

OM TOT BETER VERSTAAN VAN DIE LEESPROSES TE KOM

- 'n outobiografiese narratief

Annatjie Hanekom



Tesis ingelewer ter voldoening aan die vereistes vir die graad

Magister in die Opvoedkunde

aan die

Universiteit Stellenbosch

Studieleier: Prof. R. Newmark
Mede-studieleiers: Me M. Perold
Prof. L.L.L. le Grange

Desember 2005

Opgedra aan my mentor, Johan du Preez.

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie tesis my eie, oorspronklike werk is, en dat dit nie in geheel of gedeeltelik, voorgelê is vir 'n graad aan enige ander universiteit nie.

.....
Annatjie Hanekom

.....
Datum

OPSOMMING

Verskillende ervarings en prosesse oor 'n lang loopbaan en op verskillende terreine in die onderwys loop uiteindelik uit op beter insig in die leesproses: as jong aanvangsleser wat self die leesproses moet bemeester in 'n tydperk as verstaan nie prioriteit is nie, later as onderwyser van jong en dikwels sukkelende lesers, as opleier van remediërende onderwysers, as kurrikuleerder en ontwikkelaar van hulpbronne en outeur van boeke om die leesproses meer toeganklik vir leerders en veral onderwysers te maak, en uiteindelik as indiensopleier van onderwysers in 'n tyd waarin kinders se leesvaardighede merkbaar agteruitgaan en die blaam verplaas word van die een na die ander.

Deur 'n proses van kritiese refleksie en besinning kom die oortuiging dat onderwysers wat betrokke is by leesonderrig en die ontwikkeling van geletterdheid, slegs bemaagtig kan wees om ingeligte keuses te maak as hulle self krities kan reflekteer en hul eie praktyke kan ondersoek in die lig van **beter kennis van die leesproses**.

Die leser word deur verskillende fases van verstaan van die leesproses geneem, terwyl verskillende modelle van verstaan, wat deur die jare ontwikkel is, ingespan word om tot beter insig te kom.

SUMMARY

An autobiographical narrative is imparted through different phases of understanding of the reading process, which developed over time in various fields in education.

The reading process is discussed from different perspectives, based on own experience: as initial reader who has to master the reading process in a period when meaning of the context is of minor consideration, as teacher of young and struggling readers, as trainer of candidate remedial teachers, as curriculum and resource developer and author of publications with the objective of making the reading process more accessible to learners and teachers, and ultimately as in-service trainer of teachers in an era when children's reading skills deteriorate markedly.

After critical reflection and consideration it was concluded that teachers involved in reading instruction and support are empowered only if they can critically reflect on and examine their personal practices in view of a good understanding of the reading process.

Different models of understanding, developed over time, were utilised for better insight.

BEDANKINGS EN ERKENNING

My hartlike dank en waardering aan my lewensmaat en lewenslange vriend vir sy onbaatsugtige en jarelange ondersteuning. Hy alleen weet hoeveel die verwesenliking van hierdie ideaal vir my beteken. En aan ons drie seuns - hulle was my grootste leermeesters.

Aan al die honderde onderwysers, kollegas, vakadviseurs, bibliotekarisse en boekmakers wat deur die jare saamgewerk en groot opofferings gemaak het sodat ons almal die geheimenisse van hierdie misterie beter kan verstaan, is ek baie dank verskuldig.

Aan Ulla Schreuder, my uitgewer, en aan Juta, opvoedkundige uitgewers, my grootste waardering vir tien jaar van ondersteuning en befondsing, en vir die pragtige, prettige kinderboeke wat in die proses vir die klaskamers gedruk is. Hiersonder sou die skole armer en my kennis beperk gewees het.

En aan my studieleiers, my opregte dank en waardering vir die geleentheid om my storie te vertel, en vir die wyse waarop julle my en my storie aanvaar het - ook en veral toe ek wou ophou. Dit was 'n groot, groot geleentheid.

INHOUDSOPGAWE

(Elke Fase verteenwoordig 'n (dis)koersaanpassing in my eie verstaan van die leesproses)

Fase 1: Die Nou	1
Die skrif aan die muur	1
Boet en Saartjie en ander leesstories	4
In hul eerste skooljaar	4
Aan die einde van die Grondslagfase.....	6
In die Intermediêre fase	7
Ekstra leeshulp vir sommige	8
Leesprobleme in hul Senior fase.....	10
Ongeletterde buiteskoolse jeugdige.....	12
Volwasse basiese geletterdheid.....	13
Waar is ek in al hierdie leesstories?	16
Fase 2: Ek soek 'n navorsingstuiste	17
Eerste navorsingservaring: nie-amptelik maar eers tevrede	19
Maar nou soek ek 'n amptelike navorsingsnis.....	21
Vanuit watter posisie skryf ek?	22
My teoretiese perspektief.....	22
My kennisstandpunt wat hieruit voortvloei	24
My vakwetenskaplike standpunt in die leesdebat.....	26
Navorsingsmetodologieë/metodes vanuit hierdie oortuiging	27
Ek klim oor paradigmatgrense en kry my eie navorsingstem.....	29
My eie storie moet uit – outobiografies vertel.	30
'n Aksiestorie.....	32
Fase 3: Gister en eergister	34
Skoolstories uit die ou dae	34
Die invloed van skool en kerk	35
Ek leer self lees	37
Ek leer ander lees	37
Aan die ander kant	39
Internasionale leesstories.....	41

Fase 4: Van stukkies na heel 46

Mediese model - van hospitaal na klaskamer	46
Ons werk met lees(-)stukkies.....	47
Leesondersteuning met 'n meer holistiese aanslag.....	52
Van remediëring na mediëring.....	57

Fase 5: Ek maak stories 59

Terug na die hoofstroom	59
Aanvoorwerk.....	59
Boet en Saartjie maak plek vir Boleki en Hanna	63
Storieboeke vir saamlees en selflees.....	63
Sterre in die klaskamer.....	65
Klasonderwysers werk saam en ondersteun	67
Kinderboeke vir/deur leerders met leesprobleme	70
Die SENOUS-konneksie	71
'n Ster verskiet.....	71
Verplig om solo te vlieg.....	72
... nou ook vir tweede en derde skooljare	72
Uitkomstes	73
Herkurrikulering vir Uitkomsgebaseerde onderwys	75
Ander opwindende by-winske.....	76
Vollengte operette.....	76
Kinderliedjies.....	76
Ster Stories in die Intermediêre Fase	77
Interaksie.....	79
Ster onderwysers word Kurrikulumopleiers en vakadviseurs	79
Ster Stories in Engels en Afrikatale	81
Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring	82
Sistemiese evaluering van geletterdheid	83
Terugskouend oor 'n eenmaal-in-'n-leeftyd ervaring	85

Fase 6: 'n Oomblik van waarheid 86

Die invloed van '94.....	86
1998: tyd vir reflektoring.....	87
'n Formidabele Uitgewer(y)	90
'n Besoek aan die <i>Reading Recovery Centre</i>	92
Ek ontmoet die meester self	94

Fase 7: Ek word krities 97

Toe deure	97
Ek waag dit (weer) in die akademie	98
Parallele	100
Om te leer van, in en vir	101
Kritiese pedagogiek.....	104
Paulo Freire se kritiese stem.....	105
Krities bewus: die voordeel van 'n beter oordeel	106
Post- wat?.....	108
Pre- wat?	108

Fase 8: Ek skep vir my 'n opleidingsmodel af..... 110

<i>Tirisano</i>	110
Onderwysontwikkeling: nuwe fokus en uitdagings	112
Onderwyserkennis en volwasse leer	112
Sosio-politieke en sistemiese uitdagings	114
Teoreties/filosofiese uitdagings	115
Terrein-spesifieke uitdagings.....	116
Persoonlike uitdagings	116
Die essensie 'verpak' in 'n opleidingsmodel	117
Uitkomsgebaseerde onderwys as konteks vir leesonderrig	117
Wat wil ons bereik? (Uitkomste)	117
Hoe moet ons dit bereik in 'n konteks van Uitkomsgebaseerde onderwys? (Beginsels).....	118
Ander UgO-fokusse	119
Leerteorieë wat die leesproses en/in UgO ondersteun.....	119
Piaget se probleemgesentreerde leer	119
Vygotsky se sosiale leerteorie.....	121
Cambourne se kondisies vir leer(s).....	122
Om te filosofer oor verstaan, betekenis, begrip	122
Die leesproses - verskillende modelle	122
Beginsels vir leesonderrig en -ondersteuning	126
Die sogenaamde 'Hanekom-model' vir leesontwikkeling en -ondersteuning	126
Die leser	127
Die teks	128
Goeie mediëring.....	129
Aanbiedingsuitdagings	131
My eerste vollengte kursus	131
Lewendige demonstrasies	131
Problematiek	131

Buite die sist(e)m(e).....	131
Terugvoering	134
Opvolgkursusse	136
Die lote begin groei	141
Leeshulp in die Senior fase	141
Tersiêre leeshulp	142
Leeshulp aan leerders met andersoortige onderwysuitdagings	143
Buiteskoolse jeugdige.....	144
Ander leesstories haak aan.....	144
Hoekom, dink ek, werk hierdie model?	145
En hoekom werk dit nie deur na die hele stelsel op grondvlak nie?.....	146
'n Kurrikulum vir leesonderrig is nodig	147

Fase 9: As kritiese refleksie tot rypheid kom..... 149

Die eindproduk van die <i>bricoleur</i>	149
My bevryde filosofiese stem	150
My bevryde vakwetenskaplike stem	153
My bevryde navorsingstem (<i>scholarly voice</i>).....	155
My bevryde persoonlike stem	157

Bronne en verwysings 160

Veldwerkbronne..... 174

ADDENDUM..... 175

ILLUSTRASIES EN FIGURE

Figuur 1:	Uittreksel uit <i>Die Burger</i> , 5 Junie 2003	1
Figuur 2:	Uittreksel uit <i>Die Burger</i> , 25 Mei 2004	3
Figuur 3:	Boek Drie, bladsy veertien van 'n leesreeks wat vir baie dekades vir die meeste Afrikaanssprekende leerders in die aanvangsleesfase gebruik is.....	6
Figuur 4:	Antwoordstelle van Graad 8 leerders, Junie 2003	11
Figuur 5:	'n Eerste brief van 'n 55-jarige aan die Liefde in sy lewe	14
Figuur 6:	My eerste publikasie - 'n evaluering vir die identifisering van lees- en spelprobleme	51
Figuur 7:	'n Voorbeeld van teks wat geskep is na aanleiding van 'n opwindende ervaring	56
Figuur 8:	Die merkblad en antwoordblad vir 'n informele sifting van fonemiese bewustheid	62
Figuur 9:	'n Storie(toets)boekie en merkblad vir die bepaling van boekvernuf en basiese (eerste) konsepte van drukwerk.....	62
Figuur 10:	'n Selfgemaakte 'Big Book' vir demonstrasiedoeleindes.....	64
Figuur 11:	'n Voorbeeld van geskikte voorspelbare en prettige kinderlektuur vir aanvangslees	65
Figuur 12:	Saam met Piet Grobler, bekende en internasionaal bekroonde illustreerder van kinderboeke, by een van sy illustrasies uit <i>Kom kyk my monsters</i> - een van my eie stories.....	66
Figuur 13:	Kleurvolle, kultuurvriendelike kinderboeke vir aanvangslesers.....	67
Figuur 14:	Twaalf van my eie pogings word ook deur die uitgewer gekeur vir publikasie	67
Figuur 15:	Eerste Wenkeboek met leerprogramme vir elkeen van die 60 storieboeke	68
Figuur 16:	Leerderterugvoering.....	68
Figuur 17:	Nuutgeletterdes ontdek 'n nuwe wêreld van kommunikasie en vertel graag daarvan in hul briefies.....	69
Figuur 18:	Voorbeelde van Graad 1's se spontane skryfwerk	69
Figuur 19:	Die publikasie van Ster Stories se jongste outeur - 'n negejarige seun met ernstige leesprobleme.....	70
Figuur 20:	Materiaal vir leerders en onderwysers vir die tweede en derde skooljaar	73
Figuur 21:	Ster Stories versoen met Kurrikulum 2005.....	75
Figuur 22:	Die eerste van die onderwysersgidse by Ster Stories wat vir Kurrikulum 2005 geskryf word	76

Figuur 23:	Twee vollengte liedjiebandjies met musiek gebaseer op Ster Stories	77
Figuur 24:	Materiaal vir die Intermediêre Fase. Verskillende tekstipes word gegroepeer rondom 'n bepaalde konsep. Vir elke stukkie teks word daar wenke gegee in die onderwysersgids.....	78
Figuur 25:	Bladsye uit <i>Interaksie</i> , die Ster Storie nuusbrief	79
Figuur 26:	Ster Stories in vyf Afrika-tale en in Engels vertaal	82
Figuur 27:	Die hersiene Gr. 1 handleiding by Ster Stories volgens Riglyne van die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring	83
Figuur 28:	Rebecca Mason (links), uitgewer van Learning Media in Nieu-Seeland en die 'Junior Bookroom' vol kinderboeke, soortgelyk aan Ster Stories, wat gratis deur Learning Media aan staatskole in Nieu-Seeland voorsien word.....	91
Figuur 29:	Vyfjarige aanvangslesertjies in Nieu-Seeland lees uit hul selfgemaakte 'Big Books'. Soms gebruik hulle die klere en tooisels aan die klerehaak vir die okasie	91
Figuur 30:	Saam met Dr Barbara Watson by die Reading Recovery Centre in Auckland, Nieu-Seeland	93
Figuur 31:	Dr. Richard Walker, die 'vader' van Concentrated Language Encounter waarmee miljoene ongeletterdes wêreldwyd tot die lig van geletterdheid kom.....	95
Figuur 32:	Jean Piaget se teorie van probleemgesentreerde leer.....	120
Figuur 33:	'n Meer reduksionistiese model van die leesproses	123
Figuur 34:	Vier bronne van inligting wat die brein gebruik om betekenis uit teks te skep.....	124
Figuur 35:	Twee hoof bronne van inligting waarmee die leser betekenis uit teks te skep.....	125
Figuur 36:	'n Model vir die verstaan en die ondersteuning van die leesproses	127
Figuur 37:	'n Model vir die 'verpakking' van aktiwiteite in die beplanning van 'n leerprogram vir die ontwikkeling en ondersteuning van leesvaardighede.....	130
Figure 38-42:	Terugvoering van kursusgangers	135-138
Figuur 43:	Na afloop van elke kursus word daar rekord gehou van aanbevelings vir 'n volgende aanbieding en inhoud	139
Figuur 44:	'n Grafiese voorstelling van 'n Kurrikulum vir leesonderrig vir die verskillende fases in die Algemene Onderwys- en Opleidingsband	144

Fase 1: Die Nou

*op die boeke van die wet
is hul regte verskans
teen enige ongelyke
kans om weer minder
te wees - om kinders
te wees met gelyke reg
maar hierdie kanse lyk bitter
sleg as letters en woorde hul
bly ontwyk, as hulle verleë
die onreg laat blyk
want 'n halfgeleerde
generasie, bevry
deur leë beloftes
van demokrasie
se tyd loop
uit teen
half-
en
on-
ge-
let-
terd-
heid*

Die skrif aan die muur

Ek tel op 25 Mei 2005 die oggendkoerant op en lees een van die hoofberigte.

Verslag: Uitslae skok

Gr.3's lees, reken glad nie op peil

Toetse toon verbetering sedert 2002 en 2004 nog onbeduidend

Millicent Merton

KAAPSTAD. - Wes-Kaapse leerders in gr. 3 sukkel steeds om te lees en somme te maak met minder as 4 uit elke 10 leerders se lees- en syfervaardighede op 'n aanvaarbare vlak.

Meer as 34 000 gr.3 leerders in bykans 1 100 skole in die provinsie is in Oktober en November verlede jaar getoets. Die uitslae toon dat slegs 39.5% van die leerders se leesvaardighede op peil is.

Fig.1: Uittreksel uit *Die Burger*, 25 Mei 2005.

Volgens hierdie en ander berigte in die pers, kon meer as sestig persent van die huidige graad 3 leerders in die Wes-Kaap nie in hul aanvangsleerfase, met die eerste geleentheid tot basiese geletterdheid, vorder tot op 'n verwagte vlak met lees- en skryfvaardighede nie. Hierdie aankondiging is nie goeie nuus vir die proses van transformasie van die onderwys wat tans in Suid-Afrika aan die gebeur is nie. Met net 4 uit elke 10 van 'n provinsie se graad 3 leerders wie se lees- en skryfvaardighede op peil is, word daar besondere uitdagings gestel aan klasonderwysers, onderwyskundiges en kurrikulumbeplanners vir die verdere implementering van Uitkomsgebaseerde onderwys. Want vir hierdie kurrikulum word daar van die leerder verwag om krities denkend en aktief betrokke te wees by hul leerstof. Maar met statistiek soos hierdie, word die onderwys gekonfronteer met groter uitdagings as net geletterdheid.

Want die basiese geletterdhede van die leerders wat wel op peil is, behoort in die Intermediêre fase verder ontwikkel, versterk en verfyn te word, terwyl meer as 60% van die leerders in die Wes-Kaap nog nie volgens verwagting kan reageer op teks nie - ook nie in ander leerareas nie. Vir hierdie kinders in die Intermediêre fase behoort daar ander planne in plek te wees vir 'n tweede kans op geletterdheid. Wie se verantwoordelikheid is dit?

En, ontnugter met die kinders se basiese skolastiese vaardighede, voel onderwysers in die Intermediêre Fase dat dit nie binne hul opdrag val om aan leesonderrig aandag te gee nie. Wanneer hulle gevra word wie die verantwoordelikheid vir leesonderrig in hierdie onderwysfase behoort te neem, maak hulle dit baie duidelik:

"Die mense in die Grondslagfase moet die kinders leer lees. Wat doen hulle dan as ons hulle werk ook moet doen?" sê een.

"Parents, Parents, Parents! No child will flourish if he is not supported by his parents. Teachers have a facilitatory role to play, but our parents are not held accountable!" is 'n ander se mening.

Nog een voel: *"The subject head of LLC (Language, Literacy and Communication) and the TST (Teacher support Team)."*

Slegs hier en daar is daar enkeles wat erken: hulle kan nie leerders na Graad 3 met die leesproses help nie omdat hulle nie weet hoe nie.

"Ek weet ek moet self die leerders by my in Graad 5 kan help met lees, maar ek het nie die kapasiteit nie," sê een baie eerlik.

Presies 'n jaar gelede, op 25 Mei 2004, is soortgelyke skokkende nuus alreeds in die pers bekendgemaak.

Toetse: Lees-, skryfvermoë van gr. 6'e power
Net 1 uit 6 kan tel

ELSABE BRITS

KAAPSTAD - Net een uit elke ses (15,6%) gr. 6-leerders in die Wes-Kaap kan tel en net 'n bietjie meer as 35% kan behoorlik lees en skryf.

Die skokbevindings blyk uit die uitslag van diagnostiese numeriese toetse wat deur gr. 6-leerders afgelê is. Net sowat 'n derde kon die geletterdheidstoets slaag.

In die gesamentlike uitslag van albei assesserings het 63,3% van die gr. 6'e die assessering gedruip, wat beteken hulle kon nie op die vereiste vlak slaag nie.

Die diagnostiese toetse is einde verlede jaar deur 34 596 gr. 6-leerders by 1 079 laerskole in die ... provinsie afgelê. Alle skole met meer as 5 gr.6-leerders is by die toetsing betrek.

Fig. 2: Uittreksel uit Die Burger, 25 Mei 2004.

Na afloop van hierdie sistemiese evaluering in 2002 van basiese lees-, reken- en lewensvaardighede van graad 3-leerders, en die opvolgevaluering van vaardighede van graad 6-leerders, word die uitslae van elke streek en elke skool in die Wes-Kaap apart en vertroulik bekendgemaak. Elke skool weet hoe hul leerders vaar in vergelyking met die verwagte nasionale standaarde vir graad-3 en graad-6 leerders.

Vir baie skoolhoofde, onderwysers en ouers is hierdie inligting 'n groot teleurstelling en ontnugtering. Wat is die vooruitsigte op die ontwikkeling en verbetering van skolastiese- en lewensvaardighede as die geletterdheid van net 10%, 8%, miskien 5% of 20%, in baie gevalle selfs 1% of 0% van jou skool se leerders op peil is? Ook diegene wat verantwoordelik is vir die opleiding in en implementering van Uitkomsgebaseerde onderwys in ons land se skole, word hierdeur onverhoeds gevang en moet hulle indiensopleiding en ondersteuning-sprogramme hiervolgens aanpas.

Want mettertyd kom vanuit die Senior Fase die bevestiging dat al hoe meer kinders in Graad 8 en hoër nie oor die nodige leesvaardighede beskik om funksioneel en effektief aan klasaktiwiteite deel te neem nie. Voordat hierdie onderwysers nog werklik die geleentheid

gehad het om Uitkomsgebaseerde onderwys te implementeer, het hulle alreeds hul bedenkinge daaroor.

"Ek het soveel hoop gehad dat OBE vir ons leerders sal lewer wat werklik op 'n hoë standaard is. En kyk wat kry ons nou! Ek is hoogs ontnugter en hoop hulle stop die stelsel," is een van mening.

'n Ander een voel: *"Die kinders wat uit die vorige stelsel in Graad 8 aangekom het, kon darem lees en skryf. Vandag se Uitkomsgebaseerde kinders (sic) kan dit nie eers doen nie. Hoe kan julle van my verwag om te glo dat dit werk?"*

Is daar werklik so 'n groot probleem met leerders se leesvaardighede? Wat is dan vandag anders as 'n dekade of twee gelede toe die meeste kinders maklik lees- en skryfvaardighede bemeester het? Hoe leer vandag se leerders lees? Wat lees hulle en hoe word hulle in die proses ondersteun?

Boet en Saartjie en ander leesstories

As leeskonsultant is ek tans op verskillende vlakke, terreine en instansies betrokke by die ontwikkeling, herstel en ondersteuning van die leesproses. Terwyl ons na redes en oplossings soek waarom vandag se kinders nie behoorlik kan lees en skryf nie, en die blaam van een na die ander verplaas word, gebeur dit oral om ons - speel daar leesstories rondom ons af op verskillende terreine van ons samelewing.

In hul eerste skooljaar

Ek kyk soms oor die skouer van 'n Graad 1 juffrou wanneer sy besig is met leesonderrig - nie om te kyk wat sy doen nie, maar om in die gesigte van die aanvangslesers voor haar te probeer lees wat hulle van hierdie ervaring dink.

Hoekom is hulle dikwels so stil, onbetrokke en gelate? Hoekom is hulle nie uitbundig opgewonde oor die wonderwêreld van woordgeletterdheid en stories wat besig is om in hulle te ontluik nie? *"Dit is 'n mooi huis. Wie woon hier? Boet en Saartjie. Ons woon hier. Dit is ons huis."* Geen emosie. Geen opwinding. Oor en oor dieselfde woorde. Sal een kind in die groep dit waag om vir Juffrou te sê dat die sinne en woorde wat hulle tot vervelens toe moet saamteem, nie vir hulle sin maak nie? Dat die huis wat vir Boet en Saartjie mooi is, nie lyk soos die huise van sak en plate wat sommige van hulle elke dag rondom hulle sien nie? Is

hierdie storie vir die kinders relevant? *"Dit is Moeder. Dit is Vader."* Ek voel skielik ook ongemaklik met die woordkeuse van die teks in die kinders se eerste leesboek. Watter soort boodskap stuur die illustrasies van Moeder en Vader en die 'mooi huis' in die boek uit? Wat verstaan hulle daarvan?

En ek wonder watter invloed hierdie aanvangsleeservaring, wat hulle vir die res van hul lewe met hul saamdra, op die kinders se persepsie van lees, hul selfvertroue as lesers en hul entoesiasme vir boeke en stories gaan hê. Eerste indrukke is dikwels blywend. Constance Weaver (2002:3) vra in hierdie verband: *"Where do children get (their) perceptions of reading?"* en antwoord dan:

Mainly from literacy experiences (or the lack of them) in home and/or from what is emphasized (or not emphasized) in school. Not surprisingly, there is a significant correlation between teachers' approach to reading instruction and children's understanding of what reading is and what it involves. Furthermore, children are influenced more by how teachers teach reading, than by what they say about reading, if teachers' beliefs are not supported by their actions.

Daarom probeer ek dikwels om in 'n spesifieke skool 'n idee te kry van die onderwysers se oortuigings van die leesproses, en hoe dit hul benadering tot leesonderrig en -ontwikkeling beïnvloed. Want nie net kinders se gesindhede teenoor lees en boeke en stories nie, maar uiteindelik hul lees- en skryfvaardighede word hierdeur geraak.

Een spesifieke skool waar ek gevra is om te help met leesondersteuning, is in 2003 geïdentifiseer as een van die groot aantal skole wat dringende ondersteuning ten opsigte van geletterdheid nodig het. Net 5% van die kinders hier kon na Graad 3 funksioneel lees en skryf. Die skoolhoof het met 'n dringende versoek gekom of ek hulle in hierdie krisis sal kan kom help.

Juffrou Adams is die departementshoof van die Grondslagfase en 'n veteraan Graad 1 onderwyseres. In 'n gesprek met haar oor hoe sy die leesproses verstaan as sy daarvoor dink, sê sy:

"Juffrou, ons glo enige mens kan lees as hy al sy klanke en letters ken. Lees is mos die beweging van jou oë oor die woorde en die letters. As jy dan nie daai letters ken nie, hoe kan jy lees? Party kinders ken die letters, maar as hulle dit in 'n boek sien, vergeet hulle dit weer. Dis waar ons grootste probleme is."

Aan die einde van die Grondslagfase

Op 'n afspraakbesoek aan die Graad 3-klas van dieselfde skool, is die Juffrou juis besig met 'n leesles. Terwyl die res van die klas hul besig hou met 'n opdrag, is 'n groepie lesers by haar op die mat. Elkeen kry 'n beurt om die "leesles" van die dag hardop te lees - bladsy veertien uit Boek Drie.

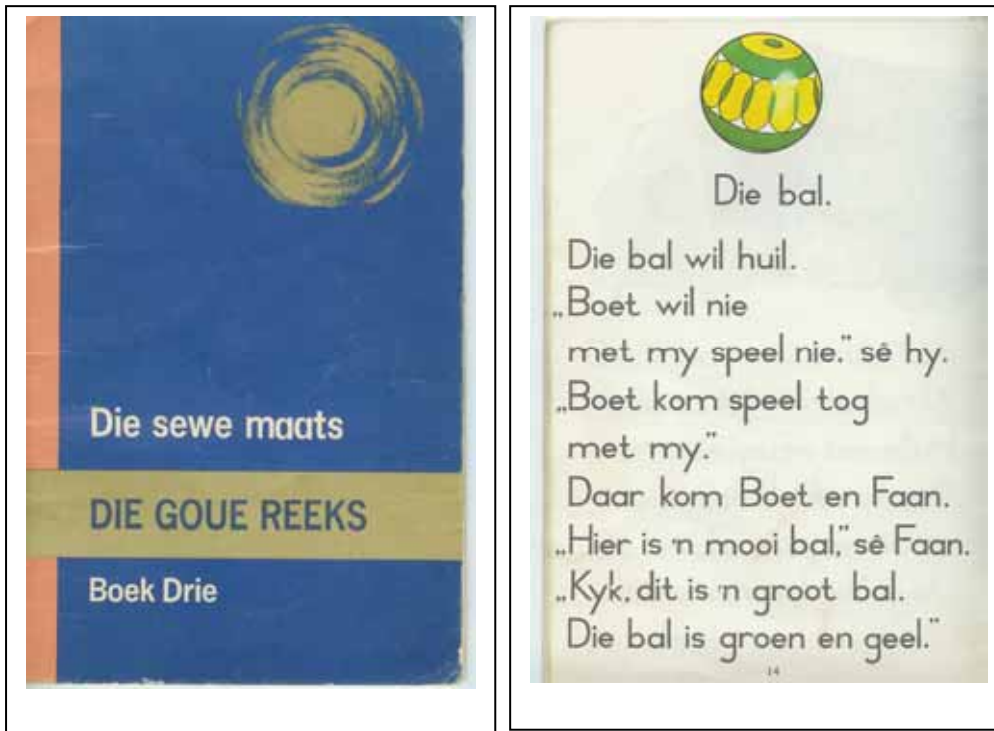


Fig. 3: Boek Drie, bladsy veertien van die leesreeks wat vir baie dekades vir alle leerders se aanvangsleesproses gebruik is.

