on the flash card and learners name the beginning, middle or end sound; e.g. *cat*: beginning sound *c*, middle sound *a* and end sound *t* (decoding of word).

iii. Read the word and learners say the word without beginning or end sound; e.g. *cat*: without the beginning sound it is *-at*; without the end sound it is *ca-* (decoding of the word).

iv. Divide the learners into groups of two. Flash a word at a specific group and let the learner who first reads the word have the card. Should the two read the word simultaneously, each earns a point. This game is played twice and the learners try to improve their achievement second time around (an improvement of achievement is likely if a word is read by both learners simultaneously, thus each earning a point).

v. Play a memory game with the flash cards. (Use only the newly acquired words for the game, as too many words make the game time-consuming and clumsy.) Turn the cards with words face down. Learners pick up two cards and if it happens to be the same word, they retain their cards. Each card picked up is shown to the group and read out aloud.

vi. Flash the cards to be read by learners. Speed up the flashing process as learners master the recognition of words.

Improving sight vocabulary of learners with reading deficiencies by means of flash cards was not the only purpose of the exercise; it was also for them to enjoy reading. Initially some learners had been negative, distracted and unwilling to participate in the activities, but behavioural changes gradually took place and learners started participating enthusiastically. Both the activities where the learners who first read the word could keep the flash card and the memory game were very popular and learners repeatedly requested more. It is clear from the response of the learners that the reading of flash cards and the flash card activities were enjoyable and they did not find them boring. All the learners participated enthusiastically in the activities of the programme.

Some learners who were initially insecure and tense, also thoroughly enjoyed the sessions. There were clear signs of excitement and they regularly enquired from the class teachers about the next session. The type of reading activities ensured pleasure with the learners and they particularly and enthusiastically participated in the reading activities in pairs and the memory game with flash cards.

Although the support was directed at the improvement of the learners' sight vocabulary, the assessment of learners' achievement also enabled the researchers to identify learners with problems regarding decoding, recognition of sounds, reversals and even insufficient

vocabulary. Where possible, shortcomings were attended to during the flash card sessions, while some learners were referred for more intensive support after the 10 weekly sessions. It can be assumed that the diminished reading deficiencies empowered the learners to recognise words more quickly and in this manner contributed to improvement of sight vocabulary.

The researchers are aware of the fact that variables such as natural development and the programme in the classroom also influence reading performance and the positive outcomes cannot be attributed to the flash card activities only. It must, however, be taken into account that the learners are already in grades 2 and 3 yet still do not meet the reading requirements after a year and longer at school.

The objective of this investigation, namely to establish whether learners' sight vocabulary can be improved by means of enjoyable flash card activities, was achieved. In general there was improvement in reading speed, reading accuracy and comprehension. The outcomes of this research confirm the value of purposeful teaching of sight vocabulary (which was done in the research with the aid of flash cards) and as such it contributes to the extension of the particular field of research. In almost all instances the learners' sight vocabulary and reading comprehension improved. The use of flash cards to enhance sight vocabulary did not only improve the learners' reading speed and reading comprehension, but also contributed to the enjoyment and motivation to participate in reading activities.

Keywords: flash cards; memory games; reading; reading activities; reading concept; reading speed; sight vocabulary; support (scaffolding)

1. Agtergrond

Lees is 'n komplekse intellektuele handeling wat die totale individu op onder meer fisieke, sosiale, gevoelsmatige en psigologiese gebied aanspreek (Campbell 2015; Farrall 2012; Stauffer, Abrams en Pikulski 1978). Om die leeshandeling te bemeester vereis verskillende vaardighede wat gegroepeer kan word as voorvereistes vir die leeshandeling, byvoorbeeld mondelinge taalvaardigheid, emosionele stabiliteit en perseptuele vaardighede wat spesifiek verband hou met die ontsyfering of herkenning van woorde, en konseptuele vaardighede wat die grondslag vir begrip vorm. In die leespraktyk is die leeshandeling 'n ononderbroke handeling wat, afhangende van die moeilikheidsgraad van die leesstuk, by die vaardige leser in 'n breukdeel van 'n sekonde tot begrip kan lei. Die waarneming van woorde (lees) wat op perseptuele vlak herken word, word op kognitiewe vlak geïntegreer met waarnemings en gewaarwordinge van ander sensoriese modaliteite (ouditief en kinesteties), asook inligting wat in die geheue vasgelê word (Corso, Cromley, Sperb en Salles 2016; Andrich, Hill en Steenkamp 2015; Campbell 2015; Deacon 2012; Rushton, Juola-Rushton en Larkin 2010). Om begrip van die leesstuk te verkry vereis ook 'n kognitiewe handeling waardeur die konsepte, in ooreenstemming met Piaget se teorie, deur assimilasië of akkommodasië by bestaande kennis en konsepte in die geheue, vir latere herroeping, gevoeg word (Bender en Beller 2013). Hierdie handeling vereis dat die leser voldoende taal- en leeservaring het wat daartoe kan lei dat woorde vinnig en akkuraat herken kan word (Broz, Blush en Bertelsen 2016:39). Die onmiddellike herkenning van woorde (sigwoordeskat) dra gevolglik tot leesspoed en -begrip by.

Die leser neem dus nie slegs die gedrukte woord deur persepsie waar nie, maar deur 'n konseptuele handeling word die woord geïnterpreteer en bedink, en inligting uit die geheue herroep om sodoende begrip van die gelese gedeelte te verkry (Beaty 2008; Fields, Groth en Spangler 2008; Harvey en Goudvis 2007; Landry, Swank, Smith, Asselen en Gunnewig 2006; Smith en Read 2005). Die leser verkry betekenis van die stuk wat gelees word deur vorige kennis en ervaring in verband te bring met die inhoud van die leesstuk (Gilakjani en Sabouri 2016; Pardo 2004). Hoe meer ervaring die leser het, hoe makliker sal begrip aan die hand van bestaande skemas gevorm word. Leesbegrip word nie net deur vaardighede, kennis, kognitiewe ontwikkeling, kultuur en die doel van die leesaktiwiteit beïnvloed nie, maar ook deur taal-, dekodeerings- en denkvaardighede (Pardo 2004). Daar bestaan verskillende teorieë oor leesbegrip wat berus op verstandelike voorstellings, inhoudsgeletterdheid of kognitiewe prosesse en 'n verskeidenheid tegnieke wat aangewend kan word om leesbegrip te bevorder (Gilakjani en Sabouri 2016).

Toereikende leesvaardigheid berus op fonemiese bewustheid, kennis van die alfabetiese beginsel, kennis van klank-letter-ooreenkoms, dekodeeringsvermoë, kennis van die sintaksis van die taal, spelling, woordeskat en skryfvaardigheid, sowel as leesbegrip. Connelly, Johnston en Thompson (2001) verwys na verskeie studies (Adams 1990; Perfetti 1985; Stanovich 1980) wat die belangrikheid van woordherkenningsvaardighede, wat fonemiese vaardighede insluit, vir leesbegrip beklemtoon. Die bemeestering van talle van hierdie vaardighede word reeds in die voorskoolse jare tydens ontluikende geletterdheid vasgelê (Beauchat, Blamey en Philippakos 2012; Wasik en Iannone-Campbell 2012; McCutchen, Abbott, Green, Beretvas, Cox, Potter, Quiroga en Gray 2002; Snow, Burns en Griffin 2002) en stel die aanvangsleser onder andere in staat om onbekende woorde te klank (dekodeer) en te lees om sodoende begrip te verkry (Huanga, Tortorelli en Invernizzi 2014; Deacon 2012). Wanneer hierdie vaardighede voldoende bemeester is, kan leerlinge woorde herken sonder dat dit eers gedekodeer hoef te word.

Vir die vaardige en vloeiende leser is die leeshandeling derhalwe dikwels 'n outomatisme. Alhoewel die leser leesbegrip verkry sonder om enige aandag aan die proses wat gevolg is te gee (Thiessen, Kohler, Churches, Coussens en Keage 2015; Ehri 2005), impliseer leesvaardigheid die ontsyfering of herkenning van die geskrewe woord deur die samevloeiing van klanke (Campbell 2015). Inoefening van die vaardigheid om woorde vinnig en op sig te herken is noodsaaklik, want wanneer te veel aandag aan die ontsyfering van woorde geskenk word, kan leesbegrip verlore gaan (Walczyk en Griffith-Ross 2007). Met bogenoemde in gedagte blyk sigwoordeskat 'n belangrike rol in leessukses te speel, aangesien die leser nie nodig het om woorde te ontsyfer nie, maar eerder aandag aan die geskrewe boodskap kan gee.

Suksesvolle leesonderrig is 'n multidimensionele taak waarin onderwysers aandag moet gee aan klankonderrig, vloeiendheid, agtergrondkennis, woordeskat, begrip, motivering en leesbetrokkenheid (Robb 2016). Leesonderrig is gerig op die aanleer van 'n vaardigheid waardeur begrip van die gedrukte woord verkry word, maar impliseer ook leesgenot en die ontwikkeling van 'n liefde om te lees. Die uiteindelijke doel van alle leesonderrig is die verkryging van begrip van die leesstuk. Volgens Pardo (2004) is gemotiveerde lesers geneig om meer strategieë in die leeshandeling aan te wend en wend hulle 'n groter poging aan om betekenis uit die leesstuk te verkry.

Dit is 'n onrusbarende feit dat leerlinge se leesprestasie ten spyte van doelgerigte aandag van onderwysers steeds ontoereikend is en baie leerlinge geen vreugde in die leeshandeling ervaar nie. Sigwoordeskat speel 'n belangrike rol in leesbemeestering, maar die indril van woorde word as 'n vervelige en dikwels onnodige aktiwiteit in die oorvol skoolprogram ervaar (Erwin 2016; Sadoski 2005). Die onderrigtyd wat daaraan geskenk word om woorde op sig te herken is egter tyd wat goed gespandeer word, veral wanneer dit tydens die aanvangsleesonderrig gedoen word. Die onderrig van sigwoorde moet egter nooit net 'n doel op sigself wees nie, maar behoort deurgevoer te word na die herkenning van woorde in sinsverband (Erwin 2016), aangesien leesbegrip die uiteindelijke doel van alle leesonderrig is.

Hierdie bewuswording het by ons die vraag laat ontstaan of leerlinge se sigwoordeskat en leesmotivering moontlik deur die genotvolle gebruik van flitskaarte verbeter kan word. Uit 'n literatuurstudie blyk dit dat navorsers baie aandag gee aan lees en die verskillende aspekte van ontluikende lees wat in die voorskoolse jare plaasvind. Hierdie aktiwiteite sluit in perseptuele vaardighede en leesstrategieë asook leesbegrip, maar min navorsing is gedoen oor die belangrikheid van sigwoordeskat as sodanig in toereikende lees.

Die doel van hierdie navorsingsverslag is die beskrywing van die uitkoms in terme van leesspoed, -akkuraatheid en -begrip van 'n kleinskaalse inisiatief om leerlinge met leestekorte se sigwoordeskat deur die gebruik van genotvolle flitskaartaktiwiteite te verbeter. Die fokus van die navorsing is die gebruik van flitskaarte vir die verwerwing van sigwoordeskat.

2. Sigwoordeskat

Daar bestaan verskillende teorieë oor die verwerwing van sigwoordeskat, waaronder die Dubbelekoderingsteorie (Dual Coding Theory, of DCT) en Skemateorie. Sadoski (2005) benader die verwerwing van sigwoordeskat vanuit die Dubbelekoderingsteorie met klem op 'n verbale sowel as nieverbale kode in kognisie. Die verbale kode verteenwoordig taal in alle vorme (insluitend spraak en skrif), terwyl die nieverbale kode op visualisering en voorstelling van nieverbale voorwerpe, gebeure en situasies dui. Volgens hom word alle kennis, betekenis en geheue verklaar deur voorstelling en verwerking tussen die twee kodes, en dit geld ook vir kennis van woorde en die betekenis daarvan. Dit impliseer dat wanneer 'n kind 'n woord wat 'n konkrete voorwerp verteenwoordig (konkrete woord) lees, nie slegs die taal herroep word nie, maar ook 'n verstandelike voorstelling van die voorwerp gemaak word.

Teenoor die Dubbelekoderingsteorie staan die Skemateorie met die siening dat daar slegs 'n enkele "diepstruktuurkode" bestaan in die verwerwing van konsepte en sigwoordeskat. Volgens die Skemateorie is die datastrukture abstrak en algemeen en geen onderskeid word tussen konkrete en abstrakte konsepte gemaak nie (Rummelhart 1980, soos aangehaal deur Sadoski 2005).

Sigwoordeskat is die resultaat van die aanleer van woorde in geheel sonder grafeem-foneem-ontleding en volgens Ehri (2005) is fonemiese leesvaardighede die basis van sigwoordherkenning is. Sadoski (2005) dui twee metodes aan vir die aanleer van sigwoordeskat, naamlik die gebruik van prente wat vergesel word van die toepaslike gedrukte woord en die gebruik van woorde vir konkrete voorwerpe wat in konteks gebruik word. Die gebruik van prente met woorde is omstrede, aangesien sommige navorsers van mening is dat

die prente die aanvangsleser se aandag van die besonderhede van die onbekende gedrukte woord aftrek. Hargis en Gickling (1978), soos aangehaal deur Sadoski (2005) rapporteer navorsing waarin bevind is dat jong lesers groter sukses behaal met die lees van woorde wat konkrete voorwerpe voorstel as met die lees van woorde wat abstrakte sake voorstel

Stuart, Masterson en Dixon (2000) het in hulle navorsing bevind dat flitskaarte beter resultate lewer en minder tyd neem as om sigwoorde in 'n teks aan te leer. Flitskaarte is 'n uitstekende manier om leerlinge se aandag op spesifieke woorde te vestig, terwyl die leerling in die aanleer van sigwoorde in konteks ook aandag aan verskillende ander woorde moet gee. Afgesien van die doelgerigte aanleer van sigwoordeskat kan ook van terloopse leer gebruik gemaak word wanneer 'n woordryke omgewing deur benoeming van voorwerpe en woordlyste in die klaskamer voorsien word. Alhoewel ons in hierdie navorsing spesifiek op die benutting van flitskaarte let, is dit belangrik om in klasverband 'n verskeidenheid metodes vir die aanleer van sigwoordeskat te gebruik.

Sigwoordeskat impliseer dat die leser bepaalde woorde bloot op grond van sig eien en sodanige woorde in konteks outomaties en sonder 'n bewuste proses van dekodering herken. 'n Leser se poging om 'n woord te dekodeer, te ontleed of te voorspel verskuif die aandag van die inhoud van die leesstuk na die besondere woord wat ontsyfer moet word en hierdie aktiwiteit lei tot 'n versteuring van begrip en kortwiek leesspoed (Ehri 2005). Die direkte herkenning van 'n woord voorkom die verskuiwing van aandag na die ontsyfering van die woord en dra die meeste tot leesvlotheid by. Die bemeestering van sigwoorde is die gevolg van 'n verbandlegging tussen die letters en klanke van 'n woord en berus onder andere op die aanvangsleser se fonemiese vaardigheid en kennis van die alfabetstelsel (Huanga e.a. 2014; Ehri 2005). Dit is 'n aktiwiteit wat inge oefen moet word om goeie resultate te lewer.

Die aanleer van 'n sigwoord behels die insien en aanleer van letter-klank-verhoudings sodat dit vinnig tot woorde saamgevoeg kan word (sintese). Die verloop van die proses is: waarneming van die spelling van die onbekende woord, uitspreek van die woord, onderskeiding (analise/ontleding) van die verskillende klanke in die uitspraak, passing van die letters (grafeme) en klanke (foneme) in die woord (Ehri 2005) en die verkryging van begrip. Wanneer die woord 'n aantal kere gelees word, word die verbindings in die geheue vasgelê. In aanvangslees word veral van die KVK-patroon (konsonant-vokaal-konsonant-patroon, soos byvoorbeeld in die woord *kat*) gebruik gemaak om sigwoorde in die geheue vas te lê, omdat dit die patroon is wat maklik deur die aanvangsleser verstaan en bemeester kan word.

Shanker en Ekwall (aangehaal deur Broz e.a. 2016) meen dat 'n leerling se bemeestering van sigwoordeskat nie op standaard is as die leerling nie minstens 95% van die woorde op die bepaalde graadvlak kan lees nie. Sigwoordeskat behels volgens Broz e.a. (2016) meer as slegs hoëfrekwensiewoorde en sluit alle woorde in wat gereeld gebruik word. Alhoewel daar nie baie navorsingsresultate in die literatuur oor die rol van sigwoordeskat in die verkryging van leessukses gevind is nie, is dit uit beskrywings in handboeke, sowel as uit persoonlike ervaring in die remediërende leespraktyk, tog duidelik dat sigwoordeskat 'n belangrike rol in leesprestasie speel.

Progressiewe vermeerdering van sigwoorde in terme van die aantal woorde sowel as die moeilikheidsgraad van die woorde moet met omsigtigheid gedoen word om te voorkom dat die leerlinge moedeloos en ongemotiveerd raak (Robb 2016). Dit moet in gedagte gehou

word dat die aantal klanke in 'n woord die herkenning van die woord kan beïnvloed: meer klanke kan dit moeiliker maak (Huanga e.a. 2014). 'n Geleidelike verhoging van die moeilikheidsgraad van die woorde werk sukses in die hand en die herhaling en inoefening van die woorde is van groot belang om leesspoed te verbeter (Broz e.a. 2016).

Daar bestaan talle werksboeke met oefeninge vir voorskoolse kinders en graad 1-leerlinge om hulle te ondersteun in die aanleer van letter-klank-verhoudings. Aktiwiteite soos die pas van woorde by prente, sluitingstegnieke waar 'n woord voltooi word en matrikse met versteekte woorde speel 'n belangrike rol in die verwerwing van sigwoordeskat. Die gebruik van flitskaarte is ook 'n bekende en belangrike tegniek om sigwoordeskat uit te brei, maar dit word dikwels deur die onderwyser en leerlinge as 'n vervelige tegniek beleef en gevolglik nie na behore benut nie (Erwin 2016; Sadoski 2005). Ons is bewus van 'n verskeidenheid metodes en tegnieke om sigwoordeskat te bevorder, maar het in hierdie navorsing gepoog om vir dié doel flitskaarte op 'n aangename wyse te gebruik.

3. Flitskaarte

Die algemene praktyk in die gebruik van flitskaarte is dat gekose woorde in groot letters op stywe papier aangebring word, sodat dit vir die leerlinge geflits (vinnig gewys) kan word. Flitskaarte word dan gebruik om leerlinge te ondersteun om woorde vinnig en sonder huiwering te lees (Mule, Volpe, Fefer, Leslie en Luiselli 2015). Die flitskaarte bied 'n visuele stimulus van die sigwoorde wat onderrig word (Broz e.a. 2016) en die vaslegging van hierdie woorde word deur die mondelinge uitspraak en hoor daarvan verhoog.

Mule e.a. (2015) onderskei twee benaderings tot die gebruik van flitskaarte, naamlik 'n tradisionele metode (Traditional drill and practice, of TDP) en 'n toenemende-herhaling-metode (Incremental rehearsal, of IR). In die TDP-aanslag is die woorde op die flitskaarte onbekend aan die leerlinge en word die uitspraak en lees van die woorde aanvanklik deur die onderwyser gemodelleer waarna die leerling dit dan herhaal. Wanneer al die woorde op dié wyse inge oefen is, poog die leerlinge om die woorde onafhanklik te lees (Mule e.a. 2015) en word die lees van die woorde herhaal totdat die woorde outomaties herken word. In die IR-metode word bekende en onbekende woorde deurmekaar aangebied. Die leerlinge word ondersteun om die onbekende woorde te dekodeer en te lees. Die lees van die woorde op die flitskaarte word herhaal totdat dit as outomatismes verwerf is (Mule e.a. 2015).

In die aktiwiteite in hierdie studie wat aan die hand van die flitskaarte gedoen is, is klem gelê op die behaviouristiese beginsels van akkuraatheid en vlotheid, oefening en herhaling en die beginsels van effektiewe leer. In ons hulpverlening het ons egter ook die leerteorieë van Piaget (1952) en Vygotski (1978), asook die Dubbelekodeeringsteorie vir woordeskatverwerwing in gedagte gehou. Die leerlinge wat aan die navorsing deelgeneem het, is volgens Piaget se teorie in die konkrete ontwikkelingsfase en ons het beter resultate voorsien deur die gebruik van konkrete woorde wat volgens die Dubbelekodeeringsteorie konkrete visualisering tot gevolg kon hê. In ons benadering het ons ook gebruik gemaak van hulpverlening of bystand (steiers) soos in Vygotski se teorie uiteengesit. Ons het gevolglik in ons hulpverlening wegbeweeg van die tradisionele gebruik van flitskaarte, naamlik die blote flits van die kaarte vir leerlinge om dit te lees. Afgesien van die behaviouristiese gebruik van flitskaarte vir herhaling en inoefening het ons die flitskaarte ook as hulpmiddel gebruik om

deur 'n verskeidenheid ondersteunende aktiwiteite die geïdentifiseerde leestekorte aan te spreek, woordeskat uit te brei en leesspoed te verhoog.

4. Hulpverleningsprogram

Afgesien van die elemente van behaviourisme speel die teorieë van Piaget en Vygotsky 'n belangrike rol in ons siening van die leeshandeling en dien as onderbou vir die hulpverleningsprogram. Die perseptuele waarneming van woorde wat op die letter-klankverhouding berus, hou verband met 'n verskeidenheid kognitiewe handeling en vereis konsentrasie van die leser (Erbay 2013; Huang e.a. 2014). In die lig van Piaget se teorie word die lees en herkenning van woorde deur assimilasië versterk en in die geval van onbekende woorde word die leerling, volgens Vygotsky se siening deur 'n kundige ondersteun en gelei om woorde te herken en uit te spreek.

4.1 Die doel van die hulpverleningsprogram

Die hulpverlening was spesifiek beplan om leerlinge wat nie die leeshandeling voldoende bemeester het nie, en nie van lees hou nie, met behulp van flitskaartspeletjies en -aktiwiteite te ondersteun. Woordspeletjies wat in groepverband ge-“speel” is, is gebruik om leerlinge tot die leeshandeling te motiveer en aan hulle leesgenot te verskaf. Die uiteindelijke doel van die hulpverlening was gerig op die moontlike verbetering van die leerlinge se sigwoordeskat op 'n genotvolle wyse.