Ek hou 'n paar leerders dop wat ongemaklik hul beurt sit en afwag. Die eerste een probeer om elke woord op die bladsy letter vir letter aan te pak vanuit sy klank-repertoire. Hy kyk skaam rond en soek hulp. Niemand luister nie en niemand help nie, want sy juffrou is besig om my te oortuig dat die kinders se lees- en skryfvaardighede elke jaar agteruit gaan:

"Elke jaar lees die kinders swakker as hulle by my in graad 3 kom. Maar hierdie groep is die swakste wat ek nog gehad het. Hulle stel ook nie belang in lees nie. En dit help nie om vir hulle huiswerk te gee nie, want die ouers kyk nie dat dit gedoen word nie."

En dan: *"Hoeveel keer het jy jou les by die huis geoefen?"* vra sy vir een van hulle.

Nog voordat hy kan antwoord, lewer sy hardop hier na my kant toe kommentaar: *"Ek dink hy moet ook maar na skool agter bly vir ekstra leesklassies."*

Ek proe weer die rou snikke van vernedering wanneer Juffrou Baard ons na skool hou as ons nie ons leesles vlot genoeg kon lees nie. Die skoolbus toet ongeduldig. En dan die houe. Jy probeer keer, maar klein armpies bied geen verweer teen hierdie venyn en frustrasie, of teen die terggees van 'n ouer broer en sy maats, en 'n bus vol lewenslustige plaaskinders wat gretig is vir aksie nie. Is dit dalk ervarings soos hierdie wat die oorsaak is van soveel negatiwiteit en weerstand teenoor een van die wonderlikste menslike vermoëns - om uit die gedrukte of geskrewe woord 'n boodskap te skep wat vir my betekenis dra?

Ek wonder dikwels hoeveel leesonderrig werklik in hierdie belangrike skoolfase aangebied word. Hoeveel ondersteuning kry leerders om so 'n ingewikkelde proses te bemeester as hulle huistoe gestuur te word met een bladsy uit 'n leesboek wat met herhaling ingeoefen moet word? Is dit nie dalk waarom leerders in die volgende skoolfase probleme ondervind om inligting uit handboeke of instruksies op eksamenvraestelle te lees nie?

In die Intermediêre Fase

Die klok lui vir pouse. Ons drink almal saam tee. Die skoolhoof, meneer Januarie, is bly om my te sien. Ek kry die idee dat hy opreg bekommerd is oor die leerders se lees- en skryfvaardighede omdat dit vir sy skool 'n belemmering is in die implementering van Uitkomsgebaseerde onderwys. Ek hoor ook van die skool se leesprojek - dat kerk- en gemeenskapsgroepe mooi gereageer het op 'n versoek om boeke en tydskrifte aan die skool te skenk, en dat al die leerders van Graad R tot Graad 7 elke dag deelneem aan die Wes-Kaap Onderwysdepartement se Geletterdheidshalfuur. En wat maak die 95% van die leerders wat nie kan lees nie in daardie periode?

"Almal moet met 'n boek besig wees. Al blaai hulle net deur die boeke en kyk na die prente. Juffrou weet, hierdie kinders kom uit huise waar daar nooit 'n boek of koerant gesien word nie. Die enigste stukkie koerant is die papier waarin die vis en tjips toegedraai is," vertel hy.

Ek luister spesifiek na die onderwysers se onbevange en uitgesproke opinies en persepsies (oor 'n koppie tee) waarom hulle dink die kinders nie kan lees en skryf nie. Ek is veral geïnteresseerd in die siening en menings van die onderwysers in die Intermediêre Fase. Uit ondervinding weet ek hulle wys graag die vinger na die Grondslagfase - dis daar waar al die probleme, volgens hulle, begin. Meneer Titus, verantwoordelik vir die onderrig van Wiskunde en Tegnologie, erken dat daar werklik net 'n paar leerders in elke klas is wat die handboeke van Graad 4 tot 7 kan lees. Ek gee hom gelyk hierin en vertel hom van navorsing

wat onlangs uitgevoer is deur onafhanklike evalueerders wat deur die READ organisasie aangestel is. Hiervolgens het die gemiddelde leerder aan die einde van Graad 7 'n leesfunksionering van 7,6 jaar, terwyl hul kronologiese ouderdom 14,4 jaar is. Wanneer hierdie leerders na die Senior Fase gaan, sal hulle dit onmoontlik vind om uit handboeke te lees, aangesien die handboeke geskryf word vir 'n leesvlak van ongeveer 16 jaar (READ, 1998:3).

Meneer Titus kla dat hy en sy kollegas in die Intermediêre Fase nie tyd het om die kinders te leer lees nie. Hulle moet al hul aandag gee aan leer-inhoude in hul verskillende leerareas. Hy het skaars genoeg tyd om die kinders te leer om wiskunde en tegnologie te doen. En in die middag het hulle sport. Dan stuur hy maar die spannetjie wat nie kan lees nie, vir leesklassies. En dan, so agter die hand, vertel hy van 'n paar goeie rugbyspelers wat ekstra leeshulp nodig het, maar wat liever moet kom rugby oefen. Die skool se rugbyspan het hulle nodig. Ek stem saam. Laat hulle liever maar rugby speel. Want op die rugbyveld is hulle kanse dalk beter om selfvertroue te kry.

Ek wonder hoe ek almal in hierdie skool sover sal kry dat elkeen self verantwoordelikheid sal aanvaar vir die onderrig en ontwikkeling van lees- en skryfvaardighede, ongeag in watter fase of leerarea hulle betrokke is. Die leerders is immers veronderstel om in die konteks van al die leerareas sinvol te kan kommunikeer, om op teks te reageer. Hoe kan hulle betrokke raak by teks en konteks as hulle nie behoorlik en betekenisvol kan luister en praat, kan skryf, dink en redeneer en veral kan lees nie?

Ek besef weereens hoedat die onderwys vandag nog steeds vasgevang is in die oorblyfsels van gefragmenteerde onderwys. Toe leergeleenthede verpak was in vakdissiplines en in tydseenhede wat te min geleentheid toegelaat het om nuwe inligting te kommunikeer en toe te pas. Jill Adler beklemtoon ook dat wat ons nou in ons skole nodig het, is 'n denkskuif "*from fragmentation to integration, from low-order to high-order knowledge and skills, and from rote learning to active, critical engagement*" (Adler & Reed, 2002:7).

Maar vir alle kinders is leer nie ewe maklik nie.

Ekstra leeshulp vir sommiges

Die "Rem-juffrou", 'n titel wat die leerondersteuningsonderwyser so ironies geërf het vir die remediërende hulp wat sy gee aan leerders met leerprobleme, is goed aan my bekend. Sy was vyftien jaar gelede een van my lojale studente in 'n nagraadse universiteitskursus in

remediërende onderwys - altyd toegewyd en entoesiasies. Dit is, trouens, sy wat aanbeveel het dat die hoof my vra om te kom help met hierdie skool se leesprobleme. Ek vra haar of sy aan 'n spesifieke aspek van haar werk kan dink waarmee ek haar kan help. Sy dink nie dis nodig nie, maar omdat sy in 'n sleutelposisie is om te help met leesondersteuning, stel ek werklik belang in die teoretiese oortuigings wat haar in haar leerondersteuningsdiens dryf. Ek maak dan maar met haar 'n afspraak vir 'n gesprek hieroor.

Na skool kom 'n groepie kinders vir 'klassies', soos hulle haar diens noem. Buite is daar 'n miernes van sportbedrywighede. Rem-Juffrou probeer hulle weer oortuig van hoe belangrik dit is om goed te kan lees en haal haar 'toorgoed' uit - allerhande letter- en woordspeletjies, en 'n gestruktureerde taalprogram. En half verskonend vertel sy my dat hier te veel kinders vir hulp verwys word en dat sy daarom nie meer individuele hulp kan gee nie. Ek wonder of daar nie juis in groepverband 'n beter kans vir hierdie kinders is om deur interaksie en kommunikasie met ander, meer inligting te bekom en sodoende hul bestaande, dikwels beperkte kennis en begrip uit te brei nie.

Die kinders is ywerig besig om te kyk wie die vinnigste 'n woord met los letters kan bou. Sy verduidelik dat hierdie groepie nie kan lees nie omdat hulle nog nie hulle klanke goed genoeg ken nie. En dat hulle nie 'n goeie sigwoordeskat en aanpaktegnieke het nie. Ek hoor my eie onderrig van vyftien jaar gelede in haar terminologie, en ek sien dit in die aktiwiteite waarmee die kinders besig is. Sy praat van 'n paar kinders wat disleksie het, en hoe sy met geheue- en konsentrasiespeletjies met hulle werk.

Ek probeer ook vasstel hoe en waar sy begin werk met elke geval wat aangemeld word, en waarvolgens sy haar uitkomst bepaal. Sy verwys na die *Informele Diagnostiese Evaluering vir Lees en Spelling* (UUB, 1986) wat ek en Lydia du Toit in die middel tagtigerjare gepubliseer het vir 'n eksklusiewe, hoë-profiel remediërende bedryf - die vorige onderwysstelsel se antwoord op leerders met leerprobleme in die hoofstroom. Eksklusief omdat slegs enkele leerders uit die bevoorregte, hoofsaaklik blanke skole, hierdie hulp beskore was. Sy wys die foute-analise wat sy met elke leerder doen voordat sy met hulle kan begin werk. Daarvolgens plaas sy hulle in homogene groepe, wat haar voorbereiding en hantering makliker maak. Sy is baie georganiseerd en al haar leesondersteuningsprogramme is haarfyn beplan - vir elke kwaal 'n antwoord en die regte "medisyne" vir elke probleem is in 'n aparte boks.

Ek vra vir Rem-Juffrou van watter leesmodel sy 'n aanhanger is. By hierdie skool is sy die leesspesialis, en haar oortuiging en kennis van die leesproses behoort die ander onderwysers ook te beïnvloed. Sy diep verskillende leesprogramme en -benaderings, selfs tegnieke uit haar studiejare op:

"Onthou Mevrou nog die Josmond-program? Ek het destyds vir myself 'n Afrikaanse en 'n Engelse program gekoop en ek gebruik dit nog met groot vrug. Verder gebruik ek maar allerhande speletjies om seker te maak dat die kinders dit hier by my geniet terwyl ek aan hul 'swakplekke' werk."

En watter leerteorieë oortuig haar in haar keuses van leesondersteuningsaktiwiteite?

"Ek gebruik nog altyd professor Du Preez se teorieë van die brein, en Mevrou se geel lêer."

Oral teen die mure is plakkate en plakkers van hoe lekker dit is om te lees, dat lesers wenners is, en dat 'n mens nie ver in die lewe kan kom as jy nie kan lees nie. 'n Groot amptelike plakkaat basuin dit uit: "LESERS IS LEIERS". Ek is nou lus om breed voor die plakkate te gaan staan sodat hulle, ten minste net vir hierdie sessie, nie daaraan herinner hoef te word nie. Want hulle word gereeld genoeg herinner aan hierdie swakplek wat hulle in die lewe pootjie. En ek is nie seker of hulle self uit hierdie spiraal kan ontkom as die sisteem, wat hulle moet ondersteun, die simptome raaksien, maar nie krities genoeg besin oor die oorsake en hantering daarvan nie. Genadiglik lyk dit my of hierdie groep kinders nie meer die (vir hulle) verdoemende uitsprake op die plakkate raaksien nie. Heel moontlik kan hulle dit in elk geval nie lees nie.

En, ten spyte van goedgestruktureerde intervensieprogramme, word honderde kinders nog jaarliks bevorder na die volgende skoolfase sonder dat basiese lees- en skryfvaardighede bemeester is.

Leesprobleme in hul Senior Fase

'n Paar weke later staan ek voor die verhoog van 'n "Sekondêre" skool. 'n Groep van agt en neëntig Senior Fase onderwysers van hierdie Weskusdorp volg 'n kursus waarin ek hulle help om die leesproses te verstaan en verantwoordelikheid daarvoor te aanvaar, ongeag die leerarea waarvoor hulle verantwoordelik is. Gedurende een van die sessies waarin hulle in groepe 'n spesifieke kwessie moet bespreek, kom Ann oorgestap - ek skat haar in haar laat veertigerjare. Sy gooi haarself so half skeef oor die verhoog, kyk my reguit in die oë en vra: "Annatjie, hoekom het jy hier by ons die kursus kom aanbied?" Ek wil eers myself verdedig

en vertel haar gou dat ek in opdrag van haar direkteur daar is, toe sy my in die rede val en sê sy dog dis omdat ek vooraf geweet het dat die kinders in hulle omgewing nie kan lees nie.

Sy gesels entoesiasies oor haar passie vir taalonderrig. Sy meen egter dat die leerders wat nou by haar uit 'n Uitkomsgebaseerde onderwysomgewing kom waar hul basiese geletterdhede en kommunikasievaardighede ontwikkel en verfyn moes word, nie naastenby beskik oor die vaardighede wat hulle nodig het nie. "Ek gee Afrikaans, en ek sal nou vir jou vyftig kinders gaan haal wat in Graad 8 is en nie kan lees en skryf nie." En uit 'n dik pak antwoordstelle van die pas afgelope eksamen, haal sy vir my twee voorbeelde uit om te demonstreer wat sy bedoel het.

Sy en haar kollegas het met groot verwagting uitgesien na 'n nuwe onderwysstelsel waarin daar beter vooruitsigte beloop is vir hierdie en duisende ander kinders wat oor die tyd agter geraak het. Hoe kan sy in so 'n stelsel glo, en dit met oortuiging implementeer, as die kinders nie eens die mees basiese lees- en skryfvaardighede het om deel te neem aan die kurrikulumgebeure nie?

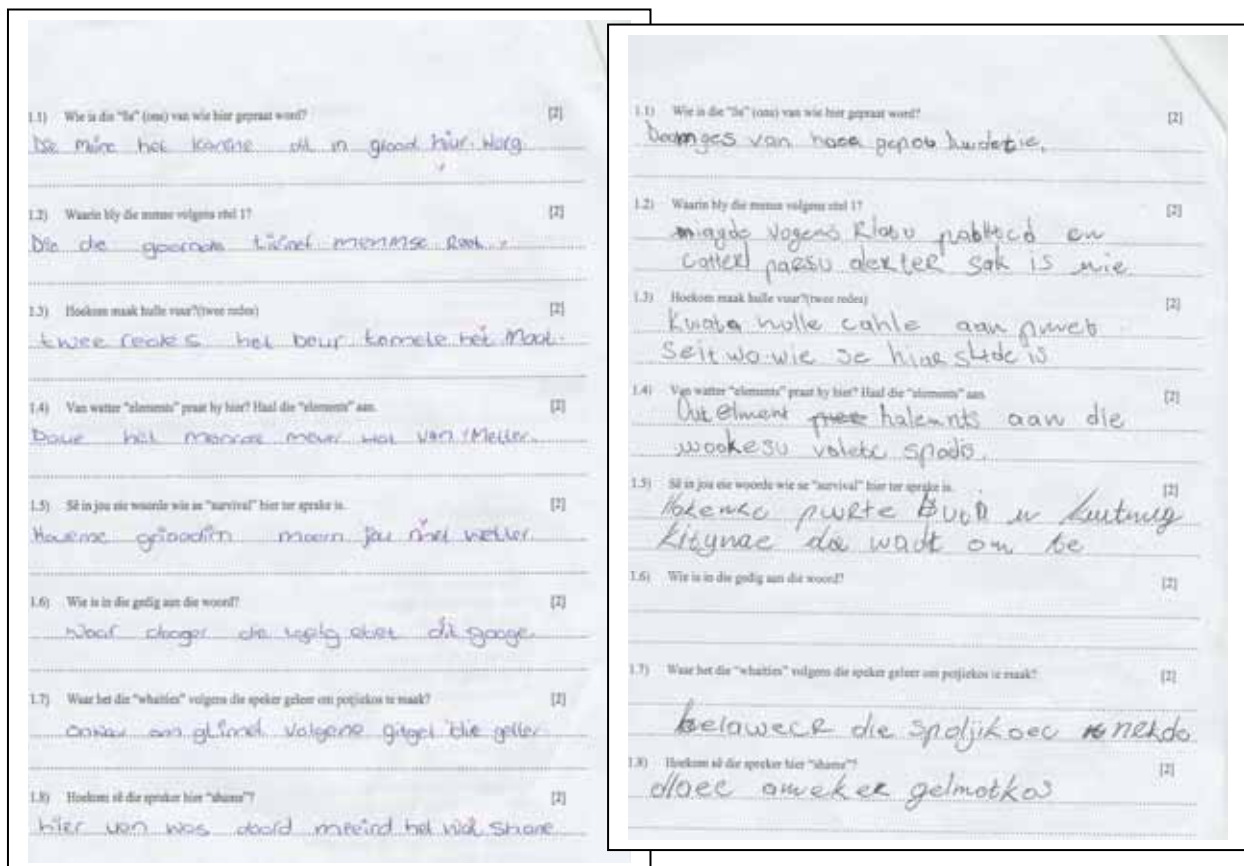


Fig. 4: Antwoordstelle van Graad 8 leerders, Junie 2003.

Saam met baie ander ouers en onderwysers in die Senior Fase vrees sy werklik die "*or they don't*" alternatief wanneer William Spady (1994:187) die integriteit van Uitkomsgebaseerde onderwys meet aan die verwagtinge van Jan en Alleman:

Either OBE's purposes speak to the challenges of our times and aspirations of our citizens, or they don't. Either its premises reflect a deeply felt, realistic optimism about the inherent potential of humans to learn to succeed, or they don't. Either its principles pave the way for successful learning designs and experiences for all learners, or they don't.

Ek weet dat my antwoord op haar vrae nie is wat sy nou wil hoor nie. Want ek probeer vir haar verduidelik dat dit 'n wêreldwye verskynsel is - dat die geletterdheidsbehoefte van adolessente lesers afgeskeep word (in Engelssprekende lande word na hulle verwys as 'neglected readers'), met negatiewe gevolge vir hul prestasie op skool. Die *International Reading Association* se kommissie vir adolessente geletterdheid pleit selfs vir 'n "handves van regte" vir die adolessente lesers, omdat dit vir hulle van kritieke belang is om geletterdgewapend te wees vir die eise wat binne enkele jare op hulle wag (Vacca, 2002:8):

Adolescents entering the adult world in the 21st century will read and write more than at any other time in human history. They will need advanced levels of literacy to perform their jobs, run their households, act as citizens, and conduct their personal lives. They will need literacy to cope with the flood of information they will find everywhere they turn. They will need literacy to feed their imaginations so they can create the world of the future. In a complex and sometimes even dangerous world, their ability to read will be crucial. Continual instruction beyond the early grades is needed.

Hiermee stem ek volmondig saam. Want as die basiese geletterdheid wat in die Grondslagfase bemeester word, nie verder ontwikkel en verfyn word deur ingeligte onderwysers wat erns hiermee maak nie, kan ons in 'n bedeling waar daar meer en beter kommunikasievaardighede van leerders verwag word, juis verras word met 'n generasie adolessente wat die televisie verkies bo 'n boek. Of nog erger - kinders wat die straat verkies bo 'n klaskamer omdat hulle nie die mas in die skool kon opkom nie.

Ongeletterde buiteskoolse jeugdige

Ek raak betrokke by 'n gemeenskapsprojek wat uitreik na buiteskoolse jeugdige omdat ek geïnteresseerd is in die invloed wat geletterdheid, of die gebrek daaraan, op hierdie jongmense se keuse het om op straat hul mees basiese behoeftes bevredig te kry. Onder die

menige redes wat hulle aanvoer as oorsake waarom hulle nie in die skool wil wees nie, word dit baie gou duidelik: hulle wil nie skool toe gaan nie want hulle kan nie lees nie. En dit tas hul menswaardigheid aan - soos Owen sê: "*Die kinders lag vir jou as jy verkeerd lees*". Raak 'n mens met hulle besig, kom jy gou agter dat daar wel basiese geletterdheidsvaardighede is wat nooit ontwikkel het tot kommunikasievaardighede nie. Owen is eerlik hieroor:

"As ek kan lees sal ek graag weer wil skool toe gaan. Dis mos nie lekker hier op straat nie. Ons kry koud en ons rëen nat. Maar ek kan nie lekker lees nie. Toe slat die juffrou my. En my ma se man raas met my en ja my die huis uit."

Wie se skuld is dit dat hierdie kinders dit verkies om op straat te wees? Watter rol speel die feit dat hulle op skool nie kon vorder nie, vertrouwe verloor het in hulself, in die skoolstelsel waar hulle moes leer, in volwassenes van wie hulle afhanklik is vir die mees basiese - kos, klere, liefde en geletterdheid? Tien jaar van 'n nuwe, demokratiese politieke bestel in 'n land wat vir almal die reg op goeie onderwys waarborg?

Aanvaar ons maar dat hierdie ongeletterde, ongeskoolde kinders die skool verlaat om aan te sluit by 'n vorige geslag ongeletterde volwassenes wat om totaal ander sosio-politieke redes, die gawe van geletterdheid ontnem is?

Volwasse basiese geletterdheid

Ek staan voor 'n klas van ag en twintig BEd Honeurs studente wat hul basiese opleiding as onderwysers reeds voltooi het, en wat hulself nagraads verder bekwaam. As deel van die kursus wat hulle volg in basiese geletterdheid vir volwassenes, word daar van hulle verwag om betrokke te raak by 'n gemeenskapsprojek waarin half- en ongeletterde volwassenes van omliggende plaasgemeenskappe leer om te lees en te skryf. Voordat ek my idees met hulle deel, wil ek eers weet wat hulle op hierdie stadium van die leesproses verstaan, en hoe hulle te werk sal gaan om iemand te leer lees wat nog ongeletterd is. Hulle noem die name van 'n paar programme waarvan hulle alreeds gehoor het, praat agter die hand van klanke en letters en ek hoor iets van *Whole language*. Ek wil hulle egter eers goed laat dink, en vra hulle om in kleiner groepies rofweg 'n program te probeer saamstel vir 'n paar volwassenes wat nog nie kan lees nie. Ek moedig hulle aan om enige van hul teoretiese voorkennis in te span om hulle met hierdie opdrag te help. Al die groepe kom vorendag met verskillende variasies op presies dieselfde model: dat hulle met letters en woorde sal werk wat die volwasse leerders kan koppel aan hul ervaringswêreld.

Ek gaan saam met hierdie groep studente na 'n geletterdheidsklas vir volwassenes wat ná werksure op plase in die distrik aangebied word, as deel van 'n studentegemeenskapsinisiatief. Een van hulle sit met George, 'n 55-jarige plaaswerker wat aan die einde van 'n harde werkdag uit die wingerd kom - vol verwagting om hierdie keer die skryfproses aan die gang te kry. "George is op 'n skryfprogram," verduidelik die vrywillige fasiliteerder. Volgens hierdie program het George mooi gevorder. Hy het al 'n hele boek vol letters geskryf - hoofletter, kleinletter, hoofletter, kleinletter - al die letters van die alfabet. Sy goed geoefende handspiere wat in die wingerd met die snoeiskêr werk, sorg vir 'n mooi handskrif met perfekte beheer en koördinasie. Ek kan sien hulle het al baie geoefen. Maar vanaand sukkel hy. Hy sit op 'n stoel van gewone hoogte, en die boek waarin hy skryf lê voor hom op 'n laer bankie. Hy dra 'n bifokale bril. Maar in hierdie posisie help die bril nie veel nie. George skuif die bril van sy oë af oor sy hare om beter te sien, maar dit help niks. Hy sit weer die bril op. Maar sien nog minder. Ek stel voor dat hy liever op die lae bankie sit sodat die boek in 'n hoër posisie op die stoel dit vir hom makliker kan maak om deur die onderste gedeelte van sy bril te sien. Dit werk beter. Dan vra ek vir George wat hy graag eerste wil skryf as hy klaar is met die program. Sonder om twee keer te dink, sê hy dat hy vir Anna, sy vrou, wil skryf dat hy vir haar lief het. Anna kan nie lees nie, maar hy sal dit vir haar lees. Hy kan 'n bietjie lees. En hy giggel soos 'n tiener vir wie daar 'n liefdesavontuur voorlê. En, afgewyk van die geprogrammeerde onderrig waarmee hulle besig is, gebruik hy die letters waaraan hy vir maande geoefen het en skryf in 'n goeie handskrif, met 'n bietjie mediasie, sy eerste liefdesbrief:

Liewe Anna
Ek is lief vir jou.
Dankie
Van George

Fig. 5: 'n Eerste brief van 'n 55-jarige aan die Liefde in sy lewe.

Na elke woord wat hy skryf, lees hy weer die hele sin van voor af - elke keer weer verwonderd. Ek pos die brief na sy eie adres sodat hy en Anna hul vreugde privaat kan geniet.

Vir hoe lank sou George nog moes oefen aan die letters van die voorgeskrewe program, voordat die goed-bedoelde fasiliteerder hom kon help om die deurbraak te maak? Kan enigiemand, bloot omdat jyself kan lees en skryf, hierdie ingewikkelde proses programmatig fasiliteer? Hoeveel duisende kommersiële programme vir volwasse ongeletterdes word daar elke dag in Suid-Afrika gebruik, verwagtinge weer en weer geskep, maar sonder veel sukses omdat die fasiliteerder op 'n program steun? Is 'n program genoeg om die lees- en skryfprosesse aan die gang te kan kry as die fasiliteerder nie ten minste vanuit 'n teoretiese oortuiging, ingeligte besluite kan neem nie? Weaver skryf hoe belangrik die kennisbasis van die mediëerder vir die leesproses is (Weaver, 1994:3, 4):

If the teacher has only a vague notion of how people read and learn to read, he or she may in effect adopt the definition implicit in a given reading program, perhaps a basal series. In that case, the guiding definition (of reading) may reflect more the publisher's knowledge of what will sell than researchers' and educators' knowledge of how people read and learn to read. ... Knowledgeable teachers are the key.

In sy bekende roman, *The power and the glory*, skryf Graham Greene (1963:14): "*There is always one moment in childhood, when the door opens and lets the future in.*" Hierdie magiese oomblik waarna Greene verwys, is wanneer die nuwe leser ontdek dat daar 'n boodskap opgesluit lê in die swart merkies op die bladsy. Wanneer die wonder van woordgeletterdheid dit vir die leser moontlik maak om deur die gedrukte en geskrewe woord te kommunikeer. Maar dwarsdeur alle lae in ons gemeenskappe en in verskillende sektore van die samelewing, is daar nog duisende mense wat hierdie wonder mis - hierdie lig wat geletterdheid in ons lewens inlaat.

En my eie oënskynlike onvermoë om 'n verskil te maak aan elkeen wat sonder hierdie lig in hul lewens moet oorleef, laat my voel om te bely in die woorde van Antjie Krog (1999:149) wanneer sy skryf:

We are so utterly sorry. We are deeply ashamed and gripped with remorse.
But hear us. We are from here. We will live it right - here - with you, for you.

Waar is ek in al hierdie leesstories?

Want ek is byna aan die einde van 'n lang en opwindende onderwysloopbaan. Ek het genoeg geleenthede gehad om te leer van die leesproses en om ook vir ander daarvan te probeer leer omdat my verhaal 'n paar wye draaie deur die leeswêreld maak: van jong lesertjie wat met groot benoudheid en louter vrees op skool by Ant Anna in Sub A leer lees, na die klaskamer as hoofstroomonderwyser met 'n eie hand aan die aanvangsleesproses. Hiervandaan, met verdere studies, deur remediërende onderwys en as opleier van nagraadse remediërende studente betrokke by herhaalde pogings om die ontspoorde leesproses van sukkelende lesers te probeer herstel. En dan as kurrikuleerder en skrywer van leer(s)stof vir leerders en handboeke waarmee onderwysers gehelp word om die leesproses te verstaan en te ondersteun. Van hier as (onder)soeker en navorser in die wêreld van lees en geletterdheid, tot nou, as indiensopleier van onderwysers in 'n nuwe onderwysbedeling in Suid-Afrika.

Vanuit familie is ek 'n praktiese, kreatiewe onderwyser. Dit loop in ons are en in ons gene. Klaskamer-dinamiek, -uitdagings, -problematiek en -opwinding was nog altyd vir my 'n groot bron van inspirasie. Maar dit is veral leeskwessies in die klaskamer wat my oor jare nuuskierig maak. Wat my gedurig uitdaag om kreatiewe oplossings te soek. Wat my soms intuïtief 'n ander koers laat inslaan omdat ek my vasgeloop het in 'n sekere rigting. Dit is dan hierdie koersaanpassings wat my op interessante paaie in die onderwys sou neem. Waar ek dikwels gedwing is om te stop, te besin, te reflekteer, aan te pas, en aan te gaan. En so het die lees-stories in en om my gegroei. Het ek in en deur my stories gegroei en kon ek my bydrae in die onderwys maak.

Maar, soos die stories van so baie, veral vroue van my jare, in die onderwys, reflekteer hierdie ervarings nie noodwendig in enige aardskuddende navorsings-publikasies binne 'n verwagte of voorgeskrewe navorsingsparadigma nie. Dis maar deur my aksies en reaksies binne bestaande sosiale netwerke en strukture waar my vakkundigheid oor die jare gedurig geslyp en gevorm word en waar ek aangemoedig word om te bly soek na moontlike oplossings vir en antwoorde op die leeskwessies in ons skole.

Fase 2: Ek soek 'n navorsingstuiste

in eie liga
probeer ek keer
vrou-alleen
walgooi
waarsku
teen die tsunami
wat voort donder
magtig dreig om massas
kinders te verswelg
en mee te sleur
uit te spoeg
vors ek na
wonder
soek
werk
en leer
om nog
die getygolf
met my kaal hande
te probeer
keer

Vir baie jare lewer ek dan ook hierdie bydrae, soos duisende ander onderwysers, sonder behoefte aan akademiese erkenning. Maar in 'n akademiese instelling en omgewing, wat vir baie jare my werksplek sou word, is navorsing, saam met opleiding en dienslewering, hoë prioriteite. En hoewel die een navorsingsprojek na die ander oor my pad kom en my vir baie jare sou besig hou, word dit nooit vir my prioriteit om hierdie werk amptelik te koppel aan akademiese studies of kwalifikasies nie. Trouens, oor die jare het daar 'n groot weerstand in my opgebou teen die redes waarom en die manier waarop daar akademiese rekenskap gegee moet word van 'n ondersoek in 'n bepaalde studieveld.

Want ek het te nou (lees "close") saam met familie, kollegas en vriende gewroeg deur 'n akademies gedrewe ambisie om 'n wetenskaplik korrekte ondersoek te lewer wat uitloop op 'n tesis op 'n rak en 'n uitgebrande student wat teoreties 'n baie gespesialiseerde terrein aangeraak het, maar nie noodwendig 'n verskil in die praktyk gemaak het nie. En dikwels wonder ek hoeveel hierdie akademiese verhandelinge gelees word. Is dit die trant waarin dit geskryf word, wat navorsingsgeskifte ongewilde leesstof maak? Laurel Richardson in Denzin en Lincoln (2000:924) meen dat voor- en nagraadse studente sowel as akademici dit eens is dat kwalitatiewe navorsingskifte onderbenut word. Sy skryf:

It seems foolish at best, and narcissistic and wholly self-absorbed at worst, to spend months or years doing research that ends up not being read and not making a difference to anything but the author's career.

Donald Hones (1998:242) stem saam en verwoord ook my gevoel hieroor:

Researchers who wish to add authenticity to their work and broaden its scope and audience should consider alternatives to the dry prose of many social science texts that squeeze the life out of words.

Nee, hiervoor is ek te pragmaties. Ek wil liever die praktiese onderwyser wees met my ore, voete, hande en oë op die grond, in die klaskamer. Daar waar die opwinding gebeur, maar ook daar waar die nood op sy grootste is. Dis daar waar ek my belangrikste inligting kry. Waar ek 'n verskil wil maak.

Maar ek leer gou dat hierdie inligting, vars uit die praktyk, tog meer bruikbaar word as ek dit kan koppel aan teorie. Wanneer daar 'n logiese verband en interafhanklikheid ontwikkel tussen die teorie aan die een kant, en my intuïtiewe oortuiging waar ek kwessies oor veral die leesproses op 'n spesifieke manier in die praktyk benader. McTaggart (1998:5) beklemtoon die waarde van hierdie verband tussen praktyk en akademiese (teoretiese) kennis omdat ons "*gendered, colonialised and nationalised, Westernised subjectivity*" dikwels verdring en onderkruip word deur "... *the mass enculturation of the capitalist impulse*".

Winter (1989:65) ondersteun ook die noodsaaklike en onderlinge verband tussen teorie en praktyk, want "*theory separated from practice slips into abstract speculation and the ramification of jargon; practice separated from theory slips into self-justificatory reaction or self-perpetuating routine.*"

En is dit nie juis hierdie dodelike, onkritiese roetine wat soms die oorsaak en soms die gevolg is van tradisies en waardes in die onderwys wat dikwels onnadenkend kultuurgoed in die klaskamer word nie? Dis die weerstand teen hierdie oorgeërfde, dikwels onlogiese klaskamergebruike wat my onwillekeurig in my eie, nie-amptelike navorsingsbaan geplaas het, dikwels stroom-op, maar sterk gedryf deur 'n intuïtiewe aanvoeling versterk deur teorie.

Eerste navorsingservaring: nie-amptelik maar eers tevrede

In die vroeë 1990's, soos ek later in detail sal vertel, maak ek deur 'n opwindende leesprojek vir die eerste keer kennis met amptelike navorsing wanneer ek 'n kollega help met die invordering en verwerking van data vir 'n doktorsale verhandeling in leesondersteuning en -ontwikkeling. Terme soos *kwalitatiewe navorsing* en *aksienavorsing* word vir die eerste keer deel van my woordeskat en ervaring. En saam met die kinders, onderwysers, ouers, vakadviseurs en kollegas raak ons opgewonde oor ons navorsingsresultate.

Maar om my lewensmaat, 'n harde navorser in die natuurwetenskappe, as klankbord te gebruik vir die opwindende navorsing waarmee ons besig is, laat my twyfel aan die geldigheid van ons werk. Want hy hou aan om dit te vergelyk met "regte navorsing" in die natuurwetenskappe. Meetbare en betroubare eise vir die geldigheid van wetenskaplike inligting was immers oor alle tye primêre kriteria wat aan navorsing gestel word - kriteria wat kan oortuig en respek kan afdwing.

So ontwikkel daar mettertyd by my 'n bewustheid van en sensitiwiteit vir die wetenskaplikheid van my werk op die terrein van leesontwikkeling en -ondersteuning. Begin ek om my teoretiese oortuigings oor die leesproses te meet aan wetenskaplike navorsingskriteria. Dis veral die werk van Carr en Kemmis wat my oortuig van die waarde en geldigheid van die aksienavorsing waarmee ek besig is (1989:163):

Action research is simply a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understandings of these practices, and the situations in which the practices are carried out.

Ook wanneer dieselfde skrywers (Carr & Kemmis, 1989:163) die twee belangrikste vereistes voorhou wat aan aksienavorsing gestel word, naamlik '*to improve*' en '*to involve*', voel ek meer gerus. Veral die noodsaaklikheid dat verandering en verbetering sigbaar behoort te wees in 'n beter begrip van die deelnemende persone in die kennisveld, en dat hierdie kennis die

situasie in praktyk sal transformeer. Want die onderwysers wat by ons navorsing betrokke is, begin die leesproses beter verstaan, en die aanvangleerdertjies begin om stories met betekenis en vir genot te lees en te skryf. Mettertyd kom ek dan agter dat daar ook ander uitstaande beginsels en fokusse is wat die tradisie van aksienavorsing kenmerk. Sommiges soos McTaggart en Singh (1986:422) reken dat aksienavorsing 'n bydrae moet maak om ongelykheid, irrasionaliteit en vervreemding te identifiseer en dit te (v)oorokom, terwyl McTaggart (1989:3) ook 'n onderskeid maak tussen betrokkenheid (*'involvement'*) en deelname (*'participation'*) in aksienavorsing:

Authentic participation in research means sharing in the way research is conceptualised, practised and brought to bear on the life-world. It means ownership - responsible agency in the production of knowledge and the improvement of practice. Mere involvement implies none of this; it creates the risk of co-option and exploitation of people in the realisation of the plans of others.

Vir jare probeer ek dan ook om deur my werk en aktiwiteite onderwysers en leerders op so 'n wyse te betrek, dat hulle insig in die leesproses verbeter, en hulle situasie in praktyk daardeur bevorder kan word.

'n Ander kernfokus in aksienavorsing waarmee ek ook vroeg reeds kennis maak en waarna ek later weer sal verwys, is die paradigmaskuif van self-verstaan na kritiese refleksie. En die waarde hiervan vir eie groei, sowel as vir die vakwetenskaplike terrein waarop ek fokus, word een van die waardevolste winste in my eie, persoonlike aksienavorsingservaring. Terwyl die selfreflekterende spiraal van konstruksie en rekonstruksie in my werk vir vernuwende momente en groei in die veld van leesontwikkeling en -ondersteuning sorg, soos ek later sal vertel, voel ek heel gemaklik in die wete dat ek met harde aksienavorsing besig is.

En vir my natuurwetenskaplike lewensmaat kan ek oortuig dat navorsing wat met objektiewe, feitelike gevolgtrekkings werk, soos die natuurwetenskaplikes verwag, nie altyd en oral geldig en toepaslik is nie - dat navorsing ook vanuit ander oortuigings kan opval (Crotty, 1998:13):

In the end we want outcomes that merit respect. We want the observers of our research to recognise it as sound research. Our conclusions need to stand up. On some understandings of research (and truth) this will mean that we are after objective, valid and generalisable conclusions as the outcomes of our research. On other understandings, this is never realisable. Human knowledge is not like that. At best our outcomes will be suggestive rather than conclusive.

They will be plausible, perhaps even convincing, ways of seeing things - and, to be sure, helpful ways of seeing things - but certainly not 'one true way' of seeing things.

Maar nou soek ek 'n amptelike navorsingsnis

Vir 'n groot deel van my aktiewe onderwysjare beleef ek myself as 'n bevryde onderwyser wat bemagtig word deur die wye blootstelling, ervarings en kennis wat ek in die praktyk opdoen. Maar in die akademie voel ek nog ongehoor en ongesien. Die oorweging en moontlikheid om my jarelange aksies en reaksies rondom leeskwessies geldig en akademies aanvaarbaar as navorsing op te skryf, begin word 'n al sterk behoefte.

Ek sal egter my pad moet terugvind en navorsingsmoontlikhede verken waardeur ek terugskouend kan reflekteer. Want hoe gaan ek die waardevolle navorsingswerk wat ek klaar gedoen het, nou wetenskaplik opskryf en verantwoord? Hoe gaan ek my pad terugvind deur soveel jare se teorie en praktyk? Michael Crotty (1998:1) noem hierdie pad "*... more as a maze than as pathways to orderly research*".

Maar vroeg in my soeke na 'n navorsingsnis word ek reeds bewus van die wanordelike status en aard van navorsing in die menswetenskappe, ook op die terrein van die onderwys waarin ek my uitleef. Dis in hierdie deurmekaar en onnette veld waar ek 'n manier sal moet vind om my werk as waardevol en werd op te skryf. Dis hier waar ek sal moet inpas om met oortuiging en selfvertroue met my navorsing 'n bydrae te maak tot die veld van lees, leesontwikkeling en -ondersteuning wat my so na aan die hart lê.

Dan help Crotty (1998:2) my om koers te kry deur hierdie doolhof van metodologie en terminologie met twee basiese vrae: wat is die doel met die studie wat ek nou wil aanpak - watter kwessies wil ek aanspreek en ondersoek? Ook Van Rensburg (in Henning, Van Rensburg & Smit, 2004:16) gee verdere ondersteuning deur die voornemende student te vra om die sterkste moontlike werkwoorde te gebruik om die doel met 'n studie te verwoord - hoe hierdie studie een aspek van die lewe ondersoek, verstaan of kan verander. Want hierdie werkwoorde is 'n aanduiding van die teoretiese raamwerk waarbinne ek dink, werk, oortuig word en ander oortuig.

Die lig begin deurbreek. Daar is werklik 'n sterk rede waarom ek hierdie werk wil doen. Daar is wel 'n spesifieke aspek van ons leefwêreld wat ek wil ondersoek, wat ek beter wil verstaan en waar ek 'n bydrae wil maak. My navorsingsdoel lê in hierdie navorsingsvraag: *Hoe het ek oor 'n periode van meer as vyftig jaar geleer om die leesproses beter te verstaan?* Hoe

verstaan ek dit? En hoekom is dit noodsaaklik om die leesproses te verstaan? En na soveel blootstelling en ervaring: *hoe kan ek ander in die veld help om dit beter te verstaan sodat die leesvaardighede van meer leerders op so 'n standaard kan kom in ons skole dat ons die uitdagings van 'n nuwe onderwysstelsel met groter gemak kan implementeer?*

Nou soek ek werkwoorde: **geleer** om te **verstaan**? Of wil ek deur hierdie studies **ondersoek instel** na hoe my eie verstaan van die leesproses **gerekonstrueer** is deur my betrokkenheid oor 'n periode van meer as vyftig jaar? Of moet ek in my navorsing fokus op my gretigheid om 'n **bydrae te maak**, sterker gestel - om 'n **verskil te maak** in ons klaskamers waar kinders nie kan lees nie, deur onderwysers te **help** om die leesproses te **verstaan**?

Ek volg verder, met hierdie werkwoorde in gedagte, hoe Crotty (1998:5) sowel as Van Rensburg (Henning et al., 2004:16) my lei om my teoretiese/filosofiese nis te verklaar binne 'n bepaalde navorsingsruimte. Want na soveel jare van soek en ondersoek, het ek reeds vaste teoretiese en filosofiese oortuigings.

Vanuit watter posisie skryf ek?

Die oortuigings wat my byna instinktief deur die jare gedryf het om aan te hou, te soek, weer te probeer en nog te soek, moet nou pas gemaak word in 'n akademiese raamwerk.

My teoretiese perspektief

Met die werkwoorde "verstaan" en "konstrueer" in my navorsingsdoel, maak ek intuïtief die oorsprong van my teoretiese oortuiging, wat in die navorsingswêreld onder interpretivisme / konstruktivisme gekategoriseer word, bekend. Interpretivisme word verbind met die denke van Max Weber (1864 - 1920). Hy tref 'n onderskeid tussen *verstehen* in die sosiale wetenskappe, waar uitsonderlike verskynsels of afwykings van die gewone ondersoek word, en *erklären* in die natuurwetenskappe, waar daar meer gesoek word na wet- en patroonmatigheede, terwyl daar op die oorsaaklikheid van 'n verskynsel gefokus word. Weber se *verstehen* of *interpretivisme* word vandag in verskillende vorme herken en beoefen in die menswetenskappe, in gebeure en situasies waarby mense se doen en late ondersoek word. Maar in my werksveld van die menswetenskappe, waar die lees-aksie (*the act of reading*) ter sprake is, kom die hermeneutiek (uitlegkunde, of die wetenskap van interpretasie) aan die orde.

Waar die hermeneutiek oorspronklik van toepassing was op die interpretasie van Bybelse geskrifte en regstekste, is dit mettertyd al hoe meer ingespan om ander tekste, menslike praktyke, gebeure en situasies te "lees" in 'n poging om beter te verstaan. En veral waar die interpretasie van tekste ter sprake is, beklemtoon die hermeneutiek die sentraliteit van taal, aldus Crotty (1998:87), omdat taal so sentraal staan in die proses van verstaan:

We are essential languaged beings. Language is pivotal to, and shapes the situations in which we find ourselves enmeshed, the events that befall us, the practices we carry out, and, in and through all this, the understandings we are able to reach."

Straw (1999:75) herinner ons daaraan dat die hermeneutiek op 'n meta-vlak in die konteks van lees gebruik word: "*Hermeneutics ... is an activity related to all criticism in its attempt to make meaning out of the act of reading.*" Waar geskrewe en gedrukte tekste gebruik word om waardes, oortuigings, ervarings en boodskappe oor te dra van een persoon of gemeenskap na 'n ander, word die hermeneutiese teorie van interpretasie ingespan om te bewys dat die betekenis van 'n teks meer is as bloot die semantiese waarde daarvan. Want faktore soos die konteks, intensies en agtergrond van die skrywer, die verhouding tussen skrywer en leser, die relevansie van die teks vir die leser speel altyd 'n rol in die interpretasie van die boodskap

Die moderne hermeneutiek het die potensiaal om versteekte of nie-eksplisiete betekenis te ontsluit - dikwels in so 'n mate dat die skrywer self dit nie so kon artikuleer nie. Uiteenlopende standpunte hieroor bring ons by 'n eeu-oue debat oor die plek wat gegee word aan die stem van die skrywer, teenoor die interpretasie van die leser. Romanskrywer en kritikus Umberto Eco (1992:64) meen dat daar te veel status geheg word aan die rol wat die leser speel in die interpretasie van die teks. Hy meen dat daar meer gefokus moet word op die *intentio operis* - die intensie in en met die teks self. Hy waarsku teen 'n oorbeklemtoning van *intentio lectoris* - dit wat die leser na die teks bring. Hoewel hy nie die kritiese rol van die leser misken nie, behoort daar perke te wees. Eco stel 'n '*dialectical link*' voor tussen *intentio operis* en *intentio lectoris*. Die skrywer het 'n inherente doel met die teks, en die leser behoort dit te snap:

... texts have a certain unity and coherence. One may have confidence in one's 'sense of aboutness' if it holds up throughout the entire work. ... thus the internal textual coherence controls the otherwise uncontrollable drives of the reader (Eco, 1992:65).

Soos dit later duidelik sal word in my verhaal, is dit hierdie debat en die verskillende, soms uiteenlopende diskoerse wat hiermee verband hou, wat ek oor die jare opvolg in my soeke na maniere om die leesproses effektief te onderrig en te ondersteun. Is dit juis hierdie debat wat my uiteindelik sou uitbring by 'n model waar balans gevind kan word tussen *intentio lectoris* en *intentio operis* - daar waar die vaardige leser parallelle prosesering gebruik om by die boodskap (*the aboutness*) van die teks uit te kom.

Maar die woorde "verskil maak" in my navorsingsdoel, wat dui op my erns om nog dinge in die klaskamer te verander en te verbeter, dui ook op 'n kritiese teorie wat byna in kontras staan met die interpretivisme - 'n paradigma wat vrae vra oor die invloed wat politieke ideologieë en institusionele strukture op die denke van een geslag na die ander oordra. Vanuit hierdie oortuiging kyk die ondersoeker krities na onderdrukkende praktyke en sosiale ongelykhede wat dikwels onnadenkend aanvaar word en gemeenskaplike denke word omdat dit vanuit 'n politieke magsbasis gedryf word. Soos ek later in Fase 6 uit my eie ervaring vertel, slaag die ondersoeker vanuit 'n kritiese oortuiging daarin om deur kritiese refleksie 'n eie vakwetenskaplike wêreld van denke te skep. Verwysende na die kritiese teorie, sê Van Rensburg (in Henning, Van Rensburg & Smit, 2004:23):

... it is contesting the traditional assumptions that have dominated thinking about the nature and meaning of research. Researchers are no longer satisfied with predicting or even understanding the researched, but want to address social issues in and through their research as well. The "interpretive turn" in qualitative research serves the critical project well, because it teaches that the framing of meaning in a context has consequences; in other words, discourses, with their particular way of framing realities, have consequences. And for the critical minded researcher the brief is to explore the discourses and how they manifest in people's lives, with a view to foregrounding the power of the discourses to shape people's lives.

Kritiese refleksie, as teoretiese perspektief, sou mettertyd 'n groot invloed uitoefen op my vakwetenskaplike denke en die manier waarop ek my wetensterrein verstaan.

My kennisstandpunt wat hieruit voortvloei

Hoe weet ek dan wat ek weet? Wat is die aard van my kennis en van my verstaan? Watter aanspraak kan ek maak op die geldigheid van my begrip? Op watter vlakke is betekenis ter sprake wanneer navorsing gedoen word in die veld van lees? En waarom is dit nodig wanneer die leesproses ter sprake is?

Die kennisstandpunt van die interpretivistiese onderzoeker lê wydverspreid, soos Van Rensburg verduidelik in Henning, Van Rensburg en Smit (2004:20):

Interpretivist knowledge is dispersed and distributed. The researcher has to look at different places and at different things in order to understand a phenomenon. That is why interpretivist research is a communal process, informed by participating practitioners and scrutinised and/or endorsed by others. Phenomena and events are understood through mental processes of interpretation which are influenced by and interact with social contexts.

Daarom, soos ek later in detail sal vertel, moes ek so wyd en deur soveel jare en ervarings soek om tot beter verstaan te kom van die leesproses. Word so baie mense betrek by die proses. Word ervarings en kwessies rakende die ontwikkeling en ondersteuning van die leesproses geïnterpreteer en beïnvloed in en deur interaksie met verskillende sosiale kontekste. En, soos duidelik later sal blyk, word ek besonder sensitief vir die kontekstuele verband waarin betekenis geskep word - of dit nou die onderwyser is wat die leesproses moet verstaan, en of dit op die vlak is waar die leser betekenis skep uit teks. Vir my word dit mettertyd belangriker *hoe* ek en ander wat saam met my soek na betekenis, die leesproses verstaan, en nie net *dat* ons verstaan nie.

Maar as kritiese onderzoeker word ek fyn ingestel op die invloed wat sosio-politieke waardes op ons kennisstandpunt het, en hoe dit ons in die praktyk beïnvloed (Henning, Van Rensburg & Smit, 2004:23):

Critical theorists hold that facts can never be isolated from the domain of values or removed from ideological inscription. Events are understood within social and economic contexts with emphasis on ideological critique and praxis. Knowledge is constructed in the act of critique in a dialectical process of deconstructing and reconstructing the world.

Vanuit 'n kritiese kennisstandpunt word daar gereflekteer op die kollektiewe misverstande van mense en sisteme in 'n bepaalde ideologie - die oorblyfsels van 'n patroon van denke wat onnadenkend in 'n sosiale sisteem oorgebly het en die wyse waarop dit in die karakter en gebruike van 'n gemeenskap gesien kan word (Carr & Kemmis, 1988:193):

... a process by which people uncover the causes of distorted self-understanding by revealing the history of their own self-formative processes.

Ideology critique, as oortuiging, word mettertyd 'n sterk invloed in die wyse waarop ek dinge in die onderwys insien. Vir my eie verstaan beteken dit dat ek leer om deur kritiese selfrefleksie vrae te vra, soos: Hoekom dink ons soos ons dink? Hoe is ons in ons kollektiewe denke en verstaan beïnvloed? En watter invloed het dit op my klaskamerpraktyk (gehad)? Op die terrein van leesontwikkeling en -ondersteuning, word ek fyner ingestel op hoe ander verstaan. Dat ander op bepaalde tye en in sosiale situasies die leesproses op 'n spesifieke manier verstaan, onderrig of ondersteuning gee. Of dit glad nie doen nie.

Die kennisstandpunt van die kritiese ondersoeker, soos ook myne, is daarom reflektief van aard: '*socially-constructed and historically embedded*' (Carr & Kemmis, 1988:193).

My vakwetenskaplike standpunt in die leesdebat

Soos wat ek vroeër reeds genoem het, en later breedvoerig sal vertel, het hierdie kennisstandpunt 'n groot invloed op my vakwetenskaplike denke. Want vanuit 'n kritiese teorie, leer ek mettertyd om spesifieke kritiese vrae te vra oor die leesproses, oor die ontwikkeling van die proses en die ondersteuning daarvan. Dit bring my weer uit by die argument oor lees wat in die literatuur bekend geword het as *literary criticism*: lê die status van 'n teks in die betekenis wat die leser daaraan heg, of in die bedoeling van die skrywer daarvan?

Oor die jare volg ek die tendense in die konseptualisering van die leesproses op deur die geskiedenis na te loop: van 'n *transmissie*-beweging waar die reël geld: *lees die teks = lees die skrywer* en die beweging vir *direkte interpretasie*, waar alles buite die teks geïgnoreer word uit erkenning vir die status van die teks. Hierna volg 'n sterk beweging uit die veld van die linguïstiek wat as (*post-*) *strukturealisme* bekend staan, waarvolgens die teks stukkie vir stukkie gedekonstrueer en sistematies ontleed word om by die betekenis daarvan uit te kom. Maar geleidelik word daar al hoe meer erkenning gegee aan die *interaksie*, *interkommunikasie* tussen skrywer en leser via die teks, totdat die lees van 'n teks as 'n *transaksionele* proses van interpretasie gesien word:

... transactional models suggest that reading is a more generative act than the receipt or processing of information or communication. From the transactional view, meaning is not a representation of the intent of the author; it is not present in the text; rather, it is constructed by the reader during the act of reading (Straw, 1990:68).

Tydens 'n *transaksionele* lees-aksie, kom daar iets nuuts uit die leser se betrokkenheid by die teks. Want die insigte wat uit hierdie proses voortvloei, was nie noodwendig in die gedagte van die skrywer nie, dit is nie in die teks nie, en dit was ook nie teenwoordig toe die teks opgeneem is om geles te word nie: *The reader draws on a number of knowledge sources in order to create or construct meaning* (Straw, 1990:68).

Hierdie siening word dan mettertyd my oortuiging. Dit hou my egter jare besig om so 'n transaksionele proses toeganklik en moontlik te maak in verskillende sosiale kontekste - in al die klaskamers van al ons skole, daar waar leerders met spesiale onderwysbehoefte sukkel om te lees en te skryf, in situasies waar kinders in eerste of tweede addisionele taal onderrig word en sukkel om betekenis te maak, ook daar waar onderwysers met beperkte onderrigvaardighede weens sosio-politieke redes 'n nuwe kurrikulum moet implementeer met kinders wat nie kan lees en skryf nie.

Vanuit 'n konstruktivistiese oortuiging leer ek om erkenning te gee aan die rol wat die sosiale en kulturele omgewing speel in ons kennis en in die verstaan van ons leefwêreld - erkenning aan dit wat ons na die teks bring wanneer ons lees.

En dan, vanuit 'n kritiese standpunt, kry ek dit mettertyd reg om in die wêreld van lees en leesonderrig, die onkritiese lae waarmee daar jaar na jaar voorgebou is op die teorieë van die verlede (Crotty 1998:59 gebruik hiervoor die term *sedimentation*), te begin bevraagteken omdat ek bewus geword het van die inhiberende en verlamende invloed wat oorgeërfde oortuigings en begrippe het op die aanspreek van sosiale probleme.

En so groei my vakwetenskaplike standpunt: dat waar lees met begrip ter sprake kom, die leser, die teks en die skrywer al drie belangrike rolspelers is in die skep van betekenis. En dat die fasiliteerder wat die proses van mediasie verstaan, in die geval van leesonderrig en -ondersteuning, as vierde belangrike rolspeler bykom.

Teen hierdie teoretiese posisie leer ek om te verstaan dat die brein inligting uit verskillende bronne gebruik om betekenis te skep uit gedrukte en/of geskrewe teks, en die rol wat die kontekstuele verband in hierdie proses speel. Vanuit hierdie posisie leer ek dan ook om ander te bemagtig met beter insig in die leesproses.

Navorsingsmetodologieë/metodes vanuit hierdie oortuiging

Binne hierdie teoretiese raamwerk moet ek nou besluit op 'n formaat vir my navorsing. Terwyl Holliday (2001:151) verkies dat die terme *genre* of *category of design* gebruik word

wanneer daar verwys word na die klassifikasie van akademiese studies, stel Mouton (2000:57) die term *ontwerptipe* voor:

Research designs are tailored to address different kinds of questions. When we attempt to classify different types of studies, different design types, it is not surprising that we do so according to the type of questions they are able to answer.

Ek word intussen sensitief gemaak vir die geskiktheid van sekere metodes in my navorsing vanuit my teoretiese en filosofiese oortuigings - my metodologiese argument. Ek verstaan dat metodologie verwys na 'n versameling van metodes om navorsingsinligting aan te bied - die prosesse wat gevolg word en die middele wat gebruik word om inligting deur te gee om my navorsingsvraag te beantwoord. Dit is hierna wat Henning et al. (2004:141) verwys as *design logic* - verskillende metodes wat mekaar aanvul en komplementeer sodat die aanbieding as eenheid uitstaan, die kwessie(s) ter sprake aangespreek word en die doel met die navorsing bereik word. Ek wil 'n 'tuiste' vind waarin ek kan werk met die kennis wat ek reeds in die veld opgedoen het, en die vrae wat ek nog steeds vra. En ek wil nog steeds my lewensmaat en natuurwetenskaplike navorser oortuig dat ek met 'regte' navorsing besig is wat die kwaliteitmerk van geldigheid verdien.

Steinar Kvale (2002:300) verwys na die kriteria van geldigheid, betroubaarheid en geloofwaardigheid wat tradisioneel in kwantitatiewe navorsing gebruik word, as die "*scientific holy trinity*". Hy argumenteer dan vir 'n verandering in rigting ten opsigte van kriteria waaraan 'goeie navorsing' in kwalitatiewe navorsing gemeet kan word (Kvale, 2002:307):

When the dichotomy between facts and values is abandoned, aesthetic and ethics come into the foreground. When knowledge is no longer the mere reflection of an objective reality, but a construction of a social reality, the beauty and the use value of the constructed knowledge comes into the foreground.