Die metode sluit elemente van akkuraatheidsonderrig (Precision teaching, of PT) in wat klem lê op die belangrikheid van akkuraatheid en vlotheid in gedrag as basis vir die bemeestering, instandhouding en veralgemening van vaardighede (Roberts en Norwich 2010). Verder is klem gelê op die oefening en herhaling van sistematiese aktiwiteite, soos die duidelike uitspraak en klank van woorde (McCarthy 2009) met die oog op die uitbreiding van sigwoordeskat. Die beginsels vir effektiewe leer, soos deur Morrow en Dougherty (2011) uiteengesit, is nagevolg, naamlik modellering, hulpverlening, begeleide inoefening, taakgerigtheid, struktuur en roetine en terugvoer aan die deelnemers. In die aktiwiteite wat aan die hand van die flitskaarte gedoen is, is gebruik gemaak van elemente uit albei hierdie sienings.

4.2 Die inhoud en verloop van die hulpverleningsprogram

Met die uitbreiding van sigwoordeskat en die verskaffing van genot as bykomende doel in gedagte, is sogenaamde woordspeletjies ontwikkel en in groepsverband toegepas. Vir die hulpverlening is 'n dubbele stel flitskaarte van die woorde gemaak volgens die basiese klanke en klankgroepe wat in aanvangslees gebruik word, naamlik kort klanke (a, e, i, o en u), lang klanke (aa, ee, oo uu), diftonge (ei, ou, ui, aai, ooi, oei en eeu en die verskillende konsonantsamevloeiings (br, kr, vr, gr, st, lk, ng, rt, spr, skr ens.). In die eerste sessie is 20 flitskaarte gebruik met woorde wat 'n kort klank in die middel het (bv. *kat, mes, vis, bok* en *bus*). In die tweede sessie is die flitskaarte aangevul met 20 flitskaarte met woorde met 'n dubbelleter (wat 'n lang klank voorstel) in die middel (bv. *maan, veer, hoor* en *muur*). Die leerlinge word ondersteun om die klanke te identifiseer en te segmenteer (McCarthy 2009) en wanneer hulle die lees van die woorde bemeester het, is die flitskaarte aangevul met woorde

met diftonge (bv. *vleis, deur, hout, huil, saai, vlooi, stoei* en *leeu*) en konsonantsamevloeiings (bv. *breed, krap, vrag, grap, stok, melk, sing, tert, spring, skrum*). Die beginsel van maklik na moeilik is deurgaans in die maak en aanbieding van die flitskaarte gehandhaaf. Die aantal flitskaarte wat in die speletjies gebruik is, het per sessie toegeneem namate die lees van die woorde op die flitskaarte bemeester is.

Die deelnemers aan die navorsing was leerlinge wat volgens Piaget se teorie in die konkrete fase van kognitiewe ontwikkeling was. Met die Dubbelekodeeringsteorie in gedagte het die navorsers slegs woorde gekies wat konkrete voorwerpe voorstel en die leerlinge se konkrete denkpatroon pas. Met die flits van die flitskaart sou die leerlinge teoreties in staat wees om nie slegs die woord te herroep nie, maar ook om 'n verstandelike voorstelling van die voorwerp te maak. Ons was ook daarvan bewus dat die meerderheid deelnemers, volgens hulle onderwyseresse, leestekorte ervaar het en dus aangewese was op spesifieke hulpverlening wat ons volgens Vygotsky se bystandsiening of ondersteuningsbeginsel (steiers) in die program ingewerk het. Ses verskillende woordspeletjies is in elke sessie met behulp van die flitskaarte aangebied. Tabel 1 gee 'n aanduiding van die aktiwiteite, die uitgangspunt van elke aktiwiteit en die bykomende hulp vir leesuitvalle (tabelle 10 en 11) wat aan die hand van die flitskaarte gebied is.

Tabel 1. Hulpverleningsprogram

Woordspeletjies	Teoretiese uitgangspunt	Bykomende hulp a.d.h.v. flitskaarte
i. Toon die woord op die flitskaart aan die leerlinge en lees die woord. Indien die woord onbekend is aan die leerlinge, verduidelik die betekenis. Wys die spesifieke klanke uit, byvoorbeeld <i>kat</i> bevat die klanke <i>k, a</i> en <i>t</i> (KVK-patroon).	Behaviouristies – vlotheid, taakgerigtheid Vygotski (steier) Piaget (woorde wat konkrete voorwerpe voorstel) Dubbelekodeeringsteorie	Woordeskatuitbreiding Modellering Korrekte uitspraak Inoefening Lê spesifiek klem op geïdentifiseerde uitvalle, bv. h/j, oei/ooi/eu, b/d
ii. Lees die woord op die flitskaart en leerlinge sê watter klank word aan die begin, middel of einde gehoor, byvoorbeeld <i>kat</i> : beginklank <i>k</i> , middelklank <i>a</i> en eindklank <i>t</i> (dekodering van die woord).	Vygotski (steier) Piaget (woorde wat konkrete voorwerpe voorstel) Dubbelekodeeringsteorie	Fonemiese vaardigheid Inoefening van letter-klank-verhoudings: leerlinge sien aanvanklik die letters op die flitskaarte. Sodra die leerlinge die konsep van begin-, middel- en eindklanke verstaan, lees die navorser die woord en leerlinge identifiseer die klankposisie sonder dat hulle die geskrewe woord sien.

<p>iii. Lees die woord en leerlinge sê die woord sonder begin- of eindklank; byvoorbeeld <i>kat</i>: sonder beginklank <i>at</i>; sonder eindklank <i>ka</i> (dekodering van die woord).</p>	<p>Vygotski (steier) Piaget (woorde wat konkrete voorwerpe voorstel) Dubbelekodeeringsteorie</p>	<p>Inoefening van letter-klank-verhoudings Leerlinge sien aanvanklik die letters op die flitskaarte. Sodra die leerlinge die konsep van weglating van begin-, middel- en eindklanke verstaan, lees die navorser die woord en leerlinge reageer sonder dat hulle die geskrewe woord sien.</p>
<p>iv. Verdeel die leerlinge in groepies van twee. Flits 'n woord vir 'n spesifieke groepie en die leerling wat die woord eerste lees, kry die kaart. Indien die twee leerlinge die woord gelyktydig lees, verdien elkeen 'n punt. Hierdie speletjie word twee keer gespeel en leerlinge probeer dan hulle telling in die tweede ronde verbeter ('n verbetering van prestasie is moontlik indien meer woorde gelyktydig deur al twee leerlinge gelees word).</p>	<p>Behaviouristies Piaget (woorde wat konkrete voorwerpe voorstel) Dubbelekodeeringsteorie</p>	<p>Vlotheid Inoefening Herhaling Taakgerigtheid Spoedlees</p>
<p>v. Speel geheuespeletjie met die flitskaarte. (Gebruik slegs die nuwe toegevoegde woorde vir die spel, want te veel woorde maak die spel tydrowend en lomp.) Draai die kaarte met die woorde na onder. Leerlinge tel twee kaarte gelyktydig op en indien dit dieselfde woorde is, behou hulle die kaarte. Elke woord wat opgetel word, word vir die ander in die groep gewys en hardop gelees.</p>	<p>Behaviouristies Piaget (woorde wat konkrete voorwerpe voorstel) Dubbelekodeeringsteorie</p>	<p>Geheue-oefening Inoefening Herhaling Taakgerigtheid</p>
<p>vi. Flits die kaarte vir die leerlinge om te lees. Verhoog die flitsspoed namate die leerlinge die lees van die woorde bemeester het.</p>	<p>Behaviouristies Piaget (woorde wat konkrete voorwerpe voorstel) Dubbelekodeeringsteorie</p>	<p>Vlotheid Inoefening Spoedlees Herhaling</p>

4.3 Die toepassing van die hulpverleningsprogram

Die hulpverlening is oor 'n tydperk van 10 weke toegepas. Een sessie van 40 minute is weekliks afsonderlik aangebied vir graad 2 (een groep) en graad 3 (twee groepe). Die aantal kaarte wat per sessie gebruik is, is progressief vermeerder namate die leerlinge die sigwoordeskat bemeester het.

Besondere aandag is gegee aan klanke wat nog nie deur sommige van die deelnemers bemeester is nie, byvoorbeeld *eu*, *aai* en *eeu* (tabelle 10 en 11).

5. Die navorsingsmetode en data-insameling

Drie fases van ondersoek is in die navorsingsproses gevolg, naamlik 'n literatuurstudie, die empiriese versameling van roudata oor die bepaalde verskynsel deur middel van leestoetse en waarneming en die toepassing en interpretasie van die versamelde inligting om tot 'n slotsom te kom. Ten einde die doel van die navorsing te bereik en te verseker is elemente van sowel 'n kwantitatiewe as kwalitatiewe navorsingsbenadering gebruik om eerstens die leerlinge se vordering ten opsigte van leesspoed, -akkuraatheid en -begrip kwantitatief te meet en tweedens hulle ingesteldheid teenoor die leesaktiwiteite kwalitatief waar te neem (Creswell en Garrett 2008; Creswell en Plano-Clark 2007; Neuman 2006). Die verskillende fases van data-insameling word vervolgens bespreek.

5.1 Internalisering van die navorsingsvraag

Die beantwoording van 'n navorsingsvraag vereis 'n spesifieke navorsingsparadigma en verwysingsraamwerk (Mouton en Marais 1992). Vir dié doel is 'n grondige literatuurstudie gedoen waardeur die navorsers se insig in die navorsingsveld en navorsing deur ander navorsers oor die onderwerp verbreed is (Shenton 2004; Mouton en Marais 1992). Volgens die literatuur vereis die leeshandeling 'n verskeidenheid vaardighede, waaronder mondelinge taalvaardigheid en perseptuele en konseptuele vaardighede. Dit is 'n leemte dat alhoewel sigwoordeskat gesien word as 'n belangrike aspek wat noodsaaklik is vir 'n leser om met spoed te lees en ook begrip te verkry (Erwin 2016), daar nie veel praktykgerigte navorsing oor sigwoordeskat in die literatuur beskikbaar is nie (Broz e.a. 2016; Ehri 2005). Die navorsers het die inligting oor die leeshandeling wat uit die literatuur verkry is, geïnternaliseer en aangevul met persoonlike ervaring uit die praktyk en dit het tot die stel van die spesifieke navorsingsvraag gelei, naamlik: Tot watter mate dra aktiwiteite met behulp van flitskaarte by tot genot en die verbetering van leerlinge se sigwoordeskat, wat leesspoed, -akkuraatheid en -begrip in die hand kan werk?

5.2 Die navorsingskonteks

Die navorsing is gedoen aan 'n Afrikaanse privaatskool in Gauteng. Die leerlinggetalle per klas is laag. Volgens die onderwyseresse word leerlinge van die naburige skole wat akademiese probleme ervaar, na dié besondere skool gestuur omdat die leerlinge meer individuele aandag kan ontvang. Volgens die betrokke onderwyseresse ervaar die leerlinge oor die algemeen leestekorte en sommige leerlinge toon tekens van hiperaktiwiteit en aandagafleibaarheid.

5.3 Steekproef

Die navorsers het van doelgerigte steekproefneming gebruik gemaak en leerlinge met leestekorte, wat volgens die onderwyseresse al die leerlinge in hulle klasse ingesluit het, is betrek. In 'n kleinskaalse gevallestudie is al die leerlinge in graad 2 en 3 van die junior primêre skoolfase vir die navorsing geselekteer. Die insluitingskriterium was leestekorte. Al die leerlinge wat aan die navorsing deelgeneem het was Afrikaanssprekend.

5.4 Etiese maatreëls

Die hulpverleningsprogram het plaasgevind in samewerking met die klasonderwyseresse en skoolhoof en die nodige toestemming is van die skoolowerheid verkry. Verder het die ouers skriftelike toestemming gegee dat hulle kinders aan die navorsingsprojek kon deelneem en die leerlinge was gewillig om aan die aktiwiteite deel te neem. Met betrekking tot professionele etiek onderskryf die navorsers die volgende: vertroulikheid van die leerlinge, objektiwiteit en integriteit, korrekte aantekening van die data, die etiese maatstawwe vir die publikasie van die bevindings, en onderwyseresse, ouers en leerlinge se bewustheid van die doel van die navorsing (Gay, Mills en Airasian 2006; McMillan en Schumacher 2006).

Die betrokkenes is deeglik ingelig oor die prosedures wat gevolg sou word, die moontlike voor- en nadele, die geloofwaardigheid van die navorsers en die gebruik van die navorsingsresultate. Verder was die navorsers oortuig dat hulle in staat en bekwaam is om die navorsing te onderneem en voldoende opleiding en ervaring in dié verband het. Die ingesamelde data is vertroulik en die bevindings word anoniem weergegee.

5.5 Data-insameling

Die empiriese data is met behulp van leestoetse en waarneming ingesamel.

5.5.1 Leestoetse

Die Eenminuutleestoets (Unisa 2002) en 'n Gegradeerde Leestoets vir Afrikaanssprekende leerlinge (Unisa 2002) is gebruik om in 'n voor- en natoets die leesstand van die leerlinge te bepaal. Die toetse is deur die voormalige Transvaalse Onderwys-hulpdienste saamgestel en gestandaardiseer vir Afrikaanssprekende leerlinge en van toepaslike normtabelle voorsien (Unisa 2002.) Die toetse voldoen aan die navorsers se behoefte om die leesprestasie van die leerlinge te bepaal en met die kronologiese ouderdom te vergelyk. Die Eenminuutleestoets is saamgestel om leerlinge se leesspoed en -prestasie ten opsigte van sigwoordeskat te bepaal, sowel as om hulle kennis van die verskillende klanke te evalueer. Dit bestaan uit 185 eenlettergrepige woorde wat woorde met enkelvokale, dubbelvokale, diftonge en klanksamevloeiings insluit. Die uitkoms van hierdie toets het groot diagnostiese waarde vir spesifieke hulpverlening, aangesien dit 'n duidelike aanduiding gee van die klanke wat 'n leerling nie bemeester het nie. Die Gegradeerde Leestoets, wat uit 'n aantal gegradeerde paragrawe bestaan, meet nie slegs die leerling se leesspoed nie, maar ook leesakkuraatheid en -begrip.

'n Tydsverloop van drie maande is tussen die voor- en natoets toegelaat om te verseker dat die leerlinge nie bloot die toetsdata kan herroep nie.

5.5.2 Waarneming

Die doel van die hulpverlening aan die leerlinge met leestekorte was nie slegs om te let op die invloed van die hulpverlening ten opsigte van sigwoordeskat deur flitskaarte op die leerlinge se leesspoed en leesakkuraatheid en -begrip het nie, maar ook om genot te verskaf. Die navorsers het die leerlinge se gedrag tydens die hulpverleningsessies waargeneem en aantekeninge in dié verband gemaak. Die onderwyseresse het ook spesifieke waarnemings in klasverband gerapporteer. Verder is die spesifieke leesfoute wat die leerlinge tydens die afneem van die leestoetse gemaak het, aangeteken en aandag is tydens die hulpverlening daaraan gegee, byvoorbeeld omkerings en die herkenning van klanke soos *eu*, *uu*, *oei* en *aai*.

5.6 Verwerking van die empiriese data

Die toepaslike normtabelle is deur die navorsers gebruik om die deelnemers se leesspoed vir die twee toetse en die leesakkuraatheid en -begrip volgens die Gegradeerde Leestoets te bereken. Beskrywende statistiek is gebruik en die resultate van die voor- en natoetse is vergelyk en die veranderinge in persentasies uitgedruk. Verder is die waarneming van die leerlinge se beleving van die aktiwiteite beskryf.

6. Bespreking van die bevindings

6.1 Biografiese data

Agt leerlinge in graad 2, vier seuns en vier dogters, het by die hulpprogram ingeskakel. Een van die dogters was egter vir twee van die hulpverleningsessies afwesig en haar resultate is nie by die berekenings in ag geneem nie. Die gemiddelde kronologiese ouderdom van die graad 2-leerlinge was 84,75 maande (sewe jaar en 11 maande). Die jongste leerling was sewe jaar en agt maande oud en die oudste agt jaar en 11 maande oud.

Die totale klas van 11 graad 3-leerlinge – ses seuns en vyf dogters – het aan die hulpverleningsprogram deelgeneem. Die resultate van twee van die leerlinge is egter nie in berekening gebring nie, omdat een 'n kandidaat vir spesiale onderwys was en die ander een met die hertoetsing van die leerlinge afwesig was. Die gemiddelde kronologiese ouderdom van die groep van nege leerlinge was 108 maande (agt jaar en 11 maande); die oudste leerling was nege jaar en ses maande oud en die jongste agt jaar en sewe maande.

6.2 Toetsresultate en bespreking

Die alfabetletters A tot P is as skuilname gebruik om die navorsers in staat te stel om die leerlinge te identifiseer en vertroulikheid te handhaaf. Die bevindings soos verkry uit die Eenminuutleestoets en die Gegradeerde Leestoets vir Afrikaanssprekende leerlinge word in tabelle 2 tot 9 opgesom en die tipiese leesfoute van elke deelnemer word in tabelle 10 en 11 weergegee. Die leesprestasie van die leerlinge word telkens vergelyk met die kronologiese ouderdom van die spesifieke leerling om te bepaal of daar enige verandering in die leesprestasie was.

6.2.1 Eenminuutleestoets

6.2.1.1 Graad 2-leerlinge

In tabel 2 word die toetsresultate van die graad 2-leerlinge in die Eenminuutleestoets weergegee.

Tabel 2. Toetsresultate van die Eenminuutleestoets: Graad 2

Skuilnaam	Roupunt			Kronologiese ouderdom Voortoets (maande)	Leesouderdom (in maande)		
	Voortoets	Natoets	δ (%)		Voortoets	Natoets	Netto δ
A	15	26	73,33	93	Voorskools	Voorskools	–
B	18	27	50,00	96	Voorskools	Voorskools	–
C	14	26	85,71	104	Voorskools	Voorskools	–
D	37	52	40,54	94	83	93	7
E	47	51	8,51	93	90	93	0
F	33	65	96,97	92	75	102	24
G	49	65	32,65	103	91	102	8
Gemiddeld	30,43	44,57	55,39	95,5	84,75	97,5	9,75

Nota: Die kolom vir netto verandering in leesouderdom (Netto δ) is bereken as leesouderdom (natoets) MINUS leesouderdom (voortoets) MINUS 3 maande tydsverloop tussen voor- en natoetsing.

Drie van die sewe graad 2-leerlinge se leesprestasie was vir sowel die voortoets as die natoets laer as die laagste moontlike prestasie volgens die normtabel, en dit impliseer dat dié lesers se leesprestasie op 'n voorskoolse vlak is, ten spyte van die feit dat hulle reeds in graad 2 is. Die agterstand kan die gevolg van verskeie faktore wees. Die onderwyseres het aangedui dat die leerlinge in die algemeen na die besondere skool geskuif is omdat die klasse kleiner as die normale klasgrootte is en die verwagting van ouers is dat die kinders individuele aandag sal kry. Persoonlike aandag word ook bemoelik in 'n klein groepie wat almal leestekorte ervaar.

Aangesien die normtabelle van die Eenminuutleestoets nie voorsiening maak vir voorskoolse leesprestasie nie, is dit nie moontlik om te bepaal tot watter mate die besondere drie leerlinge se lees verbeter het nie. Die rouppunte gee egter 'n aanduiding van verandering wat plaasgevind het. Al drie die leerlinge het 'n verbetering getoon in die aantal woorde wat hulle per minuut kon lees. Leerling A kon 11 woorde, leerling B nege woorde en leerling C 12 woorde meer lees. Die drie leerlinge het 'n gemiddelde verbetering van 55,39% getoon. Tydens die flitskaartaktiwiteit is besondere aandag gegee aan die klankuitvalle (tabel 10) wat tydens die aanvanklike assessering geïdentifiseer is en bemeestering van alklanke het na alle waarskynlikheid 'n positiewe uitwerking op die leesprestasie gehad.

Vervolgens is slegs na die leesprestasie van die oorblywende vier leerlinge gekyk. Die verhouding van leesprestasie tot kronologiese ouderdom het vir leerling E konstant gebly, maar die ander drie leerlinge se leesprestasie het na die 10 sessies hulpverlening met

gemiddeld 9,75 maande verbeter. Leerlinge F en G se leesprestasies het in so 'n mate verbeter dat hulle bo die verwagting van die kronologiese ouderdom presteer het. Die gemiddelde leesprestasie van die vier leerlinge was met die voortoets laer as die kronologiese ouderdom (84,75 teenoor 95,50), maar het na die hulpverlening met 9,75 maande verbeter om bykans gelykstaande aan die kronologiese ouderdom te wees (97,50 teenoor 98,50¹). Leerlinge D, E, F en G se roupunte op die Eenminuutleestoets het gemiddeld met 44,67% verbeter.

Afgesien van die klasonderrigprogram het die leerlinge baie aktief en entoesiasies aan die flitskaartaktiwiteite deelgeneem. Leerling G se aanvanklike probleme met die herkenning van sekere dubbelklanke en diftonge is tydens die hulpverlening uitgeskakel. Die klem van die flitskaartaktiwiteite op klank-letter-verhoudings en fonemiese vaardigheid het na alle waarskynlikheid tot 'n groot mate bygedra tot die leerlinge se verbeterde woordherkenning. Die aktiwiteite het aan dié vier leerlinge geleentheid vir herhaling, en oefening, gebied.

Al sewe die graad 2-leerlinge het na die hulpverlening meer woorde per minuut geles as voor die hulpverlening. Die persentasie verbetering [δ (%)] in die aantal woorde wat die leerlinge per minuut kon lees, wissel van 8,51% (leerling E) tot 'n indrukwekkende 96,97% (leerling F). Alhoewel hulle leesprestasie steeds nie op die normtabel figureer nie, het leerlinge A, B, en C se leesprestasie ook na die hulpverlening verbeter.

6.2.1.2 Graad 3-leerlinge

In tabel 3 word die toetsresultate van die graad 3-leerlinge wat tydens die voor- en natoets van die Eenminuutleestoets behaal is, weergegee.