Henning et al. (2004:148) ondersteun dit. Hoewel daar nie rigiede metodes voorgeskryf word of meetbare uitkomst vir assessering daargestel word nie, is daar beslis konvensies en kriteria wat aan navorsing gestel word:

Validity in research then has to be assessed by coherence and action. ... (T)he concord of methodology and methods will assist in creating coherence, but

with that also comes a cohesive theoretical structure and substantial theoretical knowledge.

En dan bespreek hulle 'n *trio* van opwindende riglyne (Henning et al., 2004) wat gebruik kan word om *'the craft of scholarship'*, soos deur Kvale, Yvonna Lincoln (2002) en ander aanbeveel, moontlik te maak. En hieruit vorm ek vir my 'n stel beginsels vir my navorsing: presisie in vakmanskap - om voortdurend te kontroleer, te bevra, teoreties te interpreteer; om deurlopend my bevindinge rasioneel en objektief met ander te kommunikeer; om bevindinge te dokumenteer wat in die praktyk bruikbaar is en toegepas kan word deur ander wat betrokke is by my navorsing of dit lees.

Vanuit 'n interpretivistiese en kritiese oortuiging, skakel ek onmiddellik spesifieke keuses ten opsigte van navorsingsmetodologieë en -metodes uit omdat dit uit lyn is met my teoretiese verwysingsraamwerk, en omdat dit nie my navorsingsvraag beantwoord nie.

Ek klim oor paradigmatgrense en kry my eie navorsingstem

Maar, in my soeke na kennis en verstaan, en om myself en hierdie oortuigings ten beste te verwoord, soek ek nog steeds na 'n nommerpas styl waarin ek getrou kan bly aan myself - 'n styl waarin ek 'n eie vakwetenskaplike stem kan ontwikkel sonder self-promosie of enige akademiese pretensie.

In sy boek *Liberating Scholarly Writing - the Power of Personal Narrative*, verwys Robert Nash (2004:18) na wat die empiriese en kognitiewe sielkundige, Jerome Bruner, sy eie *narrative turn in thinking* noem. Bruner is van oortuiging dat die beste manier om die self te verstaan, is om aan die self te dink as storiemaker - as "... a constructor of narratives about life." En hierdie 'self' is "a distributed self, enmeshed in a net of others."

Ek besluit daarom om, juis vanuit 'n kritiese en sosiaal-konstruktivistiese perspektief, met my navorsing oor paradigmatgrense te klim en hierdie narratiewe (dis)koers in te slaan. Om 'n proses te volg waarin ek my interpretasie van die leesproses vertel in die lig van my ervarings en blootstelling oor 'n tydperk van byna sestig jaar. Deur 'n beeld van my lewensverhaal in taal te verwoord en te raam, met 'n fokus op die leesproses vanuit verskillende hoeke, wil ek graag die realiteit simboliseer en vier!

In hierdie proses hoop ek om student ("*scholar*") te word wat 'n gespesialiseerde, eerlike en lewensgetroue bydrae maak tot die veld wat ek betree, terwyl ek deurlopend bly ondersoek en my eie insig verbreed. Wil ek graag my eie kennis verbreed en ook dié van die leser van my

vertelling. Sou ek selfs graag met my navorsing en vertelling die huidige geskifte in die veld van leesontwikkeling en -leesondersteuning wil verbreed en aanvul.

Ek wil nie die huidige debat oor die leesproses omseil nie, maar dit gebruik as sosiale en historiese konteks en agtergrond vir my eie beter insig. Van Rensburg in Henning, Van Rensburg en Smit (2004:46) verwys na so 'n narratiewe ondersoek as 'n *linguistic turn*, en daarmee saam, 'n *interpretive turn* in navorsingsmetodologie. Omdat die (dis)koers, in die proses van vertelling, deurlopend en op verantwoordbare wyse ontleed en geïnterpreteer word.

My eie storie moet uit - outobiografies vertel

Dis Melanie Walker (2003:2) wat my die eerste keer oortuig van die waarde en moontlikhede wat 'n outobiografiese vertelling inhou as wetenskaplike teks sowel as navorsingsmetodologie. Sy haal Stenhouse aan wat hierdie vorm van navorsing beskryf as "... *a story of action within a theory of context*" en beskryf dan verder (2003:3) die maniere waarop verhalende vertellings in onderwysnavorsing gebruik word: wanneer persoonlike en subjektiewe ervarings ingespan word om stilte te omskep in dialoog, wanneer 'n opvoedingspasië oopgestel word waaruit ander kan leer, wanneer narratief as teks en navorsingsmetode die rekonstruksie van die lerende "ek" moontlik maak, en ek bewyse kan lewer dat my stories sin maak teen die groter morele, sosiale en kulturele konteks.

Maar dan moet ek ook my eie storie verweef met die groter onderwyskonteks en teen die agtergrond van die groot, universele verhale (die sg. '*grand narratives*') oor tyd. Politieke, sosiale en historiese gebeure wat my denke beïnvloed het en dit nog steeds vorm, speel 'n groot rol in agtergrond van hierdie verhaal. Krog (1999:198-199) oortuig self hoe belangrik dit vir haar is om haar eie storie te vertel teen die agtergrond en as deel van die groter gebeure en denke van die tyd, sodat sy, en die lesers van haar verhaal, tot begrip kan kom van die kwessies wat sy wil aanspreek as sy skryf:

"If you cut yourself off from the process, you will wake-up in a foreign country - a country that you don't know and that you will never understand."

Laurel Richardson (in Denzin & Lincoln, 2000:923) oortuig haar lesers en (voorgenome) nagraadse studente, soos ek, van die waarde van *skryf as navorsing*. Sy oortuig dat die navorser deur die skryfproses 'n eie vakwetenskaplike stem ontwikkel wat gehoor moet word.

Die navorser, en nie die ondersoek nie, word die instrument. Die proses van skryf word die navorsing. Richardson skryf:

I consider writing as a method of inquiry, a way of finding out about yourself and your topic. Although we usually think about writing as a mode of "telling" about the social world, writing is not just a mopping-up activity at the end of a research project. Writing is also a way of "knowing" - a method of discovery and analysis. By writing in different ways, we discover new aspects of our topic and our relationship to it. Form and content are inseparable.

By die gedagte hieraan gaan daar vir my nuwe deure oop. Ek kan my skryftalent en -ervaring gebruik in 'n outobiografiese narratief as gereedskap om my persoonlike vakwetenskaplike oortuigings in 'n eenheid saam te weef terwyl ek meer uitvind omtrent my veld, die wêreld van lees, van myself in hierdie veld en die bydrae wat ek nog in hierdie veld kan maak.

In die inleiding van hul *Handbook of Qualitative Research* (2000:4) gebruik Denzin en Lincoln die metafoer van die kwalitatiewe navorser as '*bricoleur*' of '*quilt maker*' wat skryf om stukkies beelde en inligting vanuit 'n spesifieke studieveld bymekaar te sit om 'n nuwe eenheid te skep wat betekenis, 'n beeld, 'n boodskap, oordra.

"The solution (bricolage) which is the result of the bricoleur's method is an (emergent) construction" (Weinstein & Weinstein, 1991:161) that changes and takes new forms as different tools, methods and techniques of representation and interpretation are added to the puzzle.

Robert J. Nash (2004) moedig my verder aan om my vakkundigheid, en hoe ek dit verwerf het, outobiografies as vakwetenskaplike studie (*scholarship*) aan te bied:

The subject of scholarship is all about loving ideas so much that we are willing to play with them, to take chances with them, to express our passions about them, to deliver them in some fresh, new ways, to nurture and care for them and to continually test and challenge them in the company of others

Nash begelei dan die voornemende *bricoleur* deur die bevrydingsproses van skryf as vorm van navorsing, maar ook deur die slaggate en kriteria daarvan. Ek weet dat my styl, denke en werk inpas by die beginsels vir en riglyne van 'n persoonlike vakwetenskaplike narratief (PVN): *trustworthiness, honesty, plausibility, situatedness, interpretive self-conscienceness, intro-spectiveness / self-reflection and universalizability*. Hy oortuig die voornemende skrywer/navorsers van die waarde van persoonlike hierdie vorm van vakwetenskaplike navorsing (Nash, 2004:24):

Unabashed, up-front admission that your life signifies ... that there is genuine wisdom and meaning in your unique life (and) ... what you have lived, loved, loathed and learned in a lifetime of extraordinary (or ordinary) challenges and satisfactions can be of enormous benefit to others.

Om 'n persoonlike vakwetenskaplike narratief te skryf is om jou eie stem te vind, om deur jou eie lewe ander se lewens aan te raak. Nash waarsku egter dat die moeilikste deel van hierdie reis die begin daarvan is. En dan, aan die hand van resente voorbeelde, help hy met die eerste treë: begin met 'n duidelike, sterk raamwerk en vrae; beweeg van die spesifieke, deur die algemene en weer na die spesifieke; probeer om wyer implikasies met die werk in te sien; put uit elke moontlike ervaring wat verband hou met die storie; probeer om 'n goeie storie te vertel; skryf met passie; vertel 'n storie met 'n oop einde; gebruik vakwetenskaplike skryfvaardigheid as kunsvorm; vul die vertelling aan met aanhalings; skryf in 'n goeie taal wat respek afdwing.

'n Aksiestorie

Byna aan die einde van my loopbaan bied so 'n refleksiewe navorsingsgenre vir my die ideale ruimte en geleentheid om nog 'n bydrae te maak in die onderwys. Ek wil graag deur hierdie vertelling probeer om vir myself en vir gewone onderwysers en ander wat daarin geïnteresseerd is om my storie te lees, dit duidelik te maak waarom ek sekere diskoerse oor leesontwikkeling en woordgeletterdheid opgevolg het, terwyl ek ander agtergelaat het, dikwels ten koste van myself.

Ek gebruik daarom 'n outobiografiese vertelling in die eerste persoon en teenwoordige tyd omdat ek glo dat hierdie maar net my oortuigings is - soos ek dit nou verstaan in die lig van my ervarings, maar in die konteks van die groot debat oor leesontwikkeling en geletterdheid.

Saam met die bronne wat ek oor die jare geraadpleeg het en nog steeds gebruik, maak ek in my storie ook gebruik van inligting uit onderhoude, vraelyste, en vertellings van eie ervarings en dié van ander. Ek gebruik spesifieke situasies as gevallestudies en voeg foto's in waar dit gepas en nodig is.

Ek vertel ook my verhaal in fases, en nie in die algemeen gebruiklike hoofstukke nie. Want elke fase van hierdie storie verteenwoordig 'n bepaalde diskoers wat my denke, oortuiging en uiteindelik my optrede in 'n spesifieke koers stuur.

Omdat my storie dieselfde saak vanuit twee perspektiewe beskou, sal my vertelling noodwendig twee karakterstyle openbaar wat mekaar komplementeer - 'n praktiese karakter

wat die gemeenskapstem, die skool en klaskamer verwoord, en 'n teoreties/filosofiese karakter waarin ek hierdie gemeenskapstem spieël. So wil ek probeer om 'n eie karakter te gee aan my eie, unieke storie. My poging om die draer sowel as die skepper van betekenis te word.

In 'n opwindende artikel oor die skryf van persoonlike vakwetenskaplike narratief (Muller, Van Deventer & Human, 2003) vertel die skrywers hoe om die formaat van fiksie te gebruik as metafoor in so 'n navorsingsmetode. Hiervoor gebruik hulle Anne Lamott se model vir die skryf van fiksie: ABDCE, waarin die A (*Action*) die nou, die situasie tans, die probleemstelling verteenwoordig, die B (*Background*) die sosio-politieke en onderwyskundige agtergrond waarteen my storie afspeel. Die D (*Development*) neem die leser geduldig deur die ontwikkeling terwyl die verhaal, in hierdie geval my storie van verstaan, geleidelik ontvou. Die C (*Climax*) verwys na die klimaks waar daar lig en meer duidelikheid kom. Die storie het 'n einde (*E* - *Ending*), waar die leser die gevoel kry van wat gebeur het en wat bereik is.

Ek gebruik hierdie model omdat dit nie net vir my eie ervarings ruimte bied nie, maar vir al die karakters wat in my storie voorkom, en vir hulle stories. Want geen storie van enigiemand kan alleen staan nie - ook nie myne nie.

Fase 3: Gister en eergister

*in elke vlietende oomblik, ook nou,
loer eergister, gister en net-nou
getrou oor die skouer
praat elke ervaring
in duideliker taal
teen die lig
wat uit
die
verlede
straal*

Skoolstories uit die ou dae

Clandinin en Conelly (2000:60) skryf hoedat ons as 't ware sigbaar en kwesbaar word wanneer ons, op soek na duidelikheid en insig in ons driedimensionele ruimte, onself en ons eie ware verhaal in ander se verhale ontdek:

Working in this space means that we become visible with our own lived and told stories. Sometimes, this means that our own unnamed, perhaps secret stories comes to light as much as those of our participants. This confronting with ourselves in our narrative past makes us vulnerable as inquirers because it makes secret stories public. ... As researcher (it is impossible) to stay silent or to present a kind of perfect, idealized inquiring, moralizing self.

In die lig van die onderwysstories van gister en eergister, kry ek ook waardevolle en bruikbare lig om my eie storie beter te verstaan. Want in die geskiedenis van onderwys hier in Suid-Afrika, kry ekself die rolle van vier karakters om te speel: in die vyftiger en vroeë sestiger jare as blanke leerder aan 'n skooltjie op die platteland, in die sewentiger jare as onderwyser, in die tagtiger tot vroeë neëntiger jare as opleier van onderwysers, en na 1994 as kurrikuleerder en indiensopleier van onderwysers in 'n nuwe bedeling vir die onderwys in Suid-Afrika.

Die eerste drie van hierdie rolle is aan die 'wit, bevoorregte' kant van apartheidsonderwys waarin die opvoedingsideologie van kerk en skool saam verhef was bo enige redelike rede.

Die invloed van skool en kerk

Op 'n plaas in 'n plattelandse omgewing en samelewing, word ek gedurende die laat veertiger tot vroeë sestiger jare groot op Koringberg, 'n baie klein dorpie in die Swartland van die Wes-Kaap. In 1952, as die driehonderdste volkstigting van Suid-Afrika luisterryk gevier word, gaan ek skool toe. In ons huis, skool en gemeenskap word ons as 't ware gevoer en opgevoed met 'n opvoedingstelsel wat die karakter van die Nasionale (apartheids-) regering, wat net na my geboorte in Suid-Afrika aan bewind gekom het, reflekteer.

Die Christelike beginsels van die kerk en die filosofie van die staatsonderwys (Fundamentele pedagogiek - FP) vorm saam die ideologie van christelik-nasionale onderwys (CNO) wat ons opvoeding in die skool en by die huis kenmerk. Ons leer dat ons in "sonde ontvang en gebore" word, en dat ons deur ons opvoeders na die lig van volwassenheid gelei word. Tessa Welch in Adler en Reed (red.) verwys na die Fundamentele pedagogiek wanneer sy skryf (2002:20):

This philosophy claimed to arrive at a set of immutable truths about education - divorced from the socio-political context of education. In this way it avoided a critique of the ideology which informed its own world view. It positioned both teacher and learner as passive subjects, and the child as a product of original sin, needing to be led into adulthood by the wiser adult teachers, who in turn were led to enlightenment by the wiser pedagogicians.

Die volgehoue bewusmaking van my sondigheid, skuld en ellende word van kleins af beklemtoon as die kernwaarheid. Streng, dikwels onmenslike dissipline en gehoorsaamheid aan gesag, speel daarom 'n groot rol in ons opvoeding. Aan die ontvangkant van die fundamentele pedagogiek word ons nie aangemoedig om krities oor kwessies te reflekteer, om objektief en logies oor politieke en sosiale gebeure om ons te redeneer nie of om ons eie besondere betekenis van 'n saak te verdedig of te verantwoord nie.

Ons vra nie vrae oor die sosiale en morele ongeregtheid en die onmenslike wyse waarop daar rondom ons gediskrimineer word nie: teen kinders in die algemeen wat gesien maar nie gehoor mag word nie, teen plaasvroue in die gemeenskap wat met min invloed, met geen geld of middele en sonder eie vervoer 'n ondergeskikte en minderwaardige rol moet speel en kinders grootmaak, teen die dowe kinders op ons buurplaas en ander gestremdes wat saam met ons in die skoolbus ry, en wat dikwels die wrede spot van ander moes verduur, teen die kinders met ernstige leerprobleme wat saam met ons skoolgaan en wie se byname spottenderwys na hul kruis in die lewe verwys, en teen die kinders en volwassenes van ander

rassegroepe op ons plaas en in die omgewing wat in die tyd van die dopstelsel, in omstandighede moet lewe wat nie bevorderlik is vir goeie morele opbou en leer nie.

In hierdie stelsel, sluit die massas inligting en feite wat vir elke eksamen gememoriseer word, min van my eie kennis en denke in, maar reproduseer ek hoofsaaklik maar net dit wat in die handboek staan of herhaal ek woordeliks die interpretasies van ons onderwysers. Inligting word onkrities gehoorsaam, aanvaar en gememoriseer. Wanneer ek positief reageer op 'n stimulus, word ek positief beloon, en wanneer ek negatief daarop reageer, word ek gestraf.

Die teoretiese beginsels van hierdie stelsel is gegrond op 'n behavioristiese siening dat leer die vorming van assosiasies is tussen 'n stimulus en die respons. Dale Schunk (2000:11) skryf hieroor:

Behaviorism was a powerful force in the psychology of learning in the first half of the twentieth century, and most older theories of learning are behavioral. These theories explain learning in terms of observable phenomena. Behavioral theorists contend that explanations for learning need not include internal events such as thoughts and feelings, not because these internal events do not exist, (because they do), but rather because the causes of learning are observable - in the environment.

Hierdie leerbeginsel, dat kennis oorgedra kan word van een persoon na 'n ander, hou verband met die term 'positivisme' wat sedert die tweede helfte van die neëntiende eeu deur die Franse skrywer Auguste Comte gebruik word as '*the power of positive knowledge to solve major practical problems*' (Carr & Kemmis, 1986:61). Die term *positivisme* word egter nie gebruik as die teenoorgestelde van *negativisme* nie. Crotty (1998:19) verduidelik:

... we need to look to the traditional use of the word in comparable terms such as 'positive religion' ... as not the outcome of speculation. It is essentially *something that is posited* ... Those speaking and writing of 'positive science' were using the word in the same vein. They were talking of science - *scientia*, 'knowledge' - that is not arrived at speculatively (as in metaphysics of philosophical schools) but is grounded firmly and exclusively in *something that is posited*. The basis of this kind of science is direct experience, not speculation. Rather than proceeding through some kind of abstract reasoning process, positive science proceeds by a study of the 'given' (in Latin *datum* or, in the plural, *data*).

Maar die betekenis van *positivisme* as wetenskapsterm het oor die jare deur verskillende denkrigtings gegroei sodat die meer bekende betekenis daarvan die oortuiging geword het dat dit makliker is om iets te verstaan as dit afgebreek kan word tot die basiese elemente of

kleinste dele daarvan. In verskillende wetensterreine, soos die natuurwetenskappe en die onderwys het hierdie oortuiging bekend geword het as *reduksionisme* (Crotty, 1998:94).

Die invloed hiervan op leesonderig, in die tyd toe ek leer lees, is duidelik: ken jou klanke en leer jou woorde, en jy kan lees.

Ek leer self lees

Die eerste leesboeke waaruit ons leer om te lees, is deel van aan die Silwerboomreeks. *My naam is Sus*. *My naam is Daan*. *My naam is Koeloe* ('n kalkoen). *My naam is Kiet*. *My naam is Langoor* ('n donkie). *My naam is Kees* ('n bobbejaan). Ant Anna, my pa se suster (matriarg van die familie en die hele gemeenskap) is my eerste juffrou. Ek kan nie die -oe-, die -ou- en die -ie- klanke onderskei wanneer dit in lyste op die bord geskryf word nie. Ek is bang vir haar, bang sy vind uit ek weet nie, en nog banger sy gaan sê vir my pa - bang vir foute maak en bang vir straf.

As plaaskinders, met geen dorpsbiblioteek op die dorp nie, en 'n skoolbibliotekie wat aan die einde van die oop stoep van die skoolgebou ingedruk is, is boeke nie ons belangrikste bron van inligting en vermaak nie. Ons word groot in en leer uit die ryk natuurlike omgewing van ons geboortegrond.

Ek leer ander lees

Hoewel ek direk na skool graag in Menslike Bewegingskunde wou studeer om my liefde vir en talent in sport verder te ontwikkel, is daar nie geld vir twee kinders op universiteit nie. My ma is 'n jong weduwee en sukkel om met vier jong kinders die pot aan die kook te hou. 'n Weldoener-onderwyser help my in my matriekjaar om aansoek te doen vir 'n onderwysbeurs en ek gaan studeer aan 'n onderwyserskollege. Ook op hierdie vlak van onderwys geld die teoreties/filosofiese invloed van die Fundamentele pedagogiek.

In die vakdidaktiek van tale word die instruksies van wanneer om wat te doen as ons kinders leer lees en skryf, in detail gevolg. Maar ek het nie die vaagste benul hoekom ek dit doen nie. Daarom weet ek ook nie wat om te doen wanneer iets verkeerd gaan met die leesproses en wanneer enkele van die kinders dit moeilik vind om te leer lees en skryf nie.

Wanneer ek begin onderwys gee - christelik-nasionaal, en fundamenteel-pedagogies soos ek in 'n eed van getrouheid beloof het - dwing ek my gesag met streng dissipline af op klein kindertjies in die klaskamer, op die sportveld en in die gemeenskap. En gemeet aan die

beginsels van Christelike Nasionale Onderwys en die Fundamentele Pedagogiek word ek hoog aangeskryf in die onderwys en kry ek goeie getuigskrifte wanneer ek 'n skuif maak (positiewe versterking vir verwagte gekondisioneerde gedrag).

Maar in die klaskamer is ek nog steeds onkrities ten opsigte van die leerteoretiese beginsels van die onderrigprogramme waarmee ek besig is en die filosofiese aard van die onderwysstelsel wat ek bedien. Ek dra my kennis oor aan die kinders en ek verwag van hulle om hierdie inligting te reproduseer. Ek leer hulle lees en skryf - in hul eerste en tweede tale - deur onderwysmetodes wat min ruimte laat vir hul inisiatiewe, hul opinie, hul denke en begrip. Ek leer hulle om met intonasie, almal in dieselfde deuntjie, saam te sê soos ek sê.

My kennis en ervaring van die leesproses word in hierdie tyd sterk beïnvloed deur 'n baie vereenvoudigde teorie: "*Teach the code, then have them read*" (Adams, 1990:22). Behalwe dat ek so opgelei is, is dit hoe ek self leer lees het toe Ant Anna eers vir ons al die enkel konsonante en vokale (k, s, l) en toe die diftonge (ui, ou, ei) geleer het voordat ons van Koeloe en Kiet kon lees. Wanneer die leser deur die letters of die herkenning van 'n hele woord toegang tot die teks verkry, word dit in die taal van die linguistiek of taalwetenskap *dekodering* genoem (Schunk, 2000:266). Weaver noem hierdie oorvereenvoudigde, reduksionisties benadering tot leesonderrig "*a commonsense*" of "*person in the street*" model (Weaver, 1994:41):

According to this "commonsense" view, we thus process language from surface structure to deep, from outside in; that is, not only is language processed from smaller units to larger, but the meaning comes from the text to the reader.

Tot laat in die sewentigerjare word lees eenvoudig beskou as 'n meganiese, visuele proses waarin letters omgeskakel word in klanke. Perseptuele (waarneming- en herkennings-) vaardighede, oogfunksies en oogbewegings vorm baie belangrike skakels in hierdie proses, en kinders wat die leesproses moeilik vind, kry hoofsaaklik hierin hulp (Adams, 1990:21).

Geleidelik en spontaan bou daar in my weerstand op teen die rigiede en reduksionistiese voorskrifte vir leesonderrig. Boet en Saartjie, Cathy en Mark laat bitter min ruimte vir my eie kreatiewe inisiatiewe en intuïtiewe aanvoeling dat daar alternatiewe, beter maniere behoort te wees om jong leerders te help om te verstaan wat hulle lees.

By 'n laerskool op Stellenbosch, wanneer ek genoeg selfvertroue het om my eie planne los van die voorskriftelike "leerplan" te maak, begin gebruik ek intuïtief 'n meer

kommunikatiewe, funksionele en interaktiewe benadering tot die onderrig van Engels as tweede taal vir Afrikaanssprekende standerd 1's (Graad 3's). Ons maak planne sodat hulle hul tweede taal in opwindende, betekenisvolle kontekste kan gebruik terwyl hulle leer om dit te lees en te skryf. Ons werk met tydskrifprente of foto's wat hulle van die huis af bring, ons bespreek dit en gesels in Engels daaroor. Dan verwoord hulle hul eie sinne, wat dan as teks by die prente geskryf word. Hierdie teks word gebruik vir die ontwikkeling van lees- en skryfvaardighede in hulle tweede taal. Nou kan ons verder met die foneme, grafeme en woorde en sinne werk, omdat dit reeds aan betekenis verbind word. Dit werk goed. Die kinders en ek geniet die sessies en hulle het baie selfvertroue om in hulle tweede taal te kommunikeer.

Maar hiervoor beland ek op die rooi tapyt van 'n outoritêre skoolhoof, wat saam met 'n ewe outoritêre dosent aan 'n aangrensende onderwyserskollege, gereeld besoek aflê in die klaskamers om seker te maak dat die regte flitskaart presies op die regte oomblik geflits word soos die kurrikulum dit voorskryf.

Hierdie is die dae van 'grande-apartheid' en nie alle kinders is so bevoorreg om so volgens die letter van die wet onderrig te word nie, want aan die ander kant van die politiek spektrum, speel ander skoolstories af.

Aan die ander kant

Ann word ook elders groot - dalk in Koringberg se 'lokasie'. In die sendingkerkie teen die bult waarheen die plaaswerkers op Sondag in hul wit truie en kerkhoede met trekkers en waens aangery word, word daar in die week skoolgehou. In teenstelling met verpligte primêre onderwys aan ons, die wit kinders, is onderwys vir haar en juffrou Adams en hulle kollegas nie gratis of verpligtend nie.

Die koloniale regering van die Unie van Suid-Afrika wat onder die Britse Ryk tot stand kom, het genoeg outoriteit om aan te kondig dat swart kinders vir hul eie onderwys moet betaal. Dit bring mee dat in 1946, in die jaar toe ek gebore is, slegs 7,7% van die swart bevolking skool bywoon, waarvan net 3,3 persent in sekondêre onderwys (Collins, 1980). Slegs enkeles van dié wat wel standerd 8 (die huidige Graad 10) voltooi, is goed genoeg geskool om self te gaan onderwys gee. Adler en Reed (2002:19) beskryf die verskille in skoling en onderwyseropleiding in hierdie tyd van die Suid-Afrikaanse geskiedenis soos volg:

There were no dedicated teacher education institutions for Africans - secondary schooling *was* teacher education. However, it was during the same period that teacher education for whites was located in post-matriculation colleges or universities. Thus there was racially divided streams of teacher training for black learners and white learners at different educational levels, with only white teacher education conceived of as professional practice.

As deel van hul rasseskeidingsbeleid, kondig die Nasionale Party, met die Bantoe Onderwyswet van 1953, die Indiër Onderwyswet van 1965 en die Kleurling Onderwyswet van 1963, aparte onderwys vir verskillende rassegroepe in skole aan tot op tersiêre vlak. Aparte onderwysdepartemente word vir die verskillende bevolkingsgroepe en die tuislande geskep. Onderwys aan hierdie departemente is nie verpligtend nie, en ondersteuning aan die meeste van die sendingskole en die aandskole, waar onderwys selfs na ure gratis aangebied word aan bruin en veral swart leerders, word beperk of die skole word gesluit. George en Anna, hul vriende, familie en duisende tydgenote wat as handarbeiders op die wingerd-, vrugte- en ander plase in die omgewing en as huishulpe in die bevoorregte wit huishoudings werk, is vandag nog steeds funksioneel ongeletterd.

Teen die middel van die sewentigerjare word die taalbeleid vir verpligte onderwys in die ander onderwysdepartemente baie onbuigsaam. Vakke soos wiskunde en sosiale studies aan alle leerders in Suid-Afrika moet voortaan in Afrikaans aangebied en studeer word. Dit lei tot weerstand teen die sogenaamde "Bantoe-onderwys" en die Soweto-opstande van 1976. Baie kinders, wat hulle weerstand teen die onbillikheid van die onderwysstelsel probeer onderdruk, sterf in botsings met die veiligheidspolisie. Hierna word onderwyskwessies van die ontevrede, swart massas sterk beïnvloed deur bevrydingsbewegings en weerstandsgroepe. Hierdie georganiseerde weerstand en opstand teen sosiale manipulering en die misbruik van gesag wat hele gemeenskappe hul reg ontnem op kwaliteit onderwys, funksionele geletterdheid en 'n kwaliteit lewe, sou later 'n groot rol speel in die bevryding van miljoene mense in Suid-Afrika aan verskillende kante van die politiek - onderdrukkers en onderdrukte, verslawers en verslaafdes (Adler & Reed, 2002:21).

Wanneer 'n nuwe, demokratiese regering in 1994 'n poging aanwend om die ongelykhede en ongelukkighede van 'n gefragmenteerde, outoritêre onderwysstelsel in Suid-Afrika te hervorm, word 'n kommissie, die National Teacher Education Audit, aangestel om 'n bestekopname en analise te maak van die situasie in die onderwys (Hofmeyr & Hall, 1996:1). Spesifieke faktore en tendense wat 'n invloed het op die kwaliteit van onderwys word geïdentifiseer.

Die aanmoediging tot skoolbywoning vir alle rassegroepe gedurende die tydperk 1970 tot 1980, sonder dat daar in dieselfde mate voorsiening gemaak word vir meer klaskamers, beter geriewe en meer bronne (Adler & Reed, 2002:21) vang die stelsel onkant. 'n Onderwyser:leerder verhouding van 1:72 in skole vir swart kinders is nie ongewoon nie.

'n Ander tendens wat intussen 'n kontra-produktiewe uitwerking het op die kwaliteit van bruin - en swart onderwys, is die afwesigheid van die beste onderwysers uit die klaskamer omdat onderwysers deur insentiewe aangemoedig word om hul onderwyskwalifikasies te verbeter (Adler & Reed, 2002:21). En wanneer ek in my vierde onderwyser-rol die geleentheid kry om op 'n besondere manier deel te word van 'n proses van transformasie van onderrig- en leergeleenthede vir alle leerders in Suid-Afrika, ervaar ek eerstehands die weerloosheid van vuisfoos, gedemotiveerde onderwysers wat tot satwordens toe, indiensopleiding moet ondergaan om die droom van 'n beter onderwysstelsel vir almal te probeer realiseer.

Ann het ook intussen, onder baie moeilike omstandighede, haar onderwyskwalifikasies verbeter deur afstandsonderwys. Maar hoekom kan die meeste kinders op die Weskusdorp waar sy tans onderhoof van 'n groot 'sekondêre' skool is, nog steeds nie lees en skryf nie? Watter rol speel ons land se onderwysgeskiedenis in 2005 nog steeds op meer as 60% van die kinders in die Wes-Kaap wat in hul eerste drie skooljare nie basiese geletterdheid kon bemeester nie, ten spyte van 'n transformasieperiode van 10 jaar waarin daar gepoog is om ongelykhede in die onderwys reg te stel? Is dit onverwags dat net 5% van die kinders in meneer Januarie se skool vandag kan lees en skryf? Wie betaal nog steeds die duurste prys van half- en ongeletterdheid vir die oorblyfsels van ongelyke onderwys in Suid-Afrika?

Miskien moet ons wyer kyk na 'n groter prent van geletterdheid en leesonderrig - van hoe die leesproses oor tyd in ander internasionale gemeenskappe benader en hanteer is, en hoe dit ons denke plaaslik beïnvloed.

Internasionale Leesstories

Soos met alle ontwikkelende lande, word verskillende wetensterreine in Suid-Afrika beïnvloed deur internasionale tendense. So ook met leesonderrig. Die realiteit en ironie egter, is dat die meeste onderwysers wat betrokke is by die ontwikkeling en ondersteuning van geletterdheid, die leesproses op 'n spesifieke manier benader sonder dat hulle krities daaroor besin of sonder dat hulle die proses verstaan. En terwyl onderwysers onkrities hul vertrouwe op verskillende kommersiële leesprogramme in hul skool vestig, woed daar al vir eeue op

internasionale vlak 'n hewige en venynige debat oor die beste benadering tot leesonderrig. En aan beide kante van die argument is daar mites en misverstande wat deur die ander kant gebruik en uitgebuit word tot voordeel van eie oortuiging.

Aan die een kant van die debat is daar die "*phonics first*" oortuiging wat die eksplisiete, intensiewe en sistematiese onderrig van klanke en letters as eerste stap na geletterdheid verdedig. In so 'n benadering word woorde gesien in terme van die simbole waaruit dit opgebou is. Stahl (1992:618) verduidelik in 'n objektiewe artikel die ware aard van klankleer wanneer hy skryf:

"Phonics" merely refers to various approaches designed to teach children about the orthographic code of the language and the relationships of spelling patterns to sound patterns. These approaches can range from direct instruction approaches to instruction that is embedded in the reading of literature. There is no requirements for phonics instruction to use worksheets, that it involves having children bark at print, that it be taught as a set of discrete skills mastered in isolation, or that it preclude paying attention to the meaning of texts.

Die voorstanders van 'n klankbenadering tot leesonderrig gaan van die veronderstelling uit dat alle lesers, ongeag die tipe onderrigbenadering waarmee hulle leer lees, aanvanklik sterk steun op die klank-letter assosiasies van hul taal. Daar word in hulle argumente dikwels verwys na verskillende stadiums of aspekte van die aanvanklike proses: 'n *logografiese* stadium waar woorde as heel eenhede, dikwels in bekende logo's, herken en gelees word, 'n *alfabetiese* stadium waar letters en hul klanke gebruik word om woorde te identifiseer, en 'n *ortografiese* stadium, waar die leser begin om patrone in woorde te sien en dit te gebruik sonder om die woord uit te klank (Stahl 1992:620).

Terwyl sommiges tevrede is met 'n "*commonsense model*" - die herkenning van letters en woorde as voorvereiste vir lees met begrip, staan ander 'n meer kontemporêre, holistiese model voor wat voortvloei uit tendense in verskillende terreine buite die onderwys, soos die linguistiek, die sielkunde, sosiologie en die letterkunde. Hiervolgens staan die ervaring en voorkennis van die leser sentraal in die skep van betekenis, en word die betekenis van 'n woord bepaal deur die konteks, die taal en kultuur van die gebruiker. Freire en Macedo (in Hanekom, 1998:65) verduidelik:

Reading the world always precedes reading the word, and reading the word implies continually reading the world. The act of reading words has to start from a very comprehensive understanding of the act of reading the world, something that human beings do before reading words.

Gedurende die tweede helfte van die twintigste eeu ontstaan daar 'n sterk beweging deur volgelinge van 'n meer holistiese benadering tot onderrig, leer en spesifiek tot leesonderrig. Hierdie beweging wat oor tyd bekend word as *Whole language*, word meer 'n filosofie as 'n spesifieke metode of benadering. Die volgelinge hiervan gebruik outentieke tekste, stories en werklike ervarings as die konteks vir hul leesonderrig, en integreer alle taalkomponente met die doel om betekenis te skep.

In haar artikel, *Why Whole Language* (Cullinan, 1990:46), vra die skrywer verskillende gesaghebbendes hul opinie oor hierdie beweging weg van die reduksionistiese onderrig van die kleinste dele van die taal om by die betekenis daarvan uit te kom. Cullinan self meen dat kinders leer om hul taal vir 'n doel gebruik. Omdat lees 'n taalvaardigheid is, leer kinders om te lees soos en vir dieselfde rede waarom hulle leer praat onder dieselfde toestande.

Jerome Harste (Cullinan, 1990:46), bekend vir sy waardevolle bydraes tot die debat oor leesonderrig en -ontwikkeling, verduidelik dat die debat oor *Whole Language* maar net 'n teken is van hoe ver ons alreeds afgedwaal het van die natuurlike prosesse van taalverwerwing en -ontwikkeling.

David Pearson is van mening (Cullinan, 1990:47):

Whole language is a multifaceted curriculum reform movement dedicated to restructuring the curricular, political, and philosophical bases of literacy education in our schools. It opposes prepackaged curricular mandates, top-down decision making, and positivistic quests for truth. It celebrates children and teachers as the rightful curriculum makers, bottom-up, grassroots approaches to decision making, and personal quests for meaning. It is suspicious of any sort of research that searches for broad, sweeping generalizations about what works for all kids or all teachers. It prefers research generated by individual teachers to nurture insight about their students and their classrooms. Its vision is highly particularistic: particular teachers, working with particular kids, reading and writing particular stories or texts for particular purposes - that's the stuff for real curriculum.

Hoewel die filosofie van *Whole language* vir die ingeligte na die beste roete tot geleterdheid lyk, lyk dit asof alle klasonderwysers nie gereed is daarvoor nie. Richard Allington (Cullinan, 1990:49) meen dat slegs onderwysers wat deur hul ouergemeenskappe vertrou word, die

vrymoedigheid het om 'n *Whole language* benadering tot geletterdheid te volg. Hierdie klein minderheid van onderwysers het genoeg insig in geletterdheidsprosesse om nie afhanklik van geprogrammeerde leermateriaal of van direkte instruksies te wees nie, of om kurrikulum slaafs te volg nie. *Whole language* onderwysers is deur hul insig bevry sodat hulle op die leerder se behoeftes kan fokus. Hy meen in die debat oor geletterdheid word daar op die irrelevante gefokus:

Instead, we develop teachers whose expertise lies in diagnostic skills assessments, specific skills assessments, and behavioral management. In addition, we mire ourselves in debates about methods and materials. We need to focus instead on the final principle - whether or not we will entitle all children to be literate.

In die sewentigerjare van die vorige eeu ontstaan daar 'n krisissituasie in die onderwys in Brittanje. Leesonderrig is so oneffektief en ongeletterdheid in skole so skokkend, dat die regering 'n indiepte-ondersoek gelas. Die Bullock ondersoek (Le Roux, 1995:80) na aanvangsleesonderrig in Brittanje maak sy bevindinge en aanbevelings bekend in die verslag, *A language for life* (Clark, 1976:1). Hierin word opvoeders gewaarsku dat, indien iets daadwerkliks nie aan die situasie gedoen word nie, 'n hele geslag ongeletterdes grootgemaak word. Ouers, onderwysers, bibliotekarisse en uitgewers, die sogenaamde PACT-groepe, span saam om kinders van die vroegste jare af aan boeke en stories bloot te stel. Selfs in die klaskamers word uitgediende leesreekses vervang deur aantreklike, opwindende kinderboeke en die slagspreuk "*Reading with real books!*" word oral gehoor en gesien (Le Roux, 1995:80).

In reaksie op hierdie verwickelinge in Britse skole, kry Marilyn Adams, 'n kognitiewe en ontwikkeling-sielkundige van die *Reading Research and Education Center* aan die Universiteit van Illinois, opdrag vir 'n ondersoek na en verslag van leesonderrig in Amerikaanse skole. Die opdrag: "... to thoroughly review all aspects of phonics and early reading instruction in a straightforward, evenhanded way" (Teale, 1991:206).

Haar 500 bladsye verslag, *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print* geniet wye erkenning en word in baie lande as gesaghebbend aanvaar. In die opsomming van hierdie verslag (Adams, 1990), beklemtoon sy die noodsaaklikheid van klankleer in die aanvangsleesproses, maar beveel tog aan dat daar gebalanseerd met albei inligtingstelsels vir die leesproses omgegaan moet word - met grammatikale strukture soos letters en klanke en woorde saam met die betekenisstrukture van die taal. Na aanleiding hiervan word die

uitdrukking *a balanced approach* gebruik, wat al in sommige publikasies selfs '*America's choice*' genoem word.

Maar hiermee is die voorstanders van die *Whole language* beweging nog nie tevrede nie. In die inleiding tot *Reconsidering a Balanced Approach to Reading* (1998) voel Constance Weaver (redakteur) dat klasonderwysers ontmagtig word deur aan te beveel dat 'n gebalanseerde benadering tot leesonderrig gevolg behoort te word. En dat Adams se verslag slegs aanbevelings is ten opsigte van dié aspekte wat sy moes ondersoek: klankleer, fonemiese bewustheid en die identifisering van woorde deur hul klank/letter patrone.

Maar die invloed van die *Whole language* beweging het 'n nuwe sensitiwiteit by opvoeders tuisgebring dat geletterdheid en leesonderrig baie meer behels as kennis van letters, klanke en die herkenning van woorde, soos Harrison en Coles (1992:viii) dit stel:

The difference between good and bad reading teachers has usually not to do with their allegiance to some particular method, but with their relationship with children and their sensitivity in matching what they do to meet their learning needs.

Uit hierdie en Weaver se kommentaar is die emosionele reaksie van oortuigde navolgers van 'n spesifieke model duidelik en loop dit in Engelssprekende lande selfs uit op 'n venynige debat met politieke agendas. Voorstanders van elkeen van die twee uiteenlopende modelle tot leesonderrig publiseer die een gloeiende, oortuigende artikel na die ander in vaktydskrifte met opskrifte soos: *Saying the "p" word: Nine guidelines for exemplary phonics instruction* (Stahl, 1992), *When the principal asks: Why aren't you using the phonics workbooks* (Harp, 1989) of *Myths of whole language* (Newman & Church, 1990).

Hierdie debat is nog steeds lewendig, selfs op die Internet, en staan in die konteks van leesonderrig bekend as *The Great Debate*. En terwyl vurige aanhangers mekaar van beide kante aanval, ook in Suid-Afrika, kan duisende kinders in die klas nog nie lees nie.

Fase 4: Van stukkie na heel

*met skalpel en naald
in die dokter se hand
word my kinders,
my hart,
en ek
weer
heel
en in hierdie geheel
is daar baie meer sin
as wat ons ooit kan bereken
van wat die som van al die letters
en woorde
en sinne* } *saam beteken*

Mediese model - van hospitaal na klaskamer

Vir die volgende twaalf jaar van my lewe kry ek in my persoonlike lewe te doen met 'n ander kant van kinderopvoeding, wat my ook in die onderwys in 'n nuwe rigting sou stuur. Twee van ons drie seuns word gebore met 'n klein genetiese defek met ernstige mediese implikasies. Vir die eerste aantal maande van hul lewe word hulle gehospitaliseer vir chirurgie. En ek leer die binnekant van 'n kinders-hospitaal ken. Ek leer ken siek, misvormde en verminkte kindertjies en hul verslae ouers wat uit alle dele van die land hier saam is omdat almal al moed opgegee het: siamese tweeling, babas wat sonder sluk gebore word, klein kindertjies wat verbrand as kookwater in 'n opslaanhuis op hulle omval. En ek leer ken die toewyding, passie en entoesiasme van spanne dokters, spesialiste en verpleërs wat met die kreatiefste chirurgie en slim mediese inisiatiewe altyd nog 'n plan probeer om 'n kind in nood te help.

Hierdie onverwagte omstandighede maak dit vir my te moeilik om verder onderwys te gee. En ek gee tydelik die beroep op waarvoor ek lewe.

In 1983, wanneer ons jongste seun gereed is vir kleuterskool, wil ek baie graag weer begin onderwys gee, maar ek wil my toelê op kinders met andersoortige opvoedingsuitdagings soos dié waarmee ek in die kinders-hospitaal kennis gemaak het. En ek begin om verskillende moontlikhede en rigtings te oorweeg.

Soos wat stories uit ons verlede maar 'n neiging het om vandag met ons te praat, hinder 'n paar interessante ervarings uit my vroeë onderwysjare my nog steeds. Ons kry hulle mos oral, hierdie oulike, intelligente kinders wat om watter oënskynlik onverklaarbare rede ookal, sukkel om te lees of te reken. Hoe is dit moontlik dat Robert, wie se pa 'n professor in ingenieurswese en sy ma 'n dosent in wiskunde is, nie kan lees nie? En Francois, met sy beroemde fluitspeler-ma, dosent aan die konservatorium vir musiek, en hoogs intelligente pa, wat al sy lettertjies in die kantlyn van sy klaswerkboek sit en indruk - wat is dit wat ons gewone onderwysers nog nie verstaan van hierdie kinders se denkwêreld nie? Die veld van remediërende onderwys interesseer my al 'n geruime tyd en ek volg die moontlikhede op.

Ons werk met lees(-)stukkies

In Suid-Afrika is hierdie terrein op hierdie stadium egter nog relatief nuut. Johan du Preez en Willem Steenkamp, wat albei op 'n komitee van ondersoek na die opvoeding van kinders met minimale breindisfunksie dien, skryf (1980:1) dat daar in reaksie op 'n verslag en aanbevelings van hierdie komitee, maar eers in die sewentigerjare begin word om spesiale voorsiening te maak vir hierdie 5% tot 7% van die (blanke) skoolbevolking van die tyd.

In 1983, na tien moeilike jare uit die onderwys, skraap ek werklik al my oorblywende selfvertroue en moed bymekaar en skryf ek in vir voltydse verdere studies in remediërende onderwys aan die Departement Ortopedagogiek en Buitengewone Onderwys aan die Universiteit van Stellenbosch. Ek maak gou die afleiding dat 'orto' beteken 'reguit- of heelmaak' soos die ortopede in die kindershospitaal - waar hierdie 'orto' verwys na 'n veld in die pedagogiek. Professor du Preez, wat ook gedien het in die komitee van ondersoek na minimale breindisfunksie, is die departementshoof. Sy leer en werk in die veld van leerprobleme en minimale breindisfunksie word in Suid-Afrika op hierdie tydstip as gesaghebbend aanvaar.

Hierdie studiegeleentheid in die orto-pedagogiek, as koersaanpassing uit hoofstroom-onderwys, word een van die hoogtepunte van my onderwys- en lewensverhaal. Met meer lewenservaring, maar veral met 'n baie spesiale empatie vir kinders met andersoortige onderwysuitdagings, as ma van drie skoolgaande kinders onderskeidelik in die kleuterskool, Graad 3 en Graad 6, en met spesifieke ervaring van leerkwessies en ander opvoedings-uitdagings, is ek intrinsiek gemotiveer en maak die kursusinhoud en -aanbieding vir my besondere sin.

Die beginsels van orto-onderwyskunde wat in hierdie departement gepredik word, word boonop daagliks geleef en gedemonstreer in die atmosfeer in die departement en in die aanbieding van die kursus. Ek ervaar in hierdie tyd self hoedat beginsels soos 'n totaliteitsbenadering of geheelsiening, individualisering, die skep van 'n positiewe leeratmosfeer, voortgesette prosesevaluering, die relevansie van leerstof en leergeleentede, positiewe verwagtinge, doelgerigheid, die verbalisering en kommunikasie vir betekenis (Van Wyk, 1982:4-15) my ondersteun deur 'n baie moeilike leerproses, maar 'n opwindende groeifase.

Ek leer ook watter verskil hierdie beginsels aan die leer- en leesproses maak wanneer ek in die praktiese komponent van die kursus, individuele remediëring gee aan Nandi, 'n oulike dertienjarige seun met ernstige leerprobleme, en Natasha, 'n voorskoolse dogtertjie met groot taal- en ander ontwikkelingsagterstande. En wanneer ek met hierdie en ander kinders met soortgelyke leerprobleme werk, word ek vir die eerste keer gedwing om as 't ware dwarsdeur die leerproses te dink wat hulle moet bemeester. Dis hier waar ek leer om ernstig te besin oor al die fasette van die leesproses - elke klein stukkie daarvan.

Wat die leerteoretiese betref, word daar in hierdie tyd sterk gefokus op die neurologiese ontwikkeling van die leerder en die funksionele organisasie van die brein. Die oorsaak, die aard en die omvang van skade aan die menslike brein wat voor, tydens en na geboorte deur beserings veroorsaak word, is die studieveld, soos Du Preez en Steenkamp (1980:10) dit stel:

Kennis van die funksionele organisasie van die brein is van groot waarde by die diagnoseerig sowel as die behandeling van spesifieke leergestremdheid. Calanchini en Trout (1971) stel dit soos volg: 'There can be little doubt that neurological learning disabilities will be understood only when the brain development and function are better understood.' Eintlik is alle kognitiewe funksies 'n produk van die sentrale sensustelsel, sodat enige afwyking of disfunksie van die sentrale sensustelsel noodwendig tot leerprobleme aanleiding sal gee.

In hierdie veld word die leerproses en leerprobleme bestudeer deur kennis van die patologie van spesifieke breinareas in 'n poging om kognitiewe funksies, menslike handelinge en vaardighede beter te verstaan. Spesifieke kortikale areas word geïdentifiseer waaraan sekere funksies toegeken word. Die term 'minimale breinskade' word algemeen gebruik as die oorsaak van leerprobleme. Inligting oor kinders se geboortegeschiedenis maak daarom 'n belangrike deel uit van 'n toetsbattery wat die neurologiese oorsake van leerprobleme ondersoek en behandel. Medikasie word dikwels gebruik in die hantering van die simptome.

Geïndividualiseerde en gespesialiseerde leerondersteuningsprogramme word gebruik in 'n hoogs gestruktureerde, byna steriele omgewing. Na aanleiding hiervan word daar dikwels na hierdie vorm van leerondersteuning verwys as 'klinies-remediërende onderwys' en staan hierdie model oor tyd as die sogenaamde 'mediese model' bekend.

Vir my is hierdie studiejaar besonder moeilik - die ingewikkelde teorieë, en die verband tussen die strukturele en die funksionele sisteme van die brein. Ek voel soos baie kinders met leerprobleme in die skool moet voel - ek kry werklik baie swaar om die werk te bemeester. Want ek probeer om die feite te memoriseer soos ek op skool geleer het, maar die werk is te veel en te moeilik vir memorisering. Uiteindelik is dit die praktiese toepassing saam met die teoretiese inligting wat my help om hierdie inhoude my eie te maak.

Op 'n persoonlike vlak, ervaar ek self watter groot invloed die onvoorwaardelike aanvaarding en respek van ander op die selfbeeld en selfrespek van die leerder uitoefen. Dit voel asof ek in hierdie tyd meer van myself leer as in al die sewe en dertig lewensjare wat dit voorafgaan. Ek leer ken my eie denk- en leerstyl. Ek ontdek my persoonlikheid, my sterkpunte en leemtes en hieruit groei 'n eie, sterk identiteit. Ek ontdek ook my akademiese en onderwyskundige vaardighede en dat ek nog 'n groot bydrae het om te lewer in die onderwys. En die onderskeiding waarmee ek hierdie studies voltooi, beteken vir my selfbeeld meer as wat enigiemand ooit kan dink - meer as enige ander nagraadse kwalifikasie daarna.

Met nuwe selfvertroue wil ek dit na jare weer terug waag in die onderwys - maar nou in buitengewone onderwys, met 'n nuwe missie en ambisie: om hoë-risiko leerders met andersoortige leerbehoefte en opvoedingsuitdagings te help.

Na afloop van hierdie studies val 'n besondere eer my te beurt. Professor du Preez vra my om aan te bly en deelyds betrokke te raak by die opleiding van remediërende onderwysers, met spesialisering in die Orto-didaktiek van tale - spesifiek in die hantering van lees- en skryfprobleme. Vir die volgende tien jaar word dit my fokus in die onderwys. Op 'n ander vlak word ek nou gedwing om die prosesse van lees en skryf my eie te maak. In 'n sterk behavioristiese tradisie, en vanuit 'n reduksionistiese perspektief, dra ek my kennis oor aan 'n klein groepie, uitgesoekte studente. En in dieselfde tradisie, werk ons met die leerprobleme van die kinders wat ons help.

Vir die volgende tien jaar is ek die sameroeper van hierdie nagraadse universiteitskursus in remediërende onderwys aan die Departement Ortopedagogiek en Buitengewone Onderwys. Behalwe vir die vak-inhoudelike, word die beplanning, organisasie en supervisie van die

onderwyspraktyk van die studente my verantwoordelikheid. Dit is hier waar ek verder verskillende diskoerse in die veld van leesontwikkeling en -ondersteuning ondersoek en is dit inderwaarheid die begin van 'n jarelange aksie-navorsingsproses, sonder dat ek dit spesifiek so beplan of besef.

Maar dit is veral die (lewens)filosofie en leer van my groot mentor, professor Johann du Preez, wat 'n besondere invloed het op my werk en leer in hierdie veld. Sy eenvoudige metafore en treffende verduidelikings van ingewikkelde prosesse vergeet 'n mens nie maklik nie. Soos wanneer hy my oortuig oor die aard van die leesproses:

"Ons sal die proses nooit ten volle verstaan nie. Hoewel ons teen hierdie tyd naastenby weet wat die bestanddele van die resep mag wees, bly die hoeveelhede van hierdie bestanddele en die metode van die resep die geheim van elke leser" (Johan du Preez, 1984 - private gesprek).

In die gees van die tyd is hierdie woorde byna profeties, en sou ek dit twintig jaar daarna nog gebruik wanneer ek probeer om die leesproses aan onderwysers te verduidelik.

In die praktyk van leesremediëring val die klem in hierdie tyd sterk op die soeke na en bestudering van leemtes - op die aard, oorsaak en omvang van die *probleem*. Om dit moontlik te maak, word die proses afgebreek tot sub-vaardighede, wat dan ge-"toets" word om die oorsaak van die *probleem* te identifiseer. Deur geïndividualiseerde leerprogramme word daar gewerk aan hierdie sub-vaardighede (die onderdele van die proses) in 'n poging om weer die geheel, die proses, funksioneel te kry.

Vanuit hierdie oortuiging sien ek 'n groot behoefte in die praktyk. Ek werk saam met 'n senior kollega aan 'n toetsinstrument waarmee leemtes in die sub-vaardighede van die lees- en skryfproses geïdentifiseer kan word. Die *Informeel Diagnostiese Evaluering van Lees- en Skryfvaardighede* (1978) waarna vroeër verwys is, word vir hierdie doel gepubliseer en deur remediërende onderwysers gebruik wat werk met Afrikaanssprekende leerders met lees- en skryfprobleme werk.

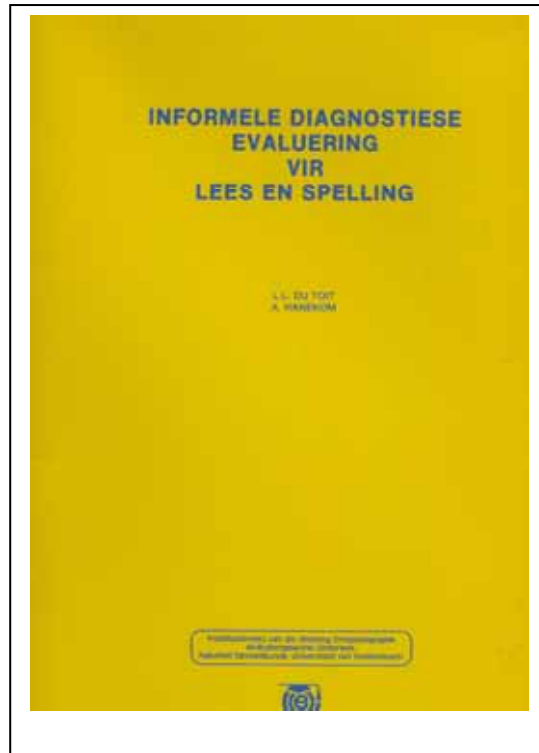


Fig. 6: My eerste publikasie vir die identifisering van lees- en spelprobleme.

Perseptuele en klankprogramme soos die Josmond (1972) en die Japtrap program (1984) word algemeen gebruik vir die remediëring van geïdentifiseerde lees- en skryfprobleme:

m + a = ma	ma + n = man
m + e = me	me + n = men
m + i = mi	mi + n = min
m + o = mo	mo + n = mon
m + u = mu	mu + n = mun

Vir die man in die straat klink en lyk hierdie linguistiese programmering na die logiese roete om te volg. Selfs vir groter leerders en vir volwasse ongeletterdes word die 'a-vir-appel', 'b-vir-bal' roete hoofsaaklik gevolg.

Hoewel die 'leergeremde' of 'leergestremde' leerder, soos daar in dié tyd dikwels na die kinders met andersoortige leeruitdagings verwys word, sukses kan beleef in 'n atmosfeer waar ortodidakiese beginsels die leerproses optimaal ondersteun, is daar nie genoeg oordrag na die werklike leerprosesse in die klaskamer waar ander beginsels geld nie.

Gedurende die laat tagtigerjare begin ek twyfel of hierdie reduksionistiese model, en geïndividualiseerde remediëring, werklik die antwoord is vir die massas kinders in Suid-Afrika wat nog ongeletterd is in die verskillende onderwysdepartemente van die tyd.