Tabel 3. Toetsresultate van die Eenminuutleestoets: Graad 3

Skuilnaam	Roupunt			Kronologiese ouderdom Voortoets	Leesouderdom (in maande)		
	Voortoets	Natoets	δ (%)	(maande)	Voortoets	Natoets	Netto
H	66	72	9,09	113	102	106	1
I	38	47	23,68	107	84	90	3
J	46	68	47,83	107	89	104	12
K	49	65	32,65	103	91	102	8
L	57	74	29,82	103	97	107	7
M	66	77	16,67	105	102	110	5
N	61	72	18,03	114	99	106	4
O	36	44	22,22	106	82	88	3
P	52	79	51,92	109	93	112	16
Gemiddeld	52,33	66,44	27,99	107,44	93,22	102,78	6,56

Nota: Die kolom vir netto verandering in leesouderdom (Netto δ) is bereken as leesouderdom (natoets) MINUS leesouderdom (voortoets) MINUS 3 maande tydsverloop tussen voor- en natoetsing.

Volgens die resultate van die Eenminuutleestoets het die graad 3-leerlinge se gemiddelde leesspoed na 10 hulpverleningsessies met 6,56 maande verbeter en al nege graad 3-leerlinge se leesspoed ten opsigte van sigwoordeskat het verbeter. Leerlinge J en P het die grootste verbetering getoon, naamlik onderskeidelik 12 en 16 maande. Alhoewel al die leerlinge verbeter het, het slegs leerlinge L, M en P in so 'n mate verbeter dat die leesouderdom die kronologiese ouderdom oorskry het. Die groot verbetering by leerling P is moontlik toe te skryf aan haar fonemiese vaardigheid en kennis van letter-klank-verhoudings – sy het geen uitvalle in dié verband gehad nie. Sy was ook die enigste leerling wat in staat was om met gevoel te lees. Die leessessies het dus vir haar as versterking en inoefening van sigwoordeskat gedien. Leerling J het slegs enkele uitvalle ten opsigte van letter-klank-verhoudings getoon (*h/j*² en *oei*), maar was duidelik tydens die assessering aangewese op emosionele ondersteuning. Na die 10 weke het hy wel nog probleme met die *oei*-klank ervaar, maar was minder emosioneel afhanklik.

In alle gevalle het die leerlinge met die hertoetsing meer woorde per minuut geles as met die voortoets. Afgesien van leerling H het al die leerlinge meer as 15% verbetering getoon, met leerling J 47,83% en leerling P 51,92%. Met die aanvanklike toets het verskeie leesfoute, soos verlesings, foutiewe herkenning van klanke en omkering van letters voorgekom. Die meeste van hierdie probleme is deur die hulpverlening uitgeskakel en dit het na alle waarskynlikheid tot die verbeterde prestasie bygedra.

Wanneer na die rouppunte van die leerlinge gekyk word, blyk dat agt van die nege leerlinge 'n persentasieverbetering van meer as 16% het; ses se prestasie het 20% oorskry. Die hoër persentasieverbetering wat die graad 2-leerlinge na die hulpverlening getoon het, kan daaraan toegeskryf word dat hulle aanvanklik minder woorde per minuut geles het. Hoe hoër die aantal woorde wat aanvanklik per minuut geles word, hoe laer sal die persentasie verbetering met dieselfde toename in rouppunte wees, soos blyk uit die resultate van die graad 3-leerlinge.

Alhoewel die graad 3-leerlinge se leesprestasie nie voldoen het aan die verwagting vir die kronologiese ouderdom nie, was dit tog moontlik om die leesouderdom volgens die normtabel van die Eenminuutleestoets vir al nege deelnemende leerlinge te bepaal. Die groter verbetering in die leesprestasie by die graad 3-leerlinge in vergelyking met dié van die graad 2-leerlinge kan afgesien van die flitskaartaktiwiteit ook deels toegeskryf word aan die daaglikse klasleesprogram en hoër kognitiewe ontwikkeling van die leerlinge. Dit moet egter ook in gedagte gehou word dat die leerlinge reeds meer as twee jaar leesonderrig ontvang het en ten spyte daarvan nie volgens die verwagting van die kronologiese ouderdom geles het nie. Verder was die leessessies vir die meeste van dié leerlinge 'n bykomende geleentheid vir die inoefening van sigwoordeskat en hierdie geleentheid kon tot die verbeterde leesspoed bygedra het.

6.2.2 Gegradeerde Leestoets vir Afrikaanssprekende kinders

Die toetsresultate vir die Gegradeerde Leestoets, wat uit drie afdelings (leesspoed, -akkuraatheid en -begrip) bestaan, word onderskeidelik in tabelle 4 tot 9 weergegee.

6.2.2.1 Leesspoed: Graad 2-leerlinge

In tabel 4 word die toetsresultate van die graad 2-leerlinge vir leesspoed volgens die Gegradeerde Leestoets weergegee.

Tabel 4. Toetsresultate van die Gegradeerde Leestoets vir Afrikaanssprekende kinders: Graad 2-leesspoed

Skuilnaam	Roupunt			Kronologiese ouderdom (maande)	Leesspoed-ouderdom (in maande)		
	Voortoets	Natoets	δ (%)		Voortoets	Natoets	Netto δ
A	16	26	62,50	93	Voorskools	Voorskools	–
B	17	19	11,76	96	Voorskools	Voorskools	–
C	13	14	7,69	104	Voorskools	Voorskools	–
D	31	36	16,13	94	86	89	0
E	43	57	32,56	93	93	102	6
F	36	74	105,56	92	89	111	19
G	41	49	19,51	103	92	97	2
Gemiddeld	28,14	39,29	36,53	96,43	90,00	99,75	6,75

Nota: Die kolom vir netto verandering in leesouderdom (Netto δ) is bereken as leesouderdom (natoets) MINUS leesouderdom (voortoets) MINUS 3 maande tydsverloop tussen voor- en natoetsing.

Al sewe die graad 2-leerlinge het na die hulpverlening meer woorde per minuut geles as voor die hulpverlening. Die persentasie verbetering in die aantal woorde wat die leerlinge per minuut kon lees, wissel van 7,69% (leerling C) tot 'n indrukwekkende 105,56% (leerling F). Alhoewel hulle leesprestasie steeds nie op die normtabel figureer nie, het leerlinge A, B, en C se leesprestasie volgens die rouppunte wat behaal is, met 'n gemiddeld van 27,32% na die hulpverlening verbeter, met 'n verbetering van 62,50% in die geval van leerling A.

Soos in die geval van die Eenminuutleestoets het leerlinge A, B en C 'n voorskoolse leesprestasie getoon. Drie van die leerlinge (E, F en G) se leesprestasie het verbeter, terwyl leerling D se leesprestasie konstant gebly het. Die vier oorblywende leerlinge het na die hulpverlening 'n gemiddelde verbetering van bykans sewe maande ten opsigte van leesspoed getoon.

Wanneer die leesspoedprestasie van die graad 2-leerlinge vir die twee toetse vergelyk word, blyk dit dat met die uitsondering van leerlinge E en F, al die leerlinge beter gevaar het in die Eenminuutleestoets as in die Gegradeerde Leestoets. Die swakker prestasie ten opsigte van die Gegradeerde Leestoets kan moontlik daaraan toegeskryf word dat leerlinge nie voldoende leesbegrip het nie of dat hulle nie onthou wat hulle geles het nie en gevolglik stadiger lees.

6.2.2.2 Leesspoed: Graad 3-leerlinge

In tabel 5 word die toetsresultate vir leesspoed, soos getoets deur die Gegradeerde Leestoets weergegee.

Tabel 5. Toetsresultate van die Gegradeerde Leestoets vir Afrikaanssprekende kinders: Graad 3-leesspoed

Skuilnaam	Roupunt			Kronologiese ouderdom Voortoets (maande)	Leesspoed (in maande)		
	Voortoets	Natoets	δ (%)		Voortoets	Natoets	Netto δ
H	62	87	40,32	113	105	119	11
I	19	67	252,63	107	Voorskools	108	∞
J	61	71	16,39	107	104	110	3
K	41	49	19,51	103	92	97	2
L	45	69	53,33	103	94	109	12
M	65	98	50,77	105	106	125	16
N	37	63	70,27	114	90	105	12
O	28	30	7,14	106	84	85	-2
P	53	70	32,08	109	99	109	7
Gemiddeld	45,67	67,11	60,27	107,44	96,75	107,44	7,63

Nota: Die kolom vir netto verandering in leesouderdom (Netto δ) is bereken as leesouderdom (natoets) MINUS leesouderdom (voortoets) MINUS 3 maande tydsverloop tussen voor- en natoetsing.

Volgens die resultate van die Gegradeerde Leestoets het die leerlinge se gemiddelde leesspoed na 10 hulpverleningsessies met 7,63 maande verbeter en agt van die nege graad 3-leerlinge se leesspoed het verbeter ten opsigte van woorde in konteks. Leerling I se leesspoed het van 'n voorskoolse vlak oneindig verbeter. Leerlinge H, I, L, M en N het verbetering van meer as 10 maande ten opsigte van die voortoets getoon. Vyf van die leerlinge (H, I, J, L en M) het in so 'n mate verbeter dat die leesouderdom die kronologiese ouderdom oorskry het.

In alle gevalle het die leerlinge met die hertoetsing meer woorde per minuut (roupunte) gelees as met die voortoets. Behalwe leerling O het al die leerlinge meer as 16% verbetering in die roupunte getoon, met leerling I 252,63% en leerling N 70,27%. Afgesien van die progressiewe aanbod van klanke (van maklik na moeilik) tydens die hulpverlening is ook spesifiek aandag gegee aan die algemene leesfoute wat tydens die leesassessering voorgekom het. Die fokus op die leesfoute het na alle waarskynlikheid daartoe bygedra dat die leerlinge se spoedlees verbeter het.

Die verbetering in die graad 3-leerlinge se spoedleesvermoë kan afgesien van die gewone klasleeservaring toegeskryf word aan die leessessies wat vir die meeste van dié leerlinge 'n bykomende geleentheid vir die inoefening van sigwoordeskat was.

6.2.2.3 Leesakkuraatheid: Graad 2-leerlinge

In tabel 6 word die toetsresultate van die graad 2-leerlinge vir leesakkuraatheid, soos geassesseer deur die Gegradeerde Leestoets, weergegee.

Tabel 6. Toetsresultate van die Gegradeerde Leestoets vir Afrikaanssprekende kinders: Graad 2-leesakkuraatheid

Skuilnaam	Roupunt			Kronologiese ouderdom (maande)	Leesakkuraatheid (in maande)		
	Voortoets	Natoets	δ (%)		Voortoets	Natoets	Netto δ
A	16	25	56,25	93	Voorskools	Voorskools	–
B	18	21	16,67	96	Voorskools	Voorskools	–
C	16	19	18,75	104	Voorskools	Voorskools	–
D	23	28	21,74	94	Voorskools	84	–
E	26	31	19,23	93	Voorskools	85	–
F	17	27	58,82	92	Voorskools	Voorskools	–
G	28	42	50,00	103	Voorskools	104	–
Gemiddeld	20,57	27,57	34,49	96,43		91,00	

Nota: Die kolom vir netto verandering in leesouderdom (Netto δ) is bereken as leesouderdom (natoets) MINUS leesouderdom (voortoets) MINUS 3 maande tydsverloop tussen voor- en natoetsing.