Leesondersteuning met 'n meer holistiese aanslag

In 1989 kry ek in die literatuur nuwe inligting wat my help in my soeke na 'n meer effektiewe benadering tot die aanspreek van lees- en skryfprobleme. In haar omvattende en gesaghebbende werk oor die leesproses, *Reading Process and Practice, from Sociopsycholinguistics to Whole Language (1988)* kry Constance Weaver dit reg om ingewikkelde leesprosesse en -begrippe op so 'n wyse te verduidelik dat daar vir my lig opgaan. Hierdie boek help my deur die begin van 'n baie moeilike en ingrypende denkskuifproses wat later my loopbaan sou verander.

Weaver (1988:137) verduidelik die verband tussen die sosiale, psigologiese en linguistiese aard van lees as 'n kommunikasieproses. Om hierdie proses meganisties, stukkie-vir-stukkie, uitmekaar te haal en dit weer vir almal op dieselfde manier aanmekaar te sit, is om die sosiale en psigologiese aard daarvan uit te sluit. Want die waarde en einddoel van die leesproses, lê in die betekenis wat die leser daaraan gee. En betekenis is baie meer as die somtotaal van die dele van die proses.

Sy begin hierdie werk deur die belangrikheid te beklemtoon van 'n definisie van lees. En dan, in die woorde van een van haar eie definisies van die leesproses, besef ek dat daar ook 'n ander fokus, 'n ander kant is waarvandaan die proses verstaan en onderrig moet kan word: "*Reading is bringing meaning to the text to get meaning from it*" (Weaver, 1988:138).

Maar omdat elke leser se voorkennis en skemata uniek is, kan dieselfde teks nie vir almal dieselfde betekenis hê nie. Soos wat die mens van kleins af leer om betekenis te kommunikeer in 'n sosiale konteks, so word die leesproses slegs moontlik deur die mate waarin die leser se taal aansluit by die taal van die teks. Keefe en Keefe (1993:172) verwys na verskeie navorsingsprojekte deur kundiges wat hierdie sosio-psigolinguistiese aard van die leesproses beklemtoon:

... one learns to read and write optimally under conditions similar to speak ... in contextually meaningful and purposeful settings. Evidence of research also indicates that "language learning is simultaneously a social, conceptual and linguistic process."

Twee ander publikasies wat my help met 'n her-oriëntasie ten opsigte van die aard van die leesproses, is twee wetenskaplike artikels waarin Mary Poplin (1988a en 1988b) duidelik onderskeibare ideologiese oriëntasies vergelyk. Elkeen van hierdie vier ideologieë is verteenwoordigend van 'n denkoriëntasie tot onderrig en leer gedurende die laaste helfte van die 20ste eeu. Sy gebruik verskillende aspekte in die veld van leerprobleme, soos hoe daar na die oorsake gekyk word, hoe probleme gediagnoseer en geëvalueer word, sowel as die onderrig daarvan en doelstellings met hulpverlening. Dan wys sy daarop hoe dat die fokusse en siening, en uiteindelik die hantering van hierdie aspekte verskil. In al vier hierdie modelle, die sogenaamde mediese model van die veertiger- en vyftigerjare, die psigologiese ontwikkelingsmodel van die sestigerjare, die behavioristiese model in die sewentigerjare en 'n kognitiewe proses-model van die tagtigerjare, word daar op die *probleem* gefokus. Die oorsaak van die probleem word in die leerder gesoek en die hulpverleningsprogram fokus op die regstelling daarvan in die leerder. Die invloed van denke ten opsigte van leerprobleme en leerondersteuning in al vier hierdie oriëntasies, is baie duidelik: Leerprogramme word direk gebaseer op toetse wat vooraf gedoen word en op verwagte resultate. In elkeen van hierdie modelle word daar in onderrig gefokus op leemtes en uitvalle by die leerder. Onderrig of instruksie is in elke geval meer effektief wanneer dit streng gestruktureer en gekontroleer word, terwyl die leerder die passiewe ontvanger in die proses is - 'n eenrigtingproses waarin die onderwyser weet, en waarin sy/haar kennis dan oorgedra word aan die leerder wat dit moet leer. Daar is 'n reg en verkeerd in elke leergeleentheid. Skool-, kurrikulum- en programgerigte doelstellings word bevorder en nie lewensvaardighede vir die leerder nie. Verder word leerders in elkeen van hierdie modelle geklassifiseer en gereduseer tot homogene groepe van wie daar verwag word om naastenby op te tree soos wat daar van leerders in hierdie kategorie verwag word. Poplin skryf (1988a:398):

... the fundamental values and beliefs inherent in each model about learning ... are identical ... We continue to demonstrate in model after model, over the past 40 years, that we still believe (a) that learning disabilities can be reduced so as to allow definition of a single verifiable entity (or set of entities), (b) that the teaching/learning process is most effective when most reduced (e.g. controlled, focused and segmented), and (c) that the reduction of educational services is beneficial.

All of these fundamental beliefs are characteristic of reductionistic thinking about learning disabilities and special education services and reductionistic learning theory (often called behavioral learning theory).

Wat die leesproses betref, verduidelik Robert Harper en Gary Kilarr in Weaver (2002:41) ook hoe maklik ons geneig is om die leesproses te reduceer tot dit wat oppervlakkig waargeneem kan word, ten koste van betekenisgewing as die eindproduk van die proses:

The major folklore of reading instruction relates to the "theory" that reading is considered an exact process. In other words, the reader is expected to read everything exactly as printed on the page in order to understand the message of the author. In general the consuming public, legislatures, ... and too many educators hold to this theory. It is like the theory of the world being flat during the time of Columbus.

In haar tweede (opvolg)artikel (1988b:401-415) beskryf Poplin dan 'n meer kontemporêre oriëntasie tot onderrig en leer wat my aanvoeling bevestig dat 'n meer holistiese filosofie tot leesonderrig kan bydra tot 'n natuurliker leesproses met beter leesbegrip en langtermyn resultate - veral met kinders wat moeilik leer. Kenmerkend hiervan is die siening dat betekenis unieke konstruksies is wat deur elkeen geskep word deur interaksie in 'n betekenisdraende, sosiale konteks. Hierdie teoretiese oriëntering staan bekend as die *sosiaal-konstruktivisme*.

Poplin (1988(b)) identifiseer dan twaalf beginsels wat hierdie paradigma kenmerk en wat 'n nuwe koers aandui vir onderrig en leer. Hiervan is mees uitstaande kenmerke die skuif van nagebootste, skoolgebaseerde leerstof na opwindende, lewensegte leermateriaal, van eenrigting kommunikasie na meer interaktiewe leer, van onderrig wat op foute-analises gebaseer is, na leerderbetrokkenheid in betekenisdraende kontekste en 'n nuwe siening dat foute 'n waardevolle bydrae in die leerproses speel. Die rigting van die hele leerproses is dus van die betekenisdraende geheel na die dele en weer na die geheel. Poplin verduidelik (1988(b):414) dat vanuit 'n meer holisties/konstruktivistiese siening, klaskamerpraktyke en die interaksie tussen leerder en onderwyser in 'n heel ander lig gesien word. Dieselfde elemente lyk totaal verskillend vanuit 'n meer holistiese perspektief:

From a holistic/constructivist perspective, knowledge of disability, behavior management, sequentially ordered commercial materials, and tightly controlled direct instruction look pale in comparison to knowledge of the student and the knowledge of how to design meaningful experiences around who they *are* rather than who they are not.

Later, wanneer Suid-Afrika se nuwe Uitkomsgebaseerde onderwysstelsel aangekondig word, sal hierdie beginsels uitstaan as kenmerkende eienskappe van wat in die klaskamers behoort te gebeur om leer te ondersteun.

Poplin (1988(b):401) meen ook dat hierdie skuif in onderwysdenke waarskynlik die grootste transformasie van alle tye in die onderwys tot gevolg sal hê, maar dat dit ook tot die grootste kontroversie sal lei:

According to most sources, this is the first paradigmatic change in Western thought since the 1500s, and some suggest that it may, in fact, be the first ever substantive change in direction of thought in the history of Western civilization.

Weaver (1991:33) gebruik betekenisgewing ("meaning making") as die onveranderlike om die invloed van so 'n holisties/konstruktivistiese oriëntasie tot leer en lees te vergelyk met 'n meer reduksionistiese/meganistiese oriëntasie. Terwyl daar vanuit 'n reduksionistiese siening op die dele gefokus word om tot verstaan van die teks te kom, glo die aanhangers van 'n meer holisties/konstruktivistiese oriëntasie daaraan dat die verstaan van die geheel baie meer is as die somtotaal van die dele daarvan. Dat betekenis nooit bepaal kan word deur die som van die dele nie, maar deur die verhouding tot en ervaring van dit wat gelees en verstaan word. Die woord *Mercedes* beteken baie meer vir baie lesers as die somtotaal van die letters m + e + r + c + e + d + e + s. Terwyl aanhangers van 'n meer reduksionistiese oriëntasie oortuig is daarvan dat die dele net verstaan kan word in die konteks van die geheel en dat swakplekke ("weaknesses") in die dele noodwendig die betekenis sal affekteer, glo aanhangers van 'n meer holistiese/konstruktivistiese oriëntasie dat die geheel of die konteks meestal kompenseer vir swakplekke in die dele. Ek verstaan nou waarom klein Lennie, wanneer sy die storie van die Rooi Hennesjies vir my wil lees, maar nog nie al die letters ken nie, die prente en haar vorige ervaring van die storie gebruik om haar te help om die moeilike teks te lees. Sy vervang dan *hennesjies* met *hoendesjies* omdat die konteks help met die interpretasie van die teks!

Hierdie vergelyking tussen twee paradigmas in leer en die implikasies wat dit op onderrig in die algemeen, maar veral op leesondersteuning en leesonderrig het, dwing my tot herbesinning oor die koers wat ek ingeslaan het in die opleiding van remediërende onderwysers in die algemeen, en leesremediëring spesifiek. Ek begin om meer inligting in te win oor 'n meer holisties/konstruktivistiese benadering tot leesontwikkeling en

-ondersteuning as alternatief vir die reduksionistiese praktyk waarmee ek toenemend ongemaklik word.

In 1990 is dit weer 'n bydrae deur Constance Weaver wat my in hierdie verband help. In een van haar aktiwiteite (1988:18) om te verduidelik hoe beginner- en ander lesers hul skemata ("*chunks of knowledge accompanied by feelings*") gebruik om te lees, skryf sy 'n storie waarin sy kernwoorde vervang met onsinwoorde. Dis verbasend hoeveel betekenis ons nog steeds uit die teks haal, ten spyte van dit wat die brein nie kan interpreteer nie:

Frankly, I still find it amazing that we can get so much meaning with so many of the key words unknown, yet this illustrates what children who become voracious readers do all time. They read materials that are supposedly far beyond their ability to comprehend, but because they use their schemas and all kinds of context cues within what they are reading, they get most of the essential meaning of stories even when they do not "know" many of the words.

Unfortunately, we may deny children such satisfying experiences with books if we assume that first and foremost, reading means identifying the words and getting their meaning. It is all too common to assume that word identification precedes comprehension, whereas in fact it is clear that in large part language comprehension is the other way round: because, or if, we are getting the meaning of the whole, we can then grasp the meanings of the individual words. The words have meaning only as they transact with one another, within the context of the emerging whole.

Ek begryp nou waarom die kinders, wat verward en gespanne raak met die detail van geprogrammeerde klank- en leesprogramme, baat vind by 'n proses waar ons eers 'n opwindende ervaring het. Soos wanneer ons, as dit so koud en nat is, eers 'n heerlike warm sjokoladedrankie maak en lekker gesels terwyl ons dit maak. Wanneer ons klaar gedrink het, gebruik ek hul vertelling en skryf hul eie sinne verbatim neer terwyl ons aandag gee aan die detail van die woorde:

Ons kook eers die water.
Dan gooi ons sjokolade-poeier in die koppie.
Ons gooi kookwater by
en roer dit.
Dan drink ons.
Dis baie lekker

Fig. 7: 'n Voorbeeld van teks wat geskep is na aanleiding van 'n opwindende ervaring.

Nou kan ek die twee kontrasterende modelle van lees en geletterheidsontwikkeling wat in verskillende klaskamers gebruik word, herken en plaas. Programme wat klankleer (*'phonics'*) as basis het, ander wat 'n klankpatroon gebruik as basis (*'a linguistic approach'*), of ander wat leesreeks (*'basal readers'*) gebruik om van sinne na woorde na letters te werk. In enkele skole word programme soos Deurbraak (*'Breakthrough'*) gebruik, waar daar van 'n ervaring gewerk word na sinne, woorde en letters.

In die remediëring van kinders met leesagterstande word die teorie en beginsels van 'n meer holisties/konstruktivistiese benadering tot leerondersteuning al meer gebruik. Die beginsels in Mary Poplin se artikel oor hierdie benadering, word alreeds in die vroeë neëntigerjare in die klasaantekeninge van die Orto-Didaktiek weerspieël (Ongepubliseerde klas-aantekeninge, Viljoen, 1994).

Van remediëring na mediëring

In die vroeë neëntigerjare begin ek spontaan om hierdie beginsels in remediërende onderwyspraktyk te implementeer. Trouens, dit is die begin van 'n diskoersaanpassing in my teoretiese oortuiging van leesondersteuning en 'n volgende koersaanpassing in my loopbaan in die onderwys. Ek beweeg intuïtief weg van die identifisering van die swakplekke in die dele, weg van die fokus op die leesprobleem en die remediëring daarvan, na die leesproses self en die mediëring van goeie lees- en skryfvaardighede vir betekenis in die hoofstroom.

In die praktyk, wanneer ek met kinders met leesprobleme werk, konsentreer ek nie op die probleem nie, maar op die proses. Dit beteken dat ek die leesproses as 'n funksionele kommunikasiemedium, met al die belangrike fasette daarvan, ondersteun en onderrig. Ek skep hiervoor 'n relevante, opwindende en interessante konteks en betrek die leerders deur kommunikasie en interaksie daarby. Op hierdie wyse maak ek seker dat die voorkennis en skemata wat nodig is om 'n outentieke teks met betekenis te lees, in plek is.

Hierdie model hou verrykende implikasies in vir die onderwyspraktyk en word nie oral positief aanvaar nie. Ek volg egter hierdie diskoers vanuit oortuiging omdat ek die geleentheid kry om die teorie saam met studente en onderwysers in die praktyk op te weeg. En ek ervaar prakties watter verskil dit maak as die praktyk deur teorie gesteun en versterk word.

Vir my is dit die begin van 'n emansipasieproses - in die onderwys en ook in myself en in my eie denke. Maar op hierdie stadium word die pos waarin ek betrokke is by die opleiding

van voorgraadse sowel as nagraadse studente, beskryf as "*Tydelik Deeltyds Tegnies*". Met sterk oortuigings, maar met min akademiese invloed en gesag, is dit nie so maklik om kollegas in amptelike sisteme te probeer oortuig van 'n (dis)koersaanpassing in so 'n gespesialiseerde veld soos remediërende onderwys en leesontwikkeling nie. In hoofstroomonderwys, in die klaskamers, is daar vaste, rigiede en handboekgebaseerde oortuigings en resepte vir leesonderrig en -ondersteuning. En op hierdie tydstip in die onderwys word besluite in die sisteem deur besluitmakers geneem, nie deur onderwysers in die klaskamer nie. Stephens in Weaver (1998:xi) verwys hierna as die ontmagtiging van opvoeders wanneer persone in posisies, dikwels in politieke aanstellings, namens onderwysers besluite neem: "... to ensure that teachers do what they 'should' be doing", ongeag wat hulle eie oortuiging is.

Dit sou eers later gebeur, met die koms van Kurrikulum 2005 in 1997, dat meer holistiese/konstruktivistiese beginsels tot onderrig en leer aanbeveel word in die aanleer en ontwikkeling van basiese skolastiese vaardighede soos lees en skryf.

Later meer hieroor.

Fase 5: Ek maak stories

*Stoffel
en Maraai
Oupa, Ouma,
Baba
En ek?
word regte stories
en kry elkeen plek
in die harte en oë en ore
van duisende klein lesertjies
en
die kind in Mamma en Pappa
lag ook heimlik sag om die hoek
want ons, grotes, lees mos baie meer
in die skerp woorde en illustrasies
van 'n oënskynlik eenvoudige
kinderboek*

Terug na die hoofstroom

Na 'n tydperk van ongeveer tien jaar in remediërende onderwys, doen die geleentheid hom voor om weer terug te gaan na hoofstroomonderwys, maar hierdie keer met 'n spesifieke missie: om 'n bydrae te probeer maak met die verbetering van kinders se leesvaardighede.

Vir haar doktorsale studies aan die einde van die tagtiger jare, na 'n meestersgraad in die taalwetenskap, doen 'n kollega 'n empiriese ondersoek na die moontlikheid om die beginsels van 'n betekenis-gedrewe benadering tot aanvangslees in Suid-Afrikaanse skole bekend te stel. Ek help haar met die navorsing en die implementering van die teorie in praktyk. Met hierdie projek wil ons graag onderwysers in hoofstroom bemagtig om aanvangsleesonderrig met kinderlektuur te doen, sodat leerders van kleins af kan leer om vir betekenis te lees en om die leesproses te geniet.

Aanvoorwerk

In haar motivering vir die ontwikkeling van 'n alternatiewe leesprogram vir die eerste skooljaar, voer Viljoen (1992) aan dat kinders se leesgedrag vanuit meer velde as die didaktiek bestudeer word. Verskillende dissiplines soos die kognitiewe sielkunde, die kinderontwikkelingsielkunde en die linguistiek lewer waardevolle bydraes om die proses

beter te verstaan. Sy gee redes vir tendense in Engelssprekende lande waarom daar toenemend van kinderlektuur gebruik gemaak word in plaas van geprogrammeerde leesreekse vir aanvangsleesonderrig.

'n Aantal faktore wat die ontluiking van basiese geletterdhede, en uiteindelik die kwaliteit van die leesproses bevorder, behoort deel te wees van 'n skoolbeginner se program om die aanvangsleesproses te ondersteun. Nuutgeletterdes word byvoorbeeld ondersteun in die ontwikkeling van pre-leesvaardighede as hulle van vroeg af blootstelling kry aan die gedrukte woord in 'n betekenisdraende konteks. Verder behoort die voorlees van stories aan kinders uit goeie kinderlektuur 'n daaglikse item op die aanvangsleesprogram te wees met die oog op 'n leesingesteldheid. Sy verwys ook na die waarde wat die ontwikkeling van fonemiese bewustheid (die bewustheid van spraakklanke wanneer ons praat) op die leesproses het.

Die belangrikheid word beklemtoon van 'n navorsingsprojek wat op al die elemente fokus wat 'n goeie basis vir leesontwikkeling bied. Duisende kinders in Suid-Afrikaanse skole groei op in taalarm omgewings en begin hul skoolloopbaan met groot agterstande.

'n Tweede belangrike rede waarom daar besin moet word oor 'n alternatiewe benadering tot leesonderrig in Suid-Afrika, is die verwagtinge dat daar binnekort ingrypende veranderinge in die onderwysstelsel verwag kan word. Viljoen voer aan in haar motivering:

Niemand weet presies hoe Spesiale Onderwysvoorsiening in hoofstroomskole in die toekoms daar sal uitsien nie, maar kenners huldig besliste menings oor die saak. Die Ortopedagogiek Belangegroep van die opvoedkundevereniging van Suid-Afrika (OVSA) het reeds belanghebbendes se sienswyse oor toekomstige veranderinge in Spesiale Onderwysvoorsiening getoets (Naudé e.a. 1991 - 1992). Die Belangegroep het 'n tentatiewe model vir die voorkoming en hantering van leer- en opvoedingsprobleme in 'n nuwe onderwysbedeling voorgestel. Die tentatiewe model is reeds deur verteenwoordigers van al die bestaande onderwysdepartemente goedgekeur. Volgens die voorgestelde model sal leer- en opvoedingsprobleme toenemend in die hoofstroom hanteer word. Soortgelyke voorstelle oor die toekoms van Spesiale Onderwysvoorsiening is vervat in die NEPI-verslag (1992:61).

Die moontlikheid is dus groot dat daar in die toekoms minder gespesialiseerde hulp vir kinders met spesiale onderwysbehoeftes in hoofstroomskole beskikbaar sal wees. Hoofstroomleerkragte sal self leerlinge met leerprobleme of ontwikkelingsagterstande in die klassituasie moet help.

'n Sterk fokus op geïntegreerde taalonderrig met prettige, funksionele taalaktiwiteite behoort 'n alternatiewe leesonderrigbenadering te onderskei van dit wat tans in die skole onderrig

word - met klem op die tempo waarteen die kinders deur verskillende stories in hul aanvangsleesprogram vorder, selfwerkzaamheid, goeie interaksie, sinvolle toepassing van taalkennis, die blootstelling aan 'n verskeidenheid kommunikasie-aktiwiteite, 'n woordryke ("printrich") omgewing, meer geleentheid vir kinders om keuses te maak, baie en funksionele skryfaktiwiteite, 'n meer sensitiewe hantering van foutte in die ontluiking van geletterdhede, die belangrikheid van die interpretasie van prente en minder betekenislose drilwerk.

Vakadviseurs vir die Junior Primêre Skoolfase word genooi na 'n verkennende gesprek om 'n alternatiewe benadering tot leesonderrig te bespreek en die doel daarmee te verduidelik. By hierdie byeenkoms word die vakadviseurs gevra om drie Model C ('blanke'), Afrikaanssprekende skole van die Departement van Onderwys: Administrasie Volksraad, en drie ('bruin') Afrikaanssprekende skole vanuit die Departement Onderwys en Kultuur: Administrasie Huis van Verteenwoordigdes, aan te beveel vir loodsskole om deel te neem aan die loodsfase van hierdie projek. Ses ander skole sal as kontroleskole gebruik word wat die bestaande leesprogramme volg. Hierdie deelname is egter vrywillig.

Die onderwysers van die ses geïdentifiseerde skole vir die loodsfase van die projek kom op 23 Oktober 1992 byeen waartydens 'n alternatiewe onderrigbenadering en die gebruik van kinderboeke vir aanvangslees verduidelik word. Indien hulle besluit om deel te wees van die projek, word daar van hulle verwag om 'n ooreenkoms te onderteken dat hulle vrywillig betrokke raak by hierdie proses, en dat hulle hul volle samewerking sal gee. Hul departementshoofde en vakadviseurs is ook teenwoordig.

Amptelike toestemming word verkry van die twee betrokke departemente van onderwys, en alles is gereed vir die begin van 'n baie opwindende navorsingsproses.

Beginnerlesers wat met kinderlektuur leer lees, behoort 'n basiese vlak van gereedheid te hê ten opsigte van kritiek belangrike vaardighede en kennis. My ervaring van die ontwikkeling van informele siftingsmateriaal vir remediërende onderwys kom goed te pas. Ek ontwikkel twee informele toetse - een waarmee die leerders se boekvernuf en hul basiese konsepte van die gedrukte woord vooraf bepaal word, en 'n ander een om die stand van hul fonologiese bewustheid te evalueer.

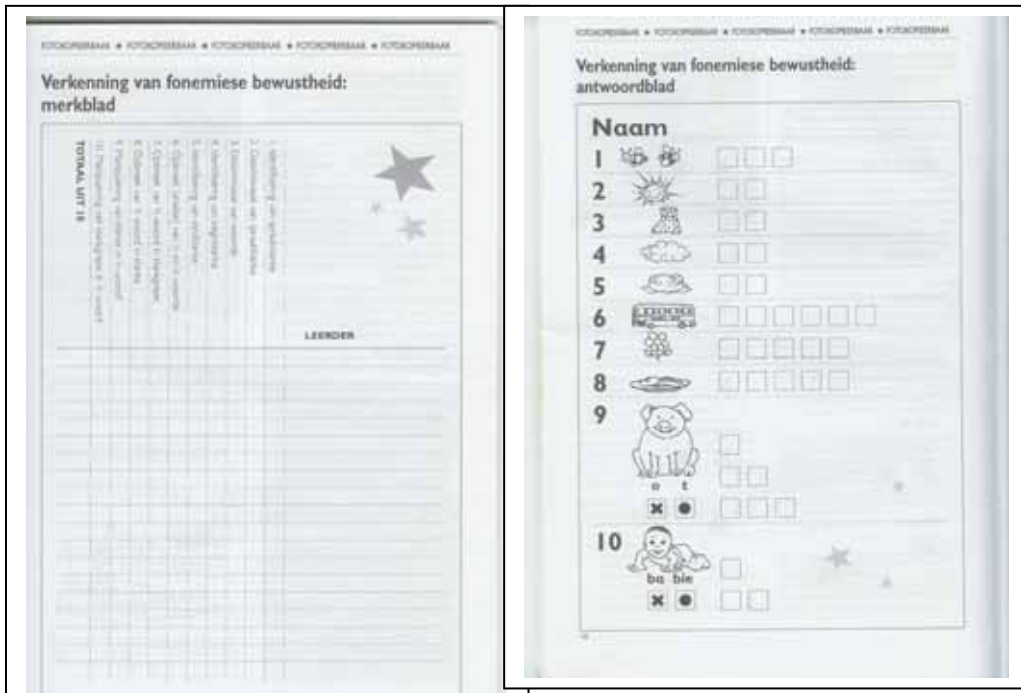


Fig.8: Die merkblad en antwoordblad vir 'n informele sifting van fonemiese bewustheid.

Omdat basiese kennis van drukwerk ('print') 'n voorwaarde is vir 'n aanvangsleesbenadering met kinderboeke as leesmateriaal, word die ontluikende geletterdheid van die leerders ook vooraf bepaal om vas te stel watter impak hierdie benadering op leerders se konsepte van drukwerk het.

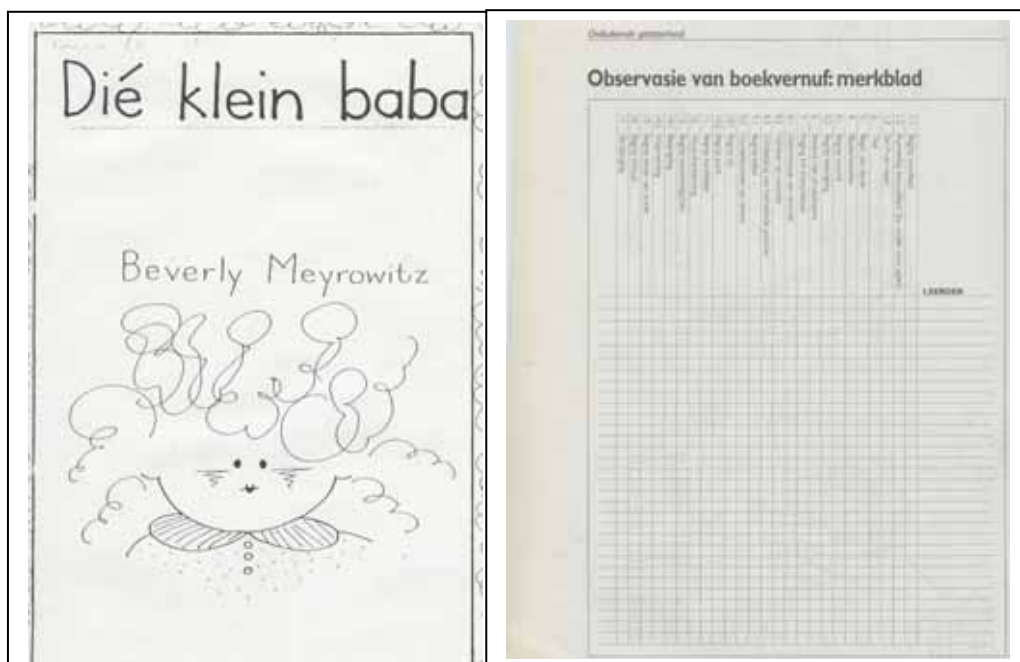


Fig. 9: 'n Storie(toets)boekie en merkblad vir die bepaling van boekvernuf en basiese (eerste) konsepte van drukwerk.

Om die onderwysers voor te berei om met kinderboeke as aanvangsleesmateriaal te werk, word hulle tydens verskillende sessies opgelei in die belangrikste aspekte van 'n sosio-psigolinguistiese benadering. By gebrek aan 'n meer gebruikersvriendelike benaming hiervoor, gebruik ons die woord 'geïntegreerde', of soms selfs 'n 'meer holistiese' benadering, hoewel ons weet dat dit nog nie die hele proses beskryf nie.

Gereelde werksessies word gehou waartydens die onderwysers van die ses loodsskole die geleentheid kry om hul idees met mekaar te deel. Die materiaal wat op hierdie wyse ontwikkel word, word gebruik in die saamstelling van 'n handleiding vir onderwysers.

Boet en Saartjie maak plek vir Boleki en Hanna

Die grootste denkskuif wat onderwysers vir hierdie aanvangsleesbenadering moet maak, is die gebruik van storieboeke vir leesstof, in plaas van of aanvullend tot leesreekse ('basal readers') Hiervoor word geskikte kinderlektuur gebruik wat voldoen aan spesifieke kriteria, om die beginsels vir 'n sosio-psigolinguistiese benadering tot leesonderrig te ondersteun.

Storieboeke vir saamlees en selflees

Kinderboeke wat vir aanvangsleesonderrig gebruik word, verskil van storieboeke wat aan kinders voorgelees word. Slaughter (1993:6) gebruik die kriteria vir voorspelbaarheid om die moeilikheidsgraad te bepaal van 'n selfleesstorie vir aanvangslesers. Voorspelbaarheid word bewerk deur die herhaling van woorde, frases en sinne, of deur die herhaling van 'n patroon in die storie. Die klasieke verhaaltjie van Die Drie Varkies bevat hierdie element. Elke keer wanneer Wolf by een van die varkies se huis kom, lees ons: "Tok! Tok! Tok! Ou Wolf is by die deur." En dan weer elke keer: "Maak oop die deur," sê ou Wolf.

Heald-Taylor (1987) voeg hierby:

Literature with many predictable features such as strong rhythm and rhyme, repeated patterns, refrains, logical sequences, supportive illustrations, and traditional story structures provide the emergent readers support in gaining meaning from text.

Volgens Rhodes (1981) is daar ook ander vereistes waaraan selfleesstories vir aanvangslesers behoort te voldoen. Al die elemente van 'n regte storie, met min woorde en kort sinne vertel, moet dit so interessant en opwindend maak dat die kinders dit oor en oor wil lees. Die kort

storie, waarvan die illustrasies help om die storie te vertel, moet in een sessie deurgelees kan word. Verder moet die leser kan identifiseer met die taal van die storie.

Beskikbare tradisionele Afrikaanse kinderboeke voldoen egter nie op hierdie stadium aan hierdie vereistes nie. Daar is gewoonlik te veel teks op elke bladsy en die sinne is te lank. Beskikbare tradisionele Afrikaanse prenteboeke met bekende stories, soos *Jan en die Boonjierank* en *Die Lelike Eendjie* is voorbeelde van pragtige prenteboeke wat geskik is vir voorlees, maar wat te moeilik is vir die beginnerleser om self te lees.

Wanneer ek die beginsels van die benadering en die tipiese eienskappe van voorspelbare kinderboeke vir die studente, die loodsskole se onderwysers en die vakadviseurs wil demonstreer, moet ek 'n boek self maak vir hierdie doel. Vir illustrasies knip ek prente uit van produkte wat bekend aan hulle behoort te wees.



Fig.10:'n Selfgemaakte reuseboek ('Big Book') vir demonstrasiedoeleindes met die volgende teks vir aanvangslesers:

Ons koop brood.
Ons koop melk.
Ons koop kaas.
Ons koop vis.
Ons koop Smarties.
Ons koop tee.
Mamma hou van brood, melk,
kaas, vis, en tee.
Ek hou van baie, baie Smarties.

Die teleurstelling en frustrasie word egter groter omdat daar werklik nie geskikte Afrikaanse kinderlektuur is om voort te gaan met hierdie projek waarin ons graag onderwysers in hoofstroom wil bemagtig om aanvangslesers te help om regte stories te lees en te geniet nie. In die Engelse literatuur is daar baie geskikte kinderboeke, omdat hierdie model alreeds vir 'n aantal dekades in Engelssprekende lande gebruik word. Ons sit ure om in die kinderbiblioteek en vra die hulp van biblioteekassistenten en van die Inligtingsentrum vir Kinderlektuur en Media aan die Universiteit van Stellenbosch (ISKEMUS).

Die enigste Afrikaanse kinderboeke wat naastenby geskik is en wat op hierdie stadium beskikbaar is, word in samewerking met die Provinsiale Biblioteekdiens met bloklenings uitgeneem en tussen die ses loodsskole gesirkuleer. Boeke soos *Die ruspe wat so honger was* deur Eric Carle (Human en Rousseau) word gebruik om die konsep van voorspelbare kinderlektuur met opwindende stories aan kinders en onderwysers bekend te stel totdat daar vir hierdie doel spesifieke materiaal ontwerp kan word in Afrikaans.



Fig.11: 'n Voorbeeld van geskikte voorspelbare en prettige kinderlektuur vir aanvangslees.

Aan die einde van 1992 ontmoet ek toevallig die uitgewer van 'n bekende opvoedkundige uitgewery wat belangstel in alternatiewe denke ten opsigte van leesontwikkeling en -ondersteuning. Hierdie uitgewery gee die leesreeks uit wat op hierdie stadium al vir dertig jaar in skole oor die hele land gebruik word. Sy raak gou geïnteresseerd in 'n nuwe konsep vir aanvangsleesmateriaal.

Na vele gesprekke en beplanning, en 'n amptelike voorlegging aan die direkteur van die uitgewery word die groen lig gegee vir die ontwikkeling van kinderboeke in Afrikaans vir die doel van aanvangsleesonderrig. My kollega en ek is nou gesamentlik projekkoördineerders van 'n navorsingsprojek wat geregistreer is by die regte amptelike instansies.

Ons volgende stap is om in samewerking met onderwysers en kinders, bekende en bekroonde skrywers en vakadviseurs, tipiese Suid-Afrikaanse stories bymekaar te maak om te publiseer vir 'n nuwe aanvangsleesprogram. Die uitgewer is baie beslis: die stories moet verteenwoordigend wees van die hele land se kulture, hul mense en hul verhale.

Sterre in die klaskamer

Vroeg in 1993 reeds word die eerste werksessie gehou wat bygewoon word deur die projekteikers, die uitgewer, verteenwoordigers van die verskillende betrokke onderwys-

departemente, skrywers en ander belangstellendes. Letterlik honderde stories vir beginnerlesers van oor die hele land word gesif, geselekteer, deurgewerk vir moontlike publikasie, verwerk tot maklik leesbare tekste en gradeer volgens die kriteria van Rhodes.

Die uitgewer stel Ann Walton aan as die kunsredakteur van hierdie projek. Ann, wat self 'n skrywer en illustreerder van kinderboeke is, besluit watter kunstipe en kunsmedium reg sal laat geskied aan elke eenvoudige storie wat die uitgewer besluit om te publiseer.



Fig. 12: Saam met Piet Grobler, bekende en internasionaal bekroonde illustreerder van kinderboeke, by een van sy illustrasies uit *Kom kyk my monsters* - een van my eie stories.

Die geleentheid om saam te werk met 'n groot verskeidenheid kunstenaars soos Nikki Jones, Piet en Diek Grobler, Vuyile Voyiya, Trish de Villiers en baie ander, is 'n ervaring van 'n leeftyd. Want elke bladsy van hierdie eenvoudige stories word soos 'n skildery aangebied.

Sestig storieboeke, deur sewe-en-dertig van Suid-Afrika se mees gewilde kunstenaars geïllustreer, word oor die Kersfees van 1993 en begin 1994 een vir een gepubliseer vir gebruik as leesmateriaal vir aanvangslesers in ons projekskole. Die uitgewer, wat self die seleksie maak, gebruik twaalf van my eie stories om ook deur die proses van verwerking vir publikasie te gaan.



Fig. 13: Kleurvolle, kultuurvriendelike kinderboeke vir aanvangslesers.

Fig. 14: Twaalf van my eie pogings word ook deur die uitgewer gekeur vir publikasie.



Klasonderwysers werk saam en ondersteun

Die eerste handboek vir onderwysers, waaraan ek en my kollega intussen begin werk, word saamgestel uit die inligtingstukke wat ons opgestel het vir werksessies met die medewerkende onderwysers. Hierin probeer ons om die mees basiese beginsels van 'n sosio-psigolinguistiese benadering aan onderwysers te verduidelik met die oog op die ondersteuning van aanvangsgeletterdheid. Onderwysers word verder ondersteun deur 'n leerprogram met wenke en idees vir die klaskamer vir elkeen van die sestig kinderboekies.

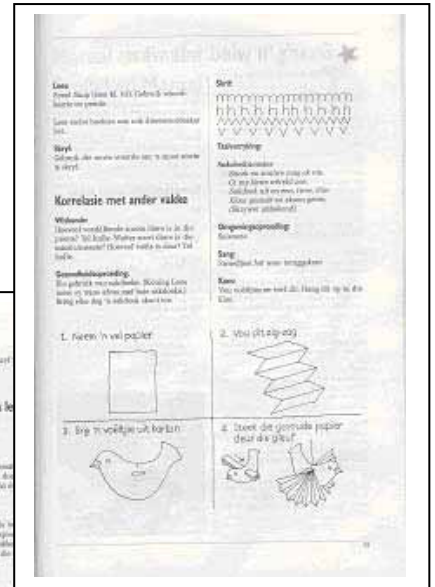


Fig. 15: Eerste Wenkeboek met leerprogramme vir elkeen van die 60 storieboeke.

Ons werk baie nou saam met die deelnemende skole. Elkeen van hierdie ses loodsskole kry veertig gratis eksemplare van elk van die sestig titels as kompensasie vir hul deelname aan die projek dusver. Daar word ook gereelde terugvoering van die kinders en die onderwysers gevra ten opsigte van die belangrikste aspekte van die benadering. Hierdie inligting is baie waardevol en word onmiddellik gebruik in die prosesse waarmee ons besig is - die proses van materiaalontwikkeling sowel as vir die onderwyseropleiding en -ondersteuning. Ook die vakadviseurs neem ywerig deel, monitor die prosesse, maak voorstelle, gee terugvoering.

STER STORIES : LESERSTERUGVOERING

TITEL: DATUM:

STANDERD:

hoeveel het jy gehou van:

Die Storie? [Smiley] [Smiley] [Sad] [GO]

Die illustrasies/prente? [Smiley] [Smiley] [Sad] [GO]

Die grootte van die boekie? [Smiley] [Smiley] [Sad] [GO]

Die druk op die bladsy? [Smiley] [Smiley] [Sad] [GO]

Die goed wat julle alles met die boekie kon doen? [Smiley] [Smiley] [Sad] [GO]

Fig. 16: Leerderterugvoering

Aan die einde van die eerste jaar toon die informele terugvoering van deelnemende onderwysers en vakadviseurs dat daar 'n groot verbetering is in die geletterdheidsvaardighede van die 600 kinders wat met hierdie storieboeke op 'n sosio-psigolinguistiese model leer lees en skryf het in hul eerste skooljaar.

Leeders se lees- en skriftelike kommunikasievaardighede is besonder goed en van oor die hele Kaapprovinsie - van Kaapstad tot in Oos - Londen, van Springbok en Kimberley tot by Port - Elisabeth en Port Owen stuur onderwysers fakse en kinders en ouers stuur briefies en stories - almal ewe opgewonde oor hierdie verandering in die kinders se lewe



Fig. 17: Nuutgeletterdes ontdek 'n nuwe wêreld van kommunikasie en vertel graag daarvan in hul briefies.

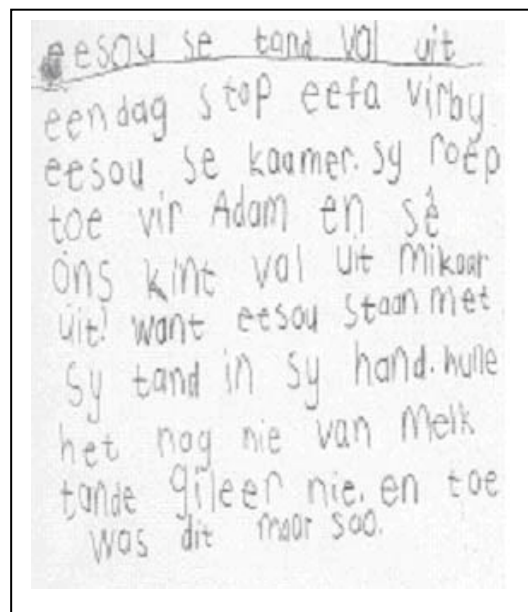


Fig. 18: Voorbeelde van Graad 1's se spontane skryfwerk.



Kinderboeke vir/deur kinders met leesprobleme

Intussen gebruik ek en die remediërende studente kinderboeke en ander outentieke tekste saam met 'n sosio-psigolinguistiese benadering tot leesondersteuning vir die kinders met lees- en ander leerprobleme. Die nuwe kinderboeke vir aanvangslees waarmee daar vir die kinders interessante kontekste met baie humor geskep word, werk ook vir hierdie kinders baie goed omdat die prestasie om self 'n storie uit 'n regte kinderboek te lees, daaroor te praat en te skryf, 'n gevoel van suksesbeleving moontlik maak - iets wat hierdie kinders baie nodig het.

Een van ons medewerkers, 'n oud-student wat remediëring gee aan 'n nabygeleë skool, bring eendag 'n storie wat een van haar leerders self geskryf en geïllustreer het om te wys hoeveel hy al gevorder het sedert sy hom op hierdie benadering begin help het. Die leerder, wat nege jaar oud is, het opvallende probleme met sy visie en het ernstige leerprobleme. Ek verwerk sy storie en lê dit voor vir publikasie. En by die bekendstellingsgeleentheid van hierdie projek, word hierdie seun bekendgestel as die jongste outeur van die Ster Storie boeke.

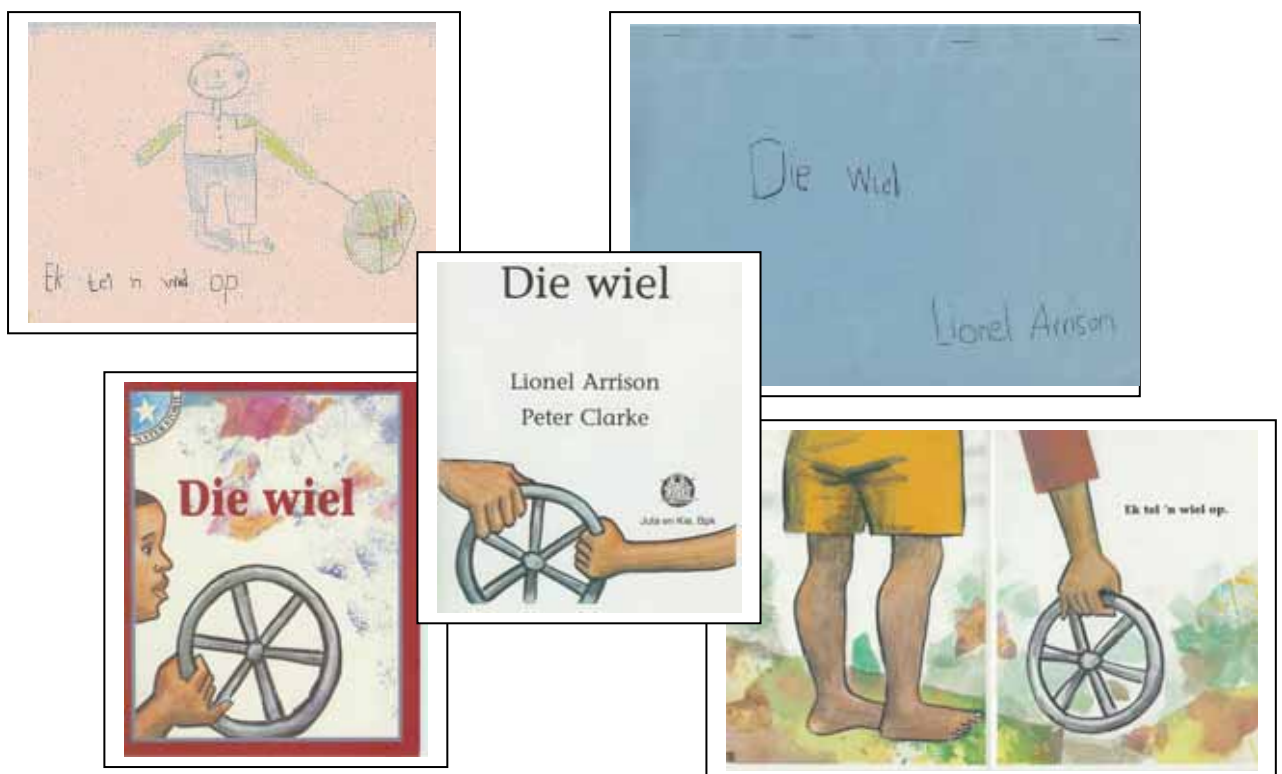


Fig. 19. Die publikasie van Ster Stories se jongste outeur - 'n negejarige seun met ernstige leesprobleme.

Die SENOUS - konneksie

Die navorsingsbasis, sowel as die aard en omvang van hierdie projek ontlok groot belangstelling van betrokkenes in die veld, asook by die onlangs gestigte Sentrum vir Onderwysontwikkeling aan die Universiteit van Stellenbosch (SENOUS). Die Direkteur van SENOUS oortuig ons dat dit 'n klassieke voorbeeld is van die soort projekte wat vanuit SENOUS geloods behoort te word. Ons moet egter probeer om befondsing te bekom sodat die projek by SENOUS geregistreer kan word as 'n navorsingsprojek.

'n Voorlegging word gemaak aan die Direkteur van die opvoedkundige uitgewery wat betrokke is by die ontwikkeling van die materiaal. Ons bekom 'n substansiële borgskap vir die volledige projek, sodat die navorsing, die ondersteuning van die onderwysers wat betrokke is, sowel as die ontwikkeling van die storieboekies nou volstoom kan aangaan. 'n Deeltyds assistent word aangestel om te help met die administrasie, die ondersteuning aan die skole, die navrae en die reëlings vir werksessies wat volstoom aangaan. Die infrastruktuur, ondersteuning en finansiële bestuur deur SENOUS maak dit vir ons makliker.

Ons word egter nie toegelaat meer as vier ure per week besig te wees met "buite-projekte" nie. Soos die projek momentum kry, word dit baie opwindend, maar is dit 'n groot ekstra verantwoordelikheid by ons werksverpligtinge.

'n Ster verskiet

'n Ramp tref egter die projek aan die einde van 1994. My kollega raak ernstig siek en besluit om haar pos as dosent in die Ortopedagogiek, haar studies en haar navorsing - en dus die projek, te staak. Omdat ons alreeds vir twee jaar met die navorsingsprojek besig is, en baie onderwysers reeds die denkskuif weg van leesreekse en geprogrammeerde leesonderrig gemaak het, laat dit my met geen ander keuse nie as om my betrekking as opleier van remediërende onderwysers te laat vaar om die projek voltyds vanuit SENOUS te bestuur en verder te ontwikkel.

Tientalle vakadviseurs, honderde onderwysers, duisende kinders, en miljoene rande is alreeds betrokke by hierdie projek. Die verantwoordelikheid is oorweldigend. Maar my oortuiging is so sterk en die terugvoering is so positief, dat ek dit waag.

Vir my is dit egter 'n sprong in die donker.

Verplig om solo te vlieg

Ek doen eers aansoek om onbetaalde verlof om te sien hoe die projek vorder. Die nuwe direkteur van SENOUS is in die taalwetenskap onderleg. Die werk waarmee ons besig is maak vir hom baie sin, aangesien ons filosofie en denke oor taalontwikkeling in lyn is met kontemporêre denke in die veld van die taalwetenskap.

Hy is saam met my opgewonde, moedig my aan en gee my al die ondersteuning wat ek nodig het. Vanaf Januarie 1995 wy ek voltyds my aandag aan die drie pilare waarop die projek gebaseer is - navorsing in 'n sosio-psigolinguistiese benadering tot leesontwikkeling, die ondersteuning, opleiding en medewerking van onderwysers om die beginsels hiervan te verstaan, en die ontwikkeling van hulpbronne vir onderwysers en leerders.

Gedurende Maart 1995 reël ons 'n driedaagse konferensie vir dosente, belangstellende vakadviseurs en ander onderwyskundiges om inligting en terugvoering te gee van hoe die projek vorder en om ook verdere insette van hulle te kry. Vakadviseurs wat na afloop van hierdie konferensie belangstel om meer betrokke te raak by die verdere implementering van hierdie benadering, word deur die uitgewer en borg aangemoedig om skole in hulle streke te nomineer om deel te word van die projek. Nog 25 skole sluit as Fase 2 by die eerste ses loodsskole aan en word voorsien van twintig gratis boekies van elkeen van die 60 titels vir die eerste skooljaar.

... ook vir die tweede en derde skooljare

Die onderrigmetodes en die materiaal, as alternatief vir die linguistiese kyk - en - sê benaderings wat aan die orde van die dag is, is baie gewild by onderwysers en die uitgewer vra of ek nie wil voortgaan om die projek uit te brei na Graad 2 en Graad 3 nie. In medewerking met die meer as dertig projekskole se onderwysers en leerders, asook vakadviseurs, skrywers, illustreerders en bibliotekaris word daar in die volgende paar jare nog 26 kinderboeke vir leerders vir die tweede skooljaar ontwikkel.



Fig. 20: Materiaal vir leerders en onderwysers vir die tweede en derde skooljaar.

Uitkomst

Teen hierdie tyd is die storieboeke saam met 'n nuwe onderrigbenadering alreeds bekendgestel aan die pers en aan die publiek. Daar is groot belangstelling na aanleiding van berigte in die dagblaaie en tydskrifte. Op 11 Junie 1995 voer ek 'n onderhoud met 'n omroeper van die nasionale uitsaaier oor nuwe tendense in aanvangslees. Hierdie gesprek word in 'n reeks praatjies uitgesaai in die radioprogram Vrouefokus. Hoewel ek dankbaar is vir die goeie terugvoering en blootstelling, plaas al die belangstelling groot druk op my. Die Uitgewer is genadeloos met spertye op die manuskripte vir die publikasies wat tussendeur geskryf moet word. Maar in die proses kry ek die geleentheid om stelselmatig en per graad saam met die kinders en die onderwysers deur die lees- en skryfproses van die Grondslagfase te ontwikkel.

SENOUS is die navorsings-anker vir die projek. Behalwe vir die infra-struktuur word elke boek gedruk onder die beskerming van die Sentrum vir Onderwysontwikkeling aan die Universiteit van Stellenbosch. Omdat die naam van SENOUS aan die projek gekoppel is, moet die kwaliteit voldoen aan die missie en belangrikste fokusse van hierdie sentrum: voortreflike navorsing, wat uitloop op voorgraadse sowel as indiensopleiding van onderwysers, en die ontwikkeling van hulpbronne vir die klaskamer. Aan al drie hierdie fokusse werk ek nou ewe hard.

Versoeke van skole uit ander provinsies, onderwysersentrums, universiteite en ander opleidingsinstansies vanuit al die streke van ons land en Namibië, asook instansies wat geïnteresseerd is in kinderlektuur nooi my om te kom optree en soek meer inligting. Ek stel verskillende opleidingspakkette saam om aan te pas by die verskillende behoeftes en reis oor die hele land om opleiding te doen. Vanaf 1995 tot aan die einde van 1998 word meer as 20 000 onderwysers landwyd opgelei in die gebruik van kinderboeke vir leesonderrig en -ontwikkeling. Die borg is bereid om ook hierdie kostes te dra.

Die onderwysers van die projekskole word opgelei in die filosofie van 'n sosio-psigolinguïstiese benadering. Hulle vorm studiegroepe onder leiding van die vakadviseurs en genereer bruikbare aktiwiteite vir leerprogramme.

Vakadviseurs skryf in hul terugvoering:

"Leerkragte is opgewonde oor die nuwe leesbenadering. Die bevinding is dat die kwaliteit van skryf, klankbewustheid en woordherkenning drasties verbeter het. Leerlinge is opgewonde oor boeke. Hulle sien uit na leesles. Sommige loop die les vooruit. Hulle lees alles wat hulle sien."

"Leerlinge is ywerig om woorde te ontdek en te lees en baie meer spontaan en vrymoedig om te skryf. Hulle gebruik hulle klankkennis om woorde te klank en te bou. Die houding van die leerkragte is baie positief. Hulle gesindheid teenoor lees het baie verander. Hulle is nou meer geesdriftig."

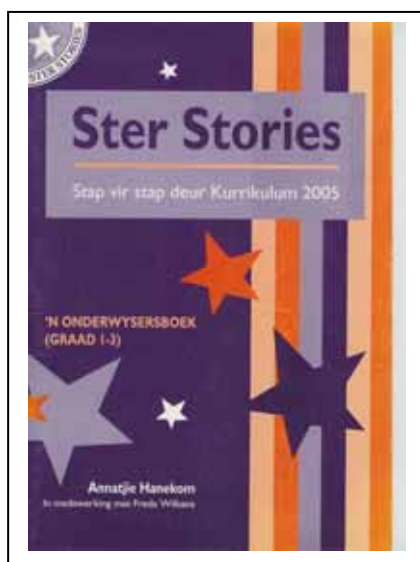
"Ster Stories werk soos 'n bom. Leerlinge kan baie beter lees. Lees is 'n uitdaging. Hulle lees alles wat voorkom en help mekaar. Leerlinge het selfs by die openbare biblioteek gaan aansluit omdat hulle nou kan lees. Aktiwiteitskaarte en woordsomme kan hulle self lees en doen."

Die werklike impak sou eers baie jare later met 'n sistemiese evaluering bevestig word.

Herkurrikulering vir Uitkomsgebaseerde onderwys met Ster Stories

Gedurende die loop van 1997, wanneer die eerste inligting verskyn oor 'n nuwe kurrikulum vir Suid-Afrikaanse skole wat in 1994 aangekondig is, vra die uitgewer my hoe moeilik of moontlik dit sal wees om die projek aan te pas by die beginsels en kriteria van Uitkomsgebaseerde onderwys. Ek kry die nuutste dokumente in Julie 1997 by 'n persoon wat by die eerste werkgroepe van die 'nuwe kurrikulum' betrokke was. *Stap vir Stap deur Kurrikulum 2005* (Hanekom, 1997) forseer my om die nuutste inligting uit Kurrikulum 2005 te verwerk en die leerprogramme hierby aan te pas. Die assesseringskriteria vir die Grondslagfase dien as die standaard.

Fig. 21: Ster Stories versoen met Kurrikulum 2005.



Die beginsels van Uitkomsgebaseerde onderwys en die Ster Storie - benadering is sinoniem. Ek gebruik die kernbeginsels vir vroeëkindontwikkeling, soos uiteengesit in die dokumente van Uitkomsgebaseerde onderwys vir die Grondslagfase (DEPARTEMENT VAN ONDERWYS, 1997:2) as riglyne vir die soort onderwys wat die verlangde uitkomst moontlik maak: holistiese denke, integrasie, relevansie en toepaslikheid, leerdergesentreerdheid, deursigtigheid, buigsamheid, leerderbetrokkenheid en eienaarskap, progressie, kritiese en kreatiewe denke. Hierdie beginsels ondersteun en bevestig nie net die soort benadering waarin onderwysers se denke die afgelope 5 jaar geskool is nie, maar help hulle om die soort onderwys te verstaan wat vir alle leerders in Suid-Afrika beoog word. In die Ster Stories werk- en opleidingsessies kry onderwysers meer as net leiding in die implementering van 'n sosio-psigolinguïstiese benadering tot taalonderrig en -leer: hulle kry

daarmee saam ondersteuning in die implementering van Uitkomsgebaseerde onderwys. Die sosiaal-konstruktivisme dien as onderliggende leerteorie en -filosofie. En ek kry die geleentheid om met Kurrikulum 2005 te werk en dit as basis te gebruik om te kurrikuleer.

Die Graad 3 Wenkeboek is die eerste van die handleidings wat volgens die riglyne van Uitkomsgebaseerde Onderwys geskryf word, en verskyn aan die begin van 1998. Aan die einde van dieselfde jaar is die Graad 2 handboek ook herskryf om gereed te wees vir die opleiding van Graad 2 onderwysers in Uitkomsgebaseerde onderwys.

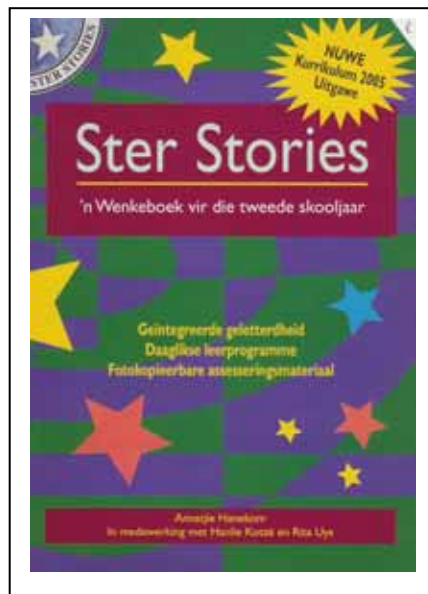


Fig. 22: Die eerste van die onderwysersgidse by Ster Stories wat vir Kurrikulum 2005 geskryf word.