Al sewe graad 2-leerlinge se leesprestasie ten opsigte van akkuraatheid was op voorskoolse vlak met die voortoets. Leerlinge D, E en G se leesakkuraatheid het volgens die normtabel vir die Gegradeerde Leestoets verbeter tot 'n gemiddelde leesouderdom (t.o.v. akkuraatheid) van 91 maande (sewe jaar en sewe maande). Die mate van verbetering kan egter nie bepaal word nie, omdat die leerlinge met die voortoets op voorskoolse vlak presteer het.

Al sewe die graad 2-leerlinge het na die hulpverlening 'n hoër roupunt vir akkuraatheid verwerf as voor die hulpverlening. Dié verbetering behels 'n gemiddelde persentasie van 34,49%. Die persentasie verbetering ten opsigte van akkuraatheid wissel van 16,67% (leerling B) tot 58,82% (leerling F). Drie van die leerlinge (A, F en G) se leesakkuraatheid het met meer as 50% verbeter.

Die aanvanklike voorskoolse prestasie van die leerlinge ten opsigte van leesakkuraatheid impliseer ontoereikende fonemiese vaardigheid en onvoldoende kennis van die letter-klank-verhoudings en dit kan in swak woordherkenningsvaardighede weerspieël word. Uit die aanvanklike assessering het geblyk dat klanke soos *h/j*, *oei/ooi/eeu*, *aa*, *oo* en *b* en *d* nie deur al die leerlinge bemeester is nie en gevolglik tot leesfoute aanleiding kan gee. Sommige van die leerlinge het die klanke verwar of probleme gehad om die letter-klankverband te herroep.

6.2.2.4 Leesakkuraatheid: Graad 3-leerlinge

In tabel 7 word die toetsresultate vir leesakkuraatheid, soos getoets deur die Gegradeerde Leestoets, weergegee.

Tabel 7. Toetsresultate van die Gegradeerde Leestoets vir Afrikaanssprekende kinders: Graad 3-leesakkuraatheid

Skuilnaam	Roupunt			Kronologiese ouderdom	Leesakkuraatheid		
	Voortoets	Natoets	δ (%)	Voortoets	(in maande)		
	Voortoets	Natoets	δ (%)	(maande)	Voortoets	Natoets	δ (%)
H	46	47	2,17	113	100	101	-2
I	33	38	15,15	107	87	94	4
J	44	46	4,55	107	98	100	-1
K	30	42	40,00	103	84	96	9
L	39	46	17,95	103	93	100	4
M	38	36	(5,26)	105	92	90	-5
N	38	46	21,05	114	92	100	5
O	34	39	14,71	106	88	93	2
P	44	46	4,55	109	98	100	-1
Gemiddeld	38,44	42,89	12,76	107,44	92,44	97,11	1,67

Nota: Die kolom vir netto verandering in leesouderdom (Netto δ) is bereken as leesouderdom (natoets) MINUS leesouderdom (voortoets) MINUS 3 maande tydsverloop tussen voor- en natoetsing.

Volgens die resultate van die Gegradeerde Leestoets het die graad 3-leerlinge se gemiddelde leesakkuraatheid na 10 hulpverleningsessies met 1,67 maande verbeter. Vyf van die leerlinge se leesakkuraatheid het verbeter, maar die leesakkuraatheid van die oorblywende vier leerlinge het verswak.

In die interpretasie van die bevindings moet in ag geneem word dat al die leerlinge wat aan die navorsing deelgeneem het, leesagterstande ten opsigte van die kronologiese ouderdom getoon het. Die doel van die hulpverlening was 'n verbetering in die sigwoordeskat van die leerlinge en in dié navorsing het ons gekyk na die invloed van sodanige ingryping op die leerlinge se leesspoed, -akkuraatheid en -begrip. Die gemiddelde verbetering van 1,67 maande ten opsigte van leesakkuraatheid dui op 'n positiewe inset van die hulpverleningsprogram.

Die prestasie (roupunte) van die graad 3-leerlinge ten opsigte van leesakkuraatheid het met 12,76% verbeter. Agt van die nege leerlinge het met die hertoetsing 'n verbetering in leesakkuraatheid (roupunte) getoon. Leerling K se leesakkuraatheid het met 40,00% verbeter en dié van leerling N met 21,05%.

Alhoewel daar nie 'n baie groot verbetering in die leesakkuraatheid plaasgevind het nie, het al die leerlinge in die hertoetsing beter presteer as in die voortoets.

6.2.2.5 Leesbegrip: Graad 2-leerlinge

In tabel 8 word die toetsresultate van die graad 2-leerlinge vir leesbegrip, soos gemeet deur die Gegradeerde Leestoets, weergegee.

Tabel 8. Toetsresultate van die Gegradeerde Leestoets vir Afrikaanssprekende kinders: Graad 2-leesbegrip

Skuilnaam	Roupunt			Kronologiese ouderdom (maande)	Leesbegrip (in maande)		
	Voortoets	Natoets	δ (%)		Voortoets	Natoets	Netto δ
A	0	5	–	93	Voorskools	Voorskools	–
B	2	7	250,00	96	Voorskools	Voorskools	–
C	5	8	60,00	104	Voorskools	84	–
D	6	9	50,00	94	Voorskools	85	–
E	5	9	80,00	93	Voorskools	85	–
F	2	6	200,00	92	Voorskools	Voorskools	–
G	4	13	225,00	103	Voorskools	95	–
Gemiddeld	3,43	8,14	144,17	96,43		87,25	

Nota: Die kolom vir netto verandering in leesouderdom (Netto δ) is bereken as leesouderdom (natoets) MINUS leesouderdom (voortoets) MINUS 3 maande tydsverloop tussen voor- en natoetsing.

Die leesbegrip van al sewe graad 2-leerlinge was op voorskoolse vlak met die voortoets. Na die 10 weke van hulpverlening was leerlinge A, B en F steeds op voorskoolse vlak, en alhoewel die rouppunte wat behaal is, gestyg het, is dit nie moontlik om die verbetering in maande vas te stel nie. Die ander vier leerlinge (C, D, E en G) se gemiddelde leesbegrip het met minstens 87 maande (sewe jaar en drie maande) verbeter. Die presiese mate van verbetering kan egter nie bepaal word nie, omdat die leerlinge met die voortoets op voorskoolse vlak presteer het.

Al sewe die graad 2-leerlinge het na die hulpverlening 'n hoër rouppunt vir leesbegrip verwerf as voor die hulpverlening. Dié verbetering behels 'n gemiddelde persentasie van 144,17%. Al sewe graad 2-leerlinge se leesbegrip het volgens die Gegradeerde Leestoets met meer as 50% verbeter.

Ontoereikende leesbegrip kan die gevolg van 'n groot aantal faktore wees. In die aanvanklike assessering van die graad 2-leerlinge het die volgende aspekte wat 'n negatiewe invloed op leesbegrip kan hê, na vore gekom: woord vir woord lees, klank van woorde (dekodering), swak waaghouding wat antispering van woorde benadeel, wys met die vinger na woorde wat gelees word, en oë wat spring. Sodanige gedrag het 'n nadelige invloed op die leerling se vermoë omdat die leerlinge op die ontsyfering van woorde fokus en gevolglik die totaalbeeld van die boodskap wat in die leesstuk opgesluit lê, verloor.

6.2.2.6 Leesbegrip: Graad 3-leerlinge

In tabel 9 word die toetsresultate vir leesbegrip vir graad 3-leerlinge, soos getoets deur die Gegradeerde Leestoets, weergegee.

Tabel 9. Toetsresultate van die Gegradeerde Leestoets vir Afrikaanssprekende kinders: Graad 3-leesbegrip

Skuilnaam	Roupunt			Kronologiese ouderdom Voortoets (maande)	Leesbegrip (in maande)		
	Voortoets	Natoets	δ (%)		Voortoets	Natoets	Netto δ
H	16	16	–	113	102	102	-3
I	10	13	30,00	107	88	95	4
J	15	19	26,67	107	100	111	8
K	4	13	225,00	103	Voorskools	95	∞
L	12	17	41,67	103	93	105	9
M	14	19	35,71	105	98	111	10
N	12	16	33,33	114	93	102	6
O	9	18	100,00	106	85	108	20
P	15	17	13,33	109	100	105	2
Gemiddeld	11,89	16,44	56,19	107,44	94,88	103,78	7,00

Nota: Die kolom vir netto verandering (Netto δ) in leesouderdom is bereken as leesouderdom (natoets) MINUS leesouderdom (voortoets) MINUS 3 maande tydsverloop tussen voor- en natoetsing.

Volgens die resultate van die Gegradeerde Leestoets het die leerlinge se gemiddelde leesbegrip na 10 hulpverleningsessies met sewe maande verbeter. Agt van die nege leerlinge se leesbegrip het verbeter; leerling O het met 20 maande en leerling M met 10 maande verbeter.

Agt van die nege graad 3-leerlinge het met die hertoetsing 'n verbetering in die rouppunte van leesbegrip getoon en die rouppunte het met gemiddeld 56,19% verbeter. Slegs leerling H se prestasie het konstant gebly en leerlinge K en O het besonder baat gevind by die hulpverleningsprogram.

In die aanvanklike assessering van die graad 3-leerlinge het die volgende aspekte wat 'n negatiewe invloed op leesbegrip kan hê, na vore gekom: swak geheue, negatiewe instelling tot lees wat konsentrasie benadeel, oë wat spring, weglaat van lyne in die leesstuk en aandagafleibaarheid. Oë wat spring kan veroorsaak dat die leser die plek waar gelees word verloor en gevolglik 'n negatiewe impak op leesbegrip hê. Begrip van 'n gelese stuk gaan gepaard met geheue en konsentrasie wat deur 'n negatiewe instelling en aandagafleibaarheid belemmer kan word.

6.3 'n Vergelyking van die leesspoedprestasie in die Eenminuutleestoets en die Gegradeerde Leestoets vir Afrikaanssprekende leerlinge

Vervolgens word die leesspoedprestasie soos in die twee leestoetse gevind vergelyk.

6.3.1 Graad 2-leerlinge

Drie van die sewe graad 2-leerlinge het in die voortoets van die Eenminuutleestoets sowel as in die Gegradeerde Leestoets op 'n voorskoolse vlak presteer. Uit die rouppunte van dié

leerlinge (tabel 2 en 4) blyk 'n verbetering in die spoedleesprestasie, maar dit is nie moontlik om die werklike verandering in leesspoed vir dié leerlinge in maande te bereken nie.

Slegs leerling E het beter presteer in die Gegradeerde Leestoets as in die Eenminuutleestoets. Die swakker prestasie van leerlinge D, F en G kan moontlik daaraan toegeskryf word dat die nuutverworwe vaardighede met betrekking tot leesspoed in die Gegradeerde Leestoets in konteks aangewend moes word. Ten spyte van die verbetering in die leesprestasie van die leerlinge het net leerling F in so 'n mate verbeter dat die vlak van sy leesprestasie die kronologiese ouderdom oorskry.

Vyf van die graad 3-leerlinge het beter presteer in die Gegradeerde Leestoets as in die Eenminuutleestoets. Die swakker prestasie van leerlinge J, K, O en P impliseer dat die leerlinge nog nie in staat is om die nuutverworwe leesspoedvaardighede, soos deur die Eenminuutleestoets aangedui, in konteks toe te pas nie. Slegs vier van die nege leerlinge het na die 10 weke van hulpverlening in so 'n mate verbeter dat hulle leesspoed in maande volgens die Eenminuutleestoets hulle kronologiese ouderdom oorskry het. In die geval van die Gegradeerde Leestoets het agt van die nege leerlinge in so 'n mate verbeter dat hulle leesspoed in maande hulle kronologiese ouderdom oorskry het.

6.4 Diagnostiese bevinding

'n Foute-analise is 'n noodsaaklike element van 'n hulpverleningsprogram. Die leesfoute wat deur die verskillende leerlinge tydens die assessering gemaak is, word vervolgens vir die graad 2-leerlinge in tabel 10 en vir die graad 3-leerlinge in tabel 11 opgesom.

Tabel 10. Foute-analise vir graad 2-leerlinge

Skuilnaam	Toets	Foute-analise	Waarneming
A	Voortoets	Klankprobleme: h/j, oei/ooi/eeu, aa, oo Omkerings: b/d Meerlettergrepige woorde Skellees Oop lettergrepe	Lees woord vir woord Klank woorde Wys met vinger
	Natoets	Klankprobleme: h/j, ooi Oop lettergrepe	Lees woord vir woord Klank woorde Wys met vinger
B	Voortoets	Klankprobleme: h/j, eu Omkerings: b/d Oop lettergrepe;	Lees woord vir woord Klank woorde
	Natoets	Omkerings: b/d Meerlettergrepige woorde; eu	
C	Voortoets	Klankprobleme: j/h, ou, ui; Omkerings: b/d	Baie onseker Swak waaghouding
	Natoets	Klankprobleme: j/h, ou, ui; Omkerings: b/d	Swak waaghouding

D	Voortoets	Klankprobleme: rm; eu; Verlesings Meerlettergrepige woorde	Oë spring – laat woorde en lyne uit
	Natoets	Meerlettergrepige woorde.	Oë spring – laat woorde en reëls uit
E	Voortoets	Klankprobleme: ooi; oei, Meerlettergrepige woorde	
	Natoets	–	
F	Voortoets	Klankprobleme: oo, aa, eeu, oei, eu Omkerings: b/d Verlesings	
	Natoets	Verlesings	
G	Voortoets	Klankprobleme: oo, aa, eu, aai	
	Natoets	–	

Alhoewel dié leerlinge reeds in graad 2 is, is dit duidelik dat nie almal al die basiese klanke wat nodig is vir leessukses, bemeester het nie. Die mees algemene leesfoute wat voorgekom het, is onvoldoende kennis van basiese klanke (h/j, oo, aa, ou, eu, aai, oei en eeu), omkerings (b/d), probleme met die lees van meerlettergrepige woorde, en woord vir woord lees. Onvoldoende kennis van die klanke sal spoedlees kortwiek en woord-vir-woord-lees tot gevolg hê. Die drie leerlinge wat op voorskoolse vlak geprester het, het na die hulpverlening steeds probleme met van die basiese klanke ervaar en is vir spesiale leeshulp verwys. Tydens die hulpverlening is spesiale aandag gegee aan woorde met die klanke waarmee die leerlinge probleme ervaar het (tabel 1). Hierdie hulpverlening het aan die hand van die flitskaarte geskied. Vir 'n b/d-verwarring is byvoorbeeld die duim en wysvinger van die regterhand gebruik om 'n “b” te vorm en dié van die linkerhand vir die “d”. Leerlinge het saamgespeel deur die “b” te vorm en die vorm met die “b” op die flitskaart te vergelyk. Klanke soos *ou* en *ooi* is uitgespreek terwyl die vloei van die klanke op die flitskaarte aangedui is en gelet is op die vorming van klanke met die mond. Vir die versterking van die klanke wat in die leessessies hanteer is, is spesiale kleinboekies,³ wat in die klasse se leeshoekies geplaas is, saamgestel met illustrasies en woorde vir die verskillende diftonge.

Leerlinge A, B en C is geneig om woord vir woord te lees en leerling C het probleme ervaar om die woorde wat tydens die hulpverlening gebruik is, te sintetiseer en het telkens die woorde gedekodeer om begrip te verkry. In die hulpverlening is spesifiek gefokus op die verbetering van sigwoordeskat deur die gebruik van flitskaarte. Enige verbetering in leerlinge se neiging om woord vir woord te lees of om met die vinger na die woord wat gelees word te wys, word as 'n bonus beskou, aangesien die doel van die hulpverlening op die verbetering van sigwoordeskat gefokus was. Besondere klem is egter gelê op die verwerwing van fonemiese vaardigheid en die bemeestering van letter-klank-verhoudings met die doel om die leerlinge se dekoderingsvaardighede te verbeter. Flitskaarte is aanvanklik as visuele stimulus in die aktiwiteite gebruik. Woordspeletjies met die flitskaarte (tabel 1) was gerig op leesvlotheid, inoefening van woorde, herhaling, spoed en taakgerigtheid.

Tabel 11. Foute-analise vir graad 3-leerlinge

Skuilnaam	Toets	Foute-analise	Waarnemings
H	Voortoets	Verlesings	Onthou slegs die laaste deel van die storie
	Natoets	-	Toon 'n verbetering in geheue
I	Voortoets	Klankprobleme: aa, Omkerings: b/d Volgorde Meerlettergrepige woorde.	Baie negatief
	Natoets	-	Positief en opgewonde
J	Voortoets	Klankprobleme: h/j, oei Meerlettergrepige woorde.	Emosioneel afhanklik
	Natoets	Klankprobleme: oei	Emosioneel afhanklik
K	Voortoets	Klankprobleme: aa, oo, eu	
	Natoets	-	
L	Voortoets	Klankprobleme: aa Meerlettergrepige woorde Verkleining: tjie/djie	Oë spring
	Natoets	-	Oë spring
M	Voortoets	Klankprobleme: eu, oo, aa Meerlettergrepige woorde	Laat reëls uit
	Natoets	-	
N	Voortoets	Klankprobleme: ooi, eu Meerlettergrepige woorde	Aandagafleibaar Onwillig om te lees
	Natoets	Meerlettergrepige woorde	
O	Voortoets	Klankprobleme: aa, oo, aai Meerlettergrepige woorde Verlesings	Rusteloos Aandagafleibaar Onwillig om te lees Geneig om woorde te raai
	Natoets	Klankprobleme: ou, eu Omkerings: b/d Meerlettergrepige woorde	
P	Voortoets	Meerlettergrepige woorde	Lees met gevoel
	Natoets	-	

Minder spesifieke klankprobleme het by die graad 3-leerlinge voorgekom. Soos in die geval van die graad 2-leerlinge is probleme met h/j, lang klanke en veral die lees van meerlettergrepige woorde ervaar. Die meeste probleme met die kennis van klanke is deur die spesiale hulpverlening uitgeskakel, maar die mees algemene blywende probleem was die lees van meerlettergrepige woorde. Met die flitskaarte wat tydens die hulpverlening gebruik is, is op die basiese klanke gefokus (kort klanke, lang klanke en diftonge) en weinig meerlettergrepige woorde is ingesluit.

6.5 Waarneming

Die hulpverlening aan die leerlinge met leestekorte was nie slegs op die verbetering van sigwoordeskate met behulp van flitskaarte gerig nie, maar ook daarop om aan die leerlinge 'n

genotvolle ervaring ten opsigte van lees te gee. Al die aktiwiteite in die leessessies is aangebied met die oog op pret. Die groep het in 'n kring op die mat gesit met die aanbieder as deel van die groepie.

Aanvanklik was leerling I baie negatief oor die leessessies en het dit as ekstra “skool” gesien. Hy het egter geleidelik 'n houdingsverandering ondergaan en later baie uitgesien na die sessies. Leerlinge N en O was ook aanvanklik baie onwillig om aktief aan die aktiwiteite deel te neem en het tekens van rusteloosheid en aandagafleibaarheid getoon. Leerling C het aan die begin weinig deelgeneem aan die aktiwiteite en ons skryf dit toe aan 'n swak waaghouding. Leerling D was geneig tot dagdroom en moes telkens versoek word om te fokus. Leerling O, wat geneig was om antwoorde uit te skree, het veral aan die begin sommer geraai, sonder om werklik die woorde te dekodeer of te konsentreer. Leerling P was die beste leser in die groep en was van die begin af baie positief.

Die identifisering van begin-, middel- en eindklanke en die weglaat van klanke uit woorde (tabel 1) was onbekend aan die leerlinge. Namate hulle egter begrip van die aktiwiteit verkry het, het hulle geesdriftig aan die aktiwiteit deelgeneem en moes die navorsers verseker dat al die leerlinge geleentheid kry om 'n bydrae te maak.

Sowel die aktiwiteit waar die leerling wat die woord eerste lees, die kaart kon kry, as die geheuespeletjie met die flitskaarte het vir groot genot by die leerlinge gesorg. Hulle kon nie wag dat ons met die flitskaarte begin speel nie en het voortdurend gevra wanneer ons nou die geheuespeletjie gaan speel. Om te verseker dat die leerlinge nie moed verloor in die speletjie nie, het ons leerlinge met ongeveer dieselfde leesvermoë in die groepies van twee saamgesit. Die speletjie is ook twee keer opeenvolgend gespeel sodat 'n leerling sy prestasie met homself kon vergelyk.

Die laaste aktiwiteit waaraan die leerlinge met groot geesdrif deelgeneem het, was die vinnige flits van die kaarte – 'n aktiwiteit wat al vinniger geword het. Die aanbieder het die kaart op die mat gegooi en leerlinge moes dit lees voordat die volgende kaart neergegooi is. Die opgewonde reaksie en vinnige response ten opsigte van die flitskaarte was 'n duidelike teken van die leerlinge se genotbeleving.

Al die leerlinge het geesdriftig aan die hulpverleningsaktiwiteite deelgeneem. Die leesspeletjies, waar die leerling wat eerste die woord kon lees, die flitskaart gekry het en die geheuespeletjie was baie populêr en die leerlinge het telkens versoek om meer daarvan te doen. Uit die leerlinge se reaksie was dit duidelik dat die flitskaartaktiwiteite 'n genotvolle ervaring was en dat hulle dit nie vervelig gevind het nie.

7. Gevolgtrekking

Die doel van hierdie artikel, naamlik om te bepaal of leerlinge se sigwoordeskat met behulp van genotvolle flitskaartaktiwiteite kan verbeter, is bereik. In die algemeen het 'n verbetering in leesspoed, -akkuraatheid en -begrip plaasgevind. Volgens die roupunte wat die twee groepe leerlinge (graad 2 en 3) in die Eenminuutleestoets sowel as die Gegradeerde Leestoets vir Afrikaanssprekende kinders behaal het, was daar by al die leerlinge 'n verbetering in die aantal sigwoorde, soos deur leesspoed gemeet. Verder het al die leerlinge in altwee groepe

ook 'n verbetering in leesspoed getoon wanneer die leesspoed in maande (volgens die normtabelle van die Eenminuutleestoets) met die kronologiese ouderdom in maande vergelyk is. Twee van die graad 2-leerlinge en drie van die graad 3-leerlinge het na die hulpverlening van 10 weke in so 'n mate verbeter dat hulle volgens hulle kronologiese ouderdom op peil geles het.

Al die leerlinge, behalwe Leerling O, wat verswak het en leerling D, wat 'n konstante prestasie getoon het, het ook ten opsigte van begrip, soos gemeet deur die Gegradeerde Leestoets, 'n verbetering getoon. In die meeste gevalle het die graad 2- en 3-leerlinge ook wat die rouppunte betref 'n verbetering getoon ten opsigte van akkuraatheid en leesbegrip.

Die leerlinge, van wie sommige aanvanklik baie onseker en gespanne was, het die hulpverleningsessies terdeë geniet. Hulle het opgewondenheid getoon en gereeld by die klasonderwyseresse navraag gedoen oor wanneer die volgende sessies sou plaasvind. Die aard van die leesaktiwiteite het plesier aan die leerlinge verskaf en hulle het veral entoesiasies deelgeneem aan die leesaktiwiteite wat in pare plaasgevind het en die geheuespletjie wat met die flitskaarte gespeel is.

Die 10 weke van hulpverlening is ongelukkig deur die Julie-skoolvakansie onderbreek en dit kan as 'n leemte in die navorsing beskou word. 'n Aaneenlopende tydperk sou moontlik in 'n groter mate tot verhoogde leessukses kon bygedra het. Die keerkant van die nadeel is egter dat die onderbreking van die program nie 'n noemenswaardige invloed op die verworwe woorde gehad het nie.

Alhoewel die hulpverlening gerig was op die uitbreiding van die leerlinge se sigwoordeskat, het die assessering van die leerlinge se leesprestasie die navorsers ook in staat gestel om leerlinge met probleme ten opsigte van dekodering, klankherkenning, omkerings en selfs woordeskat te identifiseer. Waar moontlik is die uitvalle tydens die flitskaartessies aangespreek en in sommige gevalle is leerlinge na die 10 weke vir meer intensiewe hulpverlening verwys. Dit kan aangeneem word dat die vermindering van leesuitvalle die betrokke leerlinge in staat gestel het om woorde vinniger te herken en dus 'n bydrae sou lewer tot 'n verbetering in sigwoordeskat.

Geen spesifieke navorsing oor die waarde van die gebruik van flitskaarte in die onderrig van lees kon opgespoor word nie en dit kan as 'n beperking gesien word dat die resultate wat verkry is, nie met vorige navorsing vergelyk kon word nie. Die navorsers is bewus daarvan dat die positiewe uitkoms van die ingryping met behulp van flitskaarte nie slegs aan die flitskaartaktiwiteite toegeskryf kan word nie en dat veranderlikes soos natuurlike ontwikkeling en die klaskamerprogram ook 'n invloed op die leerlinge se leesprestasie kon gehad het. Dit moet egter in gedagte gehou word dat die leerlinge reeds in graad 2 en graad 3 is en na meer as 'n jaar op skool steeds nie aan die verwagte leesprestasie voldoen het nie.

Die bevindings van hierdie navorsing bevestig die waarde van die doelgerigte onderrig van sigwoordeskat (wat in hierdie navorsing met behulp van flitskaarte geskied het) en as sodanig dra dit by tot die uitbreiding van dié besondere navorsingsveld. Daar word sterk aanbeveel dat soortgelyke navorsing onderneem moet word om die bevindings te bevestig en dat dit as riglyne in die onderrig van leesvaardighede in die skoolopset gebruik word. Daar word ook aanbeveel dat onderwysers aandag sal gee aan leerlinge se verwerwing van sigwoordeskat en kennis sal neem van die waarde van die gebruik van flitskaarte vir dié doel en hierdie

inligting ook aan ouers sal deurgee. Kreatiewe metodes van inoefening kan gebruik word, byvoorbeeld geheuespeletjies met woorde.

Bibliografie

- Andrich, C., A. Hill en A. Steenkamp. 2015. Training Grade R teachers to impart visual perceptual skills for early reading. *Reading and Writing*, 6(1):1–9.
- Beaty, J.J. 2008. *Skills for preschool teachers*. 8ste uitgawe. Columbus: Pearson.
- Beauchat, K.A., K.L. Blamey en Z.A. Philippakos. 2012. *Effective read-about for early literacy. A teacher's guide for pre K-1*. Londen: Guilford.
- Bender, I. en S. Beller. 2013. Cognition is ... fundamentally cultural. *Behavioural Science*, 3:42–54.
- Broz, N.A., E.L. Blush en D.D. Bertelsen. 2016. SWIFT Reading: Sight word instruction is fundamental to reading. *Literacy Practice Research*, Lente/Somer, ble. 38–46.
- Campbell, S. 2015. Feeling the pressure: Early childhood educators' reported views about learning and teaching phonics in Australian prior-to-school settings. *Australian Journal of Language and Literacy*, 38(1):12–22.
- Connelly, V., R. Johnston en G.B. Thompson. 2001. The effect of phonics instruction on the reading comprehension of beginning readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14:423–57.
- Corso, H.V., J.G. Cromley, J.G. Sperb en J.F. Salles. 2016. Modeling the relationship among reading comprehension, intelligence, socioeconomic status, and neuropsychological functions: The mediating role of executive functions. *Psychology and Neuroscience*, 9(1):32–45.
- Creswell, J.W. en A.L. Garrett. 2008. The “movement” of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education*, 28(3):321–33.
- Creswell, J.W. en V.L. Plano-Clark. 2007. *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deacon, S.H. 2012. Sounds, letters and meanings: The independent influences of phonological, morphological and orthographic skills on early word reading accuracy. *Journal of Research in Reading*, 35(4):456–75.
- Ehri, L.C. 2005. Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2):167–88.

- Erbay, F. 2013. Predictive power of attention and reading readiness variables on auditory reasoning and processing skills of six-year-old children. *Educational Sciences: Theory en Practice*, 13(1):422–9.
- Erwin, R.W. 2016. Sight-word practice in a flash! *Kappa Delta Pi Record*, 52(1):35–8.
- Farrall, M.L. 2012. *Reading assessment. Linking language, literacy and cognition*. Hoboken: Wiley.
- Fields, M.V., L.A. Groth en K.L. Spangler. 2008. *Let's begin reading right. A developmental approach to emergent literacy*. 6de uitgawe. Columbus: Pearson.
- Gay, L.R., G.E. Mills en P. Airasian. 2006. *Educational research. Competencies for analysis and applications*. 8ste uitgawe. Pearson: Merrill Prentice Hall.
- Gilakjani, A.P. en N.B. Sabouri. 2016. How can students improve their reading comprehension skill? *Journal of Studies in Education*, 6(2):229–40.
- Harvey, S. en A. Goudvis. 2007. *Strategies that work. Teaching comprehension for understanding and engagement*. Portland Maine: Sternhouse.
- Huanga, F.L., L.S. Tortorelli en M.A. Invernizzi. 2014. An investigation of factors associated with letter-sound knowledge at kindergarten entry. *Early Childhood Research Quarterly*, 29:182–92.
- Landry, S.H., P. Swank, K. Smith, A. Asselen en S. Gunnewig. 2006. Enhancing early literacy skills of preschool children. Bringing a professional development model to scale. *Journal of Learning Disabilities*, 39(4):306–24.
- McCarthy, P.A. 2009. Using sound boxes systematically to develop phonemic awareness. *Reading Teacher*, 62(4):346–9.
- McCutchen, D., R.D. Abbott, L.B. Green, S.N. Beretvas, S. Cox, N.S. Potter, T. Quiroga en A.L. Gray. 2002. Beginning literacy: Links among teacher knowledge, teacher practice, and student learning. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1):69–86.
- McMillan, J.H. en S. Schumacher. 2006. *Research in education. Evidence-based inquiry*. 6de uitgawe. New York: Pearson.
- Morrow, L.M. en S. Dougherty. 2011. Early literacy development: Emerging perspectives that influence practice. *Journal of Reading Education*, 36(3):5–11.
- Mouton, J. en H.C. Marais. 1992. *Basiese begrippe: Metodologie van die geesteswetenskappe*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Mule, C.M., J. Robert, R.J. Volpe, S. Fefer, L.K. Leslie en J. Luiselli. 2015. Comparative effectiveness of two sight-word reading interventions for a student with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Behavioural Education*, 24:304–16.

Neuman, W.L. 2006. *Social research methods. Qualitative and quantitative approaches*. 6de uitgawe. New York: Pearson.

Pardo, L.S. 2004. What every teacher needs to know about comprehension. International Reading Association.
https://ftp.learner.org/workshops/teachreading35/pdf/teachers_know_comprehension.pdf (7 September geraadpleeg).

Piaget, J. 1952. *The origins of intelligence in children*. New York: International University Press.

Robb, P. 2016. Sight words in early reading instruction. <http://www.fastbridge.org/sight-words-in-early-reading-instruction>(11 Januarie 2017 geraadpleeg).

Roberts, W. en B. Norwich. 2010. Using precision teaching to enhance the word reading skills and academic self-concept of secondary school students: A role for professional educational psychologists. *Educational Psychology in Practice*, 26(3):279–98.

Rushton, S., A. Juola-Rushton en E. Larkin. 2010. Neuroscience, play and early childhood education: Connections, implications and assessment. *Early Childhood Education Journal*, 37:351–61.

Sadoski, M. 2005. A dual coding view of vocabulary learning. *Reading and Writing Quarterly*, 21(3):221–38.

Shenton, A.K. 2004. Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2):63–75.

Smith, J.A. en S. Read. 2005. *Early literacy instruction: A comprehensive framework for teaching reading and writing*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.

Snow, C.E., M.S. Burns en R. Griffin (reds.). 2002. *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

Stauffer, R.G., J.C. Abrams en J.J. Pikulski. 1978. *Diagnosis, correction, and prevention of reading disabilities*. New York: Harper en Row.

Stuart, M.M., J. Masterson en M. Dixon. 2000. Spongelyke acquisition of sight vocabulary in beginning readers. *Journal of Research in Reading*, 23(1):12–27.

Thiessen, M., M. Kohler, O. Churches, S. Coussens en H. Keage. 2015. Brainy type: A look at how the brain processes typographic information. *Visible Language*, 9(1/2):174–89.

Unisa. 2002. *Skoolvoortligting. Toetsmateriaal*. Pretoria: Unisa.

Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walczyk, J.J. en D.A. Griffith-Ross. 2007. How important is reading skill fluency for comprehension? *The Reading Teacher*, 60(6):560–9.

Wasik, B.A. en C. Iannone-Campbell. 2012. Developing vocabulary through purposeful, strategic conversations. *The Reading Teacher*, 66(2):321–32.

Eindnotas

¹ Die kronologiese ouderdom neem toe met die drie maande van die hulpverlening.

² Die verwysing h/j dui daarop dat die leerling die h en j in die leeshandeling verwar. Dieselfde geld ten opsigte ander klankverwarrings soos oei/eeu ens.

³ <https://www.youtube.com/watch?v=21qi9ZcQVto>.