Ander opwindende by-winste

Vollengte operette

Die opwindende stories, die humoristiese illustrasies en die onderwysers se kreatiewe en funksionele klaskameraktiwiteite is so stimulerend dat een van ons projekskole 'n vollengte operette hierop baseer. 'n Dosent in musiek komponeer die musiek en skryf die lirieke gebaseer op Ster Stories. Al die kinders in die skool neem deel.

Kinderliedjies

Hierdie vrolike liedjies waarvan die kontekste aan die kinders bekend is uit die stories wat hulle so graag lees, word professioneel op band opgeneem en aanvullend as luister- en leestekste gebruik in die klas.



Fig. 23: Twee vollengte liedjiebandjies met musiek gebaseer op Ster Stories.

Ster Stories in die Intermediêre Fase

Heeltemal teen alle verwagtinge in, vra die uitgewer of ek sal aangaan met Ster Stories vir die Intermediêre Fase. Die eerste werksessie met medewerkers word gehou op 20 Junie 1999.

Vir die leerderboeke in die Intermediêre Fase word daar nie meer van stories gebruik gemaak nie, maar van verskillende outentieke tekstipes wat in interessante kontekste saamgegroeper is. Hiermee wil ons graag probeer om die kinders te help om verskillende tekstipes te lees. Vir elke tekstipe moet die leser 'n gepaste tegniek kies. Hierdie tegniek word deur die leesdoel bepaal. Die basiese lees- en skryfvaardighede wat in die Grondslagfase ontwikkel is, kan met hierdie boeke verder verfyn word.

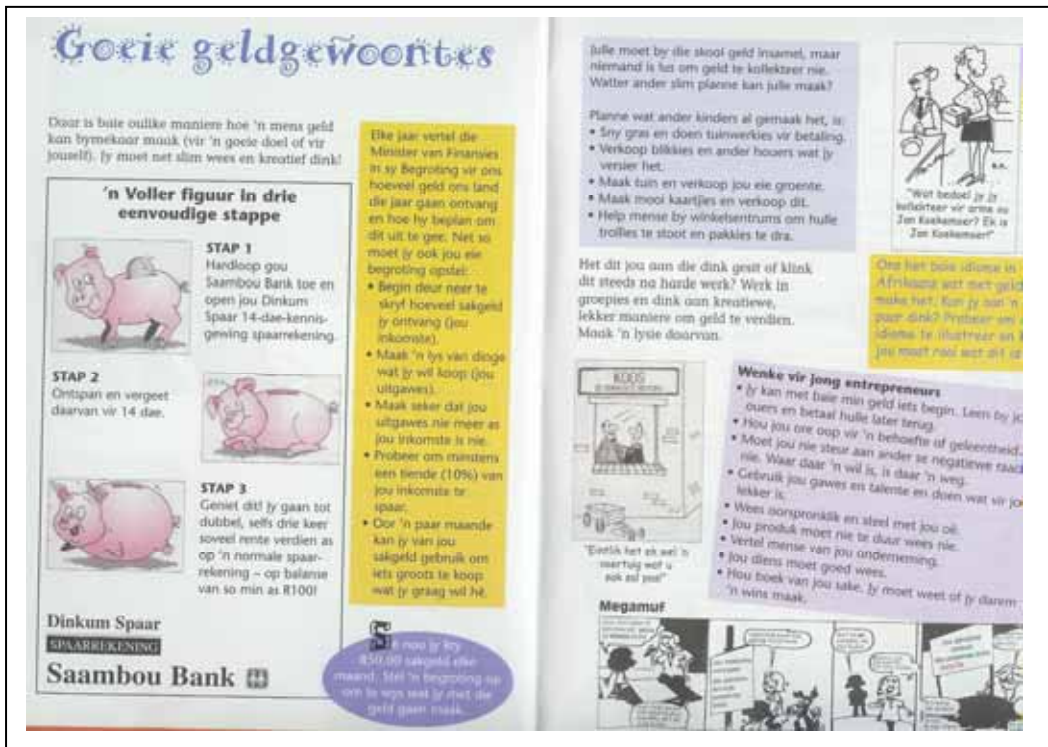
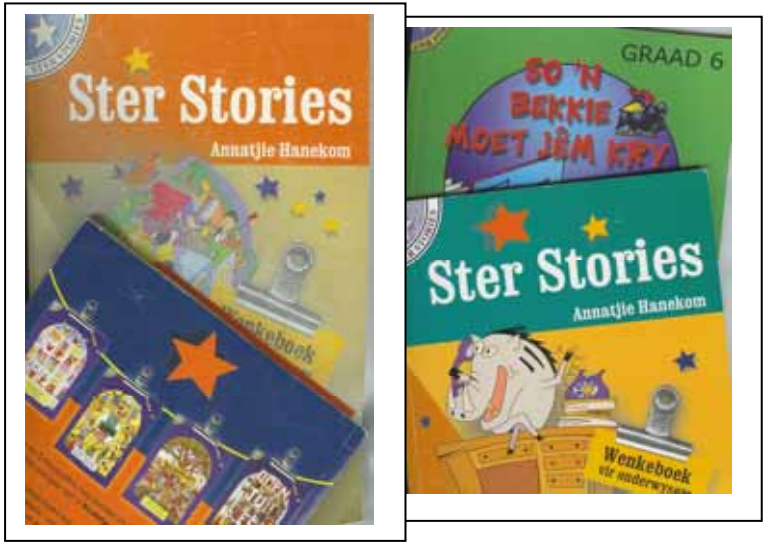


Fig. 24: Materiaal vir die Intermediêre Fase. Verskillende tekststipes word gegroeper rondom 'n bepaalde konsep. Vir elke stukkie teks word daar wenke gegee in die onderwysersgids.



Vir Graad 4 en 5 word daar 5 leerderboeke elk en 'n handboek vir onderwysers ontwikkel, en vir Graad 6 een leerderboek met 'n Wenkeboek daarby. Die onderwysers en medewerkers wat hierby betrokke is, is baie vaardig en lewer baie waardevolle bydraes.

Hierdie is vir my 'n goeie geleentheid om die leesproses verder te verken saam met die ontwikkelende lesers in die Intermediêre fase. In die handleidings vir onderwysers word daar

'n sterk fokus geplaas op die verdere ontwikkeling en verfyning van die leesproses, op leesondersteuning en op taalontwikkeling.

Interaksie

'n Ander opwindende ontwikkeling in hierdie tyd, is 'n nuusbrief of 'koerantjie', *Interaksie*, waarmee daar kontak gehou word tussen die ontwikkelaars en die gebruikers van Ster Stories.

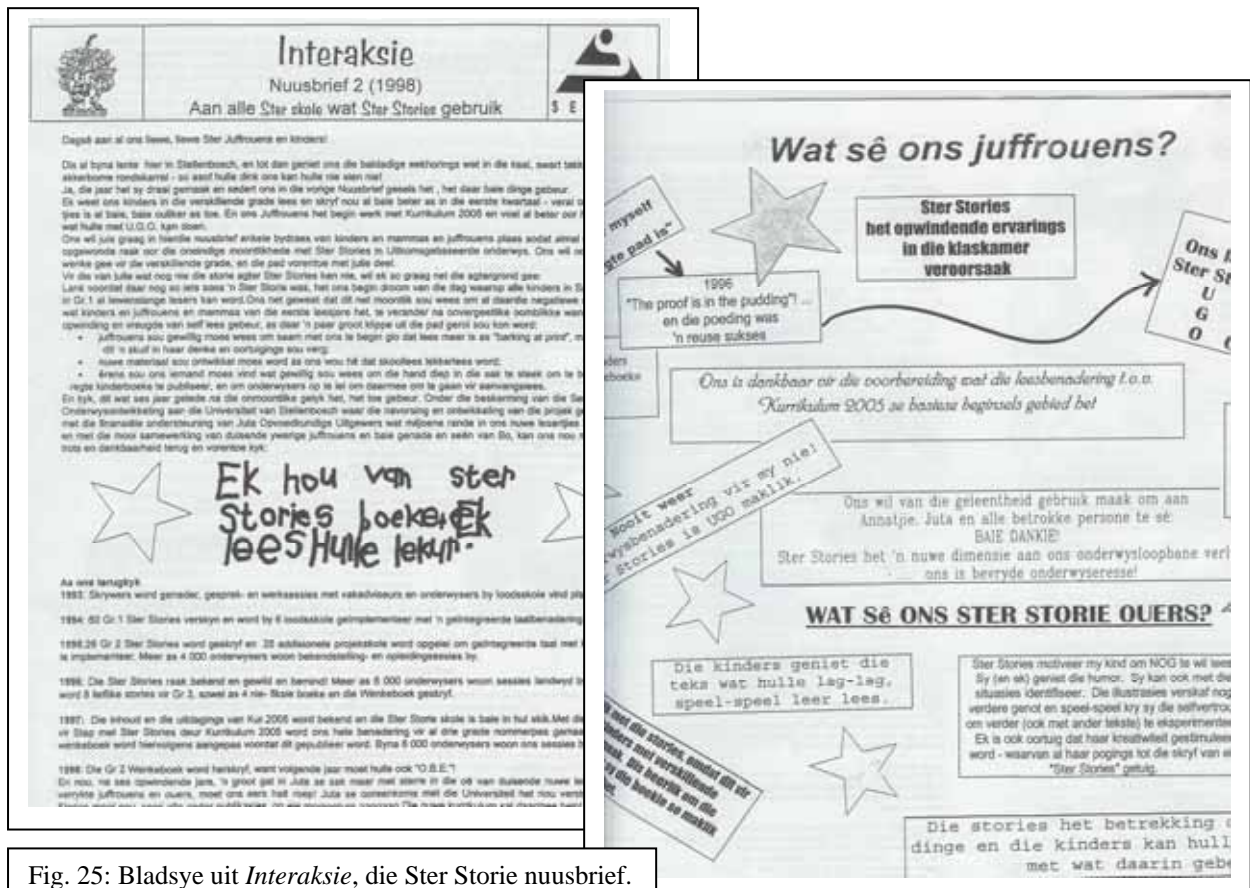


Fig. 25: Bladsye uit *Interaksie*, die Ster Storie nuusbrief.

Onderwysers stuur ook bydraes en idees in, en deel ook die reaksie van die kinders met mekaar. Op hierdie wyse word daar kontak gehou en weet die gebruikers ook wanneer ek in hulle deel van die land is om hulle te ondersteun in die gebruik van hierdie wonderlike leesmateriaal.

Ster Storie onderwysers word Kurrikulumopleiers en vakadviseurs

Wanneer Kurrikulum 2005 in Suid Afrikaanse skole geïmplementeer begin word, vind onderwysers wat deur 'n aantal van hierdie opleidingssessies toegerus is in die gebruik van Ster Stories, saam met 'n sosio-psigolinguïstiese benadering tot die ontwikkeling van lees- en

ander geletterdheidsvaardighede aanklank daarby. Vier van hierdie onderwysers wat aanvanklik betrokke was by die loodsprojek, word aangestel as vakadviseurs in 'n nuwe onderwysstelsel. Ek vra aan hulle dieselfde twee vrae oor die bydrae wat Ster Stories in hulle ontwikkeling gehad het.

Vraag een: In 1993, lank voor die koms van Kurrikulum 2005, is jy opgelei in die gebruik van kinderboeke vir aanvangslees, saam met 'n sosio-psigolinguistiese benadering. Vandag is jy self 'n kurrikulum-opleier. Dink jy daar is 'n verband tussen hierdie twee ervarings in jou lewe?

Vakadviseur 1:

"Baie beslis. Die Ster Storie opleiding, het my persoonlike konseptuele kennis i.v.m. leesbenaderings geweldig verbreed. Dit het ook toenemend my selfvertroue vergroot om die opvoeders in die skool waar ek toe gewerk het as Gr. 1 opvoeder, asook opvoeders van ander skole, op te lei, te begelei en te ondersteun met werksessies, demonstrasies en leerderondersteuningsmateriaal."

Vakadviseur 2:

"Op daardie tydstip was ek so gefrustreerd met die voorgeskrewe sillabusse wat ek moes volg. Ster Stories het die platform geskep om inisiatief te neem om met meer vryheid te kon onderrig. Die blootstelling wat ek gehad het om ander opvoeders met Ster Stories vertrouwd te maak, het my laat beseft dat ek dit geniet om my ervaring met ander te deel. Ek wou 'n verskil maak in leerders en opvoeders se onderwys. Dit was die saadjies wat daartoe gelei het dat ek al meer betrokke geraak het by kurrikulumopleiding."

Vakadviseur 3:

"Die ervaring wat ek deur Ster Stories opgedoen het, het Kur. 2005 mooi in plek laat val. Op daardie stadium het Ster Stories en Kur. 2005 'n passie geword en definitief daartoe bygedra het dat ek my horisonne in die onderwys verder as die klaskamer uitgebrei het en vir Kurrikulumadviseur poste aansoek gedoen het."

Ek sal dus sê dat daar beslis 'n verband tussen die twee ervarings was."

Vakadviseur 4:

"Die leesopleiding het vir my die selfvertroue gegee om ander onderwysers positief te motiveer. Die rede hiervoor was dat ek self positief was oor die benadering. Daar was toe reeds baie van ons nuwe kurrikulum in die benadering. HNKV was dus nie vir my iets "nuuts"nie, want ons het toe al vir jare dié denkrigting gebruik danksy 'n sosio-psigolinguistiese benadering."

Vraag twee: Watter fasette van die Ster Storie opleidings sowel as die materiaal het vir jou persoonlik die meeste waarde gehad i.t.v. jou onderrigvaardighede, maar ook persoonlik?

Vakadviseur 1:

"Ek het veral met die Ster Storie-ervarings deur die wye, unieke Oos-Kaap geleer om empatie, begrip vir kultuurverskille te ontwikkel en om alle vooroordele af te gooi. Ek het deur Ster Stories deel geword van die transformasie in ons land en die onderwys."

Persoonlik het die hele proses my 'n' bevryde vrou en onderwyseres gemaak" Ek het weer myself begin uitleef in die onderwys, want ek kon inisiatief neem, kreatief wees en my eie ding doen. Ek het gegroei as persoon en as onderwyseres".

Vakadviseur 2:

"Die blote feit dat hierdie benadering nie steun op die retensievermoë van 'n leerder nie, maar as 'n geïntegreerde model leerders bevoeg maak om met begrip te lees en terselfdertyd vaardighede met klanke, woordbou en sinsbou op 'n genotvolle wyse aan te leer, is van die fasette van die Ster Stories opleiding wat vir my van onskatbare waarde was. Dit plaas die leerders op die pad om onafhanklike lesers wat betekenis kan maak van die geskrewe teks, te word.

Vakadviseur 3:

"Vir my persoonlik was dit nog altyd 'n passie om leerders lewenslange lesers te maak. Hierdie opleiding was dus vir my, wat hard probeer het om met die bestaande leesreekse by leerders 'n liefde vir lees te laat ontwikkel, 'n ideale benadering om juis leerders te motiveer om vaardighede te ontwikkel wat hulle kan aanwend om die geskrewe woord oop te breek. Die Ster Storie kinderboeke wat ontwikkel is, is van die pragtigste, interessantste en relevante boekies wat op die leerders se vlak is geskryf is. Die teks en illustrasies is kultuur- en taal-vriendelik. Dit is so belangrik dat die storielyn en kontekste by die leerders se belangstelling en leefwêreld aansluit.

Vakadviseur 4:

"Alle fasette van die opleiding was van groot waarde. So waardevol dat ek meer as een van dieselfde opleidingsessies bygewoon het omdat daar elke keer iets nuuts was wat ek kon gebruik in my klas. Vir my persoonlik was die opleiding waardevol omdat dit my geleer het om self kreatief te dink en te doen. Dit lê jou nie aan bande nie, maar tog is daar die nodige ondersteuning. Hierdie opleiding het gemaak dat die geletterdheid werklik suksesvol aangebied kan word. Dit het gemaak dat kinders WIL lees. Boeke was vir hulle 'n groot uitdaging. Kinders van 6 jaar kon baie meer bereik as voorheen. Dit was ook baie groot pret. Opleiding was so suksesvol dat ek na so 'n opleiding weer met nog groter entoesiasme kon uitgaan en dit aan ander kon gaan oordra."

Hierop is ek nie min trots nie!

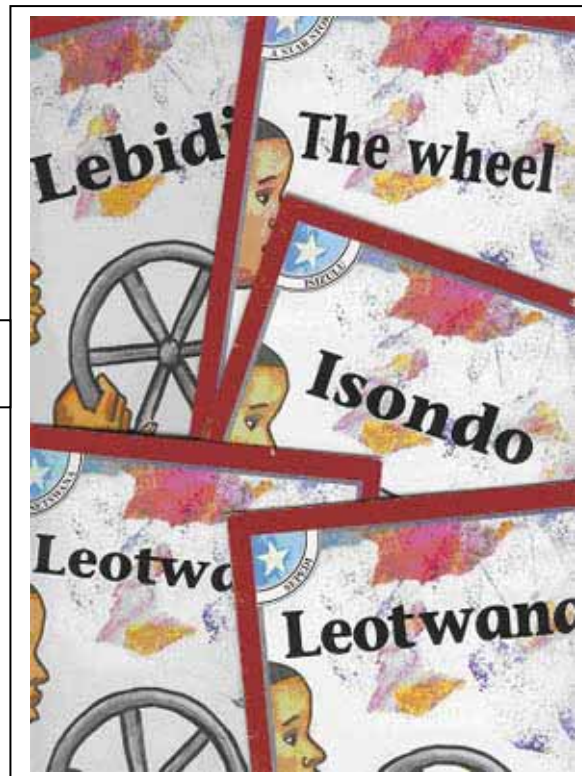
Ster Stories in Engels en Afrikatale

'n Ander opwindende uitvloeiende van die Ster Storie-projek is die feit dat die uitgewer iemand Afrikaanse nader om die boeke in Engels te herskryf - en Star Stories sien die lig. Omdat alle humor nie vertaalbaar is nie, is enkele van die boeke vervang met ander stories. Daar is ook onderwysergidse vir die Engelse pakket ontwikkel, maar ek moet toegee dat die benadering nie volledig sosio-psigolinguisties is nie omdat die besluite hieroor deur die uitgewer geneem word en ek op hierdie stadim te besig is om my hieroor te kwel.

Twaalf van die stories wat hul die beste daartoe leen, word in 5 Afrika-tale vertaal. Hierdie is egter nie vir die doeleindes van leesonderrig nie, maar somer net lekkerleesboekies. Ek is egter van mening dat daar groot potensiaal opgesluit lê in die moontlikheid van leesonderrig

en -ondersteuning met 'n sosio-psigolinguistiese benadering en met vertalings van meer van hierdie stories in verskillende Afrika-tale.

Fig. 26: Ster Stories in vyf Afrika-tale en in Engels vertaal.



Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring

Vyf jaar na die aankondiging van Uitkomsgebaseerde onderwys en Kurrikulum 2005 in 1997, word daar herbesin en herbeplan oor die effek hiervan in die klaskamers waar dit alreeds geïmplementeer word. In 2002 verskyn die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV), wat die vorige riglyne vir Uitkomsgebaseerde onderwys vervang deur 'n meer gestroomlynde weergawe van die kurrikulum vir die verskillende grade.

Al die handboeke moet weer hierby aangepas en hervorgelê word vir keuring deur die verskillende provinsies se keurkomitees. Dit is veral die skryf van die Graad 1 boek wat byna my moed breek. Want die ondersteuning by SENOUS en van die uitgewery het tot 'n minimum verminder. Ek het enkele medewerkers in die veld wat my hiermee help, maar almal is oorlaai met werk vir die implementering van die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring.

Die publikasie van die hersiene Graad 1 Wenkeboek is vir my die vervulling van 'n persoonlike droom, omdat ek hiermee die geleentheid kry om al die versoeke, behoeftes en

idees aan te spreek waarmee ek oor die jare oorval is. Die leerprogramme van hierdie boek is baie volledig en ondersteunend tot die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring. Verder word dit aangevul met 'n stel werkkaarte by elke storieboek.

Fig. 27: Die hersiene Gr. 1 Handleiding by Ster Stories.



Sistemiese evaluering van geletterdheid

Ongeveer tien jaar nadat die Ster Storie projek as loodsprojek begin is, word die geletterdheidsvaardighede van Graad 3 leerders, en 'n jaar daarna die van graad 6 leerders in Wes-Kaapse skole sistemies geëvalueer. Natuurlik is ek die enigste een wat om 'n spesifieke rede baie geïnteresseerd is in die uitslae van ses van hierdie skole.

Hoewel al ses hierdie skole tans deur dieselfde onderwysstelsel bedien word, is dit belangrik om te weet dat skole 1, 2 en 3 se leerders hoofsaaklik uit voorheen benadeelde gemeenskappe kom. Skool 4 se leerderprofiel het intussen verander omdat die demografie van die gemeenskap verander het van oorwegend 'wit', na oorwegend 'bruin'. Skole 5 en 6 is ou 'model C - skole' - skole wat in die vorige onderwysbedeling deur die blanke Departement van Onderwys bedien was.

Terwyl die statistikus van die provinsie sy eie berekeninge maak en grafieke teken, is ek besig met my eie klein grafiek waarop twee baie belangrike faktore gelees kan word wat 'n groot invloed het op die leerders se geletterdheidsvaardighede: die invloed wat Ster Stories in die Grondslagfase op die kinders se geletterdheidsvaardighede het, en die geografiese ligging van die skool. 'n Ander interessante afleiding is die feit dat daar nie verder opleiding of

ontwikkeling van leesonderrig na graad 3 vir onderwysers was nie. Die insinking in die prestasie van geletterdheid in graad 6 is deurgaans baie, baie ontstellend.

Volgens die sistemiese evaluering het gemiddeld 38% van die graad 3 leerders in die Wes-Kaap op die verwagte graad 3 geletterheidsvlak presteer in 2002, terwyl 35% van die graad 6-leerders op die verwagte graad 6-vlak presteer het. Hoewel die uitslae baie sensitiewe inligting is, is die skoolhoofde van ons ses oorspronklike Ster Storie skole gewillig om hul skool se uitslae met my te deel.

Skool 1: Die uitslae vir hierdie skool dui aan dat **90%** van die graad 3-leerders wat in 2002 getoets is, op die verwagte vlak van geletterdheid was, en dat **27.5%** van die graad 6-leerders wat in 2003 getoets is, op graad 6-vlak presteer het.

Skool 2: Die uitslae vir hierdie skool dui aan dat **37%** van die graad 3-leerders wat in 2002 getoets is, op die graad 3-vlak vir geletterdheid was, en dat **40%** van die graad 6-leerders wat in 2003 getoets is, op die graad 6-vlak vir geletterdheid was.

Skool 3: Die uitslae vir hierdie skool dui aan dat **35%** van die graad 3-leerders wat in 2002 getoets is, op die graad 3-vlak vir geletterdheid was, en dat **25%** van die graad 6-leerders wat in 2003 getoets is, op die graad 6-vlak vir geletterdheid was.

Skole 2 en 3 gebruik nie meer die Ster Storie-benadering volledig nie, maar as aanvullende leesboekies vir die kinders wat kan lees.

Skool 4: Die uitslae vir hierdie skool dui aan dat **62%** van die graad 3-leerders wat in 2002 getoets is, op die graad 3-vlak vir geletterdheid was, en dat **41%** van die graad 6-leerders wat in 2003 getoets is, op die graad 6-vlak vir geletterdheid was.

Skool 5: Die uitslae vir hierdie skool dui aan dat **88%** van die graad 3-leerders wat in 2002 getoets is, op die graad 3-vlak vir geletterdheid was, en dat **95%** van die graad 6-leerders wat in 2003 getoets is, op die graad 6-vlak vir geletterdheid was.

Skool 6: Die uitslae vir hierdie skool dui aan dat **98%** van die graad 3-leerders wat in 2002 getoets is, op die graad 3-vlak vir geletterdheid was, en dat **84%** van die graad 6-leerders wat in 2003 getoets is, op die graad 6-vlak vir geletterdheid was.

Van die ander 'model C' - skole uit die vorige onderwysbedeling het uitsonderlik goed met Ster Stories presteer - sommige selfs tot 100%.

Hoewel hierdie 'n growwe, objektiewe evaluering was, met faktore soos klasgrootte en die taalvaardighede van die leerders wat 'n invloed het op die resultate, het hierdie ses skole, in vergelyking met die gemiddelde, uitstekend gevaar in die Grondslagfase.

In die Intermediêre fase is daar dwarsdeur die provinsie, rede tot groot kommer oor leerders se lees- en skryfvaardighede.

Terugskouend oor 'n eenmaal-in-'n-leef tyd ervaring

Met hierdie projek word daar baanbrekerswerk op die gebied van aanvangsleesonderrig in Afrikaanssprekende skole in Suid Afrika gedoen. Die kernbeginsels wat gebruik word om onderwysers te help om 'n onderrigbenadering te volg wat aanvangsleerders help met die ontwikkeling van funksionele geletterdhede vir kommunikasie, word gebaseer op die uitstaande kenmerke van 'n sosio-psigolinguïstiese klaskamer (Weaver, 1988:235-277). Hoewel daar nie voorskriftelik omgegaan word ten opsigte van metodiek en tegniek nie, word individualiteit en kreatiwiteit in elke klasonderwyser aangemoedig deur leerdergesentreerde kurrikulumaktiwiteite, deur die voorlees, selflees, vertel, maak en skryf van stories, deur baie en egte skryfwerk, deurdat leerders leer om outentieke tekste te lees, deurdat leerders die lees- en skryfprosesse bespreek sodat hulle die prosesse deur meta-kognisie beter kan verstaan, en deur die sosiale aard van geletterdhede te erken en ruimte te skep vir sosiale interaksie en kommunikasie.

Hierdie buitengewone geleentheid om in die onderwys te publiseer, is waarskynlik nog 'n hoogtepunt in my professionele loopbaan. Afgesien van die voorreg om saam te werk met professionele uitgewers, bekroonde kinderboekskrywers soos Rona Rupert, Ingrid Mennen, Diane Case, Martie Preller en Nanette van Rooyen, gesoute redakteurs en bekende illustreerders van kinderboeke, maak dit vir my nuwe deure na die klaskamers oop wat aan my die kans bied om saam met onderwysers en kinders te groei in kennis van die leesproses.

Hiervoor sal ek altyd baie, baie dankbaar wees. En die herinneringe aan elkeen van hierdie stories sal ek in my hart koester. Want ek alleen weet ...

Fase 6: 'n Oomblik van waarheid

*klim af, klim uit
gaan staan net effens weg
sodat jy die stories
vannie kinners
van Juffrou en van Meneer
beter kan interpreteer
hoor jy hulle na-blaf -
met intonasie -
na elke klank en woord
en na elke spasie?
soos ander sê hulle hul sê moet sê?*

*en kan jy nog duidelik hoor as jy alleen staan?
het jy (nog) 'n stem om terug te blaf?*

Die invloed van '94

Die politieke en sosiale verandering in Suid-Afrika skep 'n buitengewone geleentheid vir almal in die land om te reflekteer oor die realiteite wat in en om ons gebeur (het). Die stories van sosiale wanpraktyke en onreg, ook en veral in die onderwys, wat vir jare verdof was deur die onkritiese, onnadenkende navolging van 'n politieke ideologie, word geleidelik blootgelê soos ons "nuwe Suid-Afrika" ontluik. Nuwe inligting kom in omloop wat my met ander oë en ore na my wêreld laat kyk en luister. Stories van buite die klaskamers wat veroorsaak dat kinders nie kan lees en skryf nie, en dat die onderwysers binne die klas sukkel om kop bo water te hou ten spyte van 'n splinternuwe plan om die onderwys te transformeer.

Wanneer ons drie seuns, in die ontluiking van hul politieke en geestelike bewussyn, as volwassenes met ons begin gesels oor dié dinge wat hul so ontnugter, dwing dit my as ouer en opvoeder tot geestelike en politieke selfondersoek. Ek soek ernstig na verstaan na buite en veral selfverstaan na binne. Want ek moet my eie posisie en rol in hierdie "nuwe Suid-Afrika" vind en verstaan.

Nie lank voor sy tragiese en onverwagse dood nie, gesels ek met een van ons vriende, die skrywer Ferdinand Deist, oor die konflik in my en in ons seuns wat intussen mans geword het wat objektief en krities na die wêreld om hulle kyk. Op 'n baie sensitiewe manier verduidelik hierdie verligte teoloog en akademikus dat vorige generasies geleef het uit, en sekuriteit

gevind het in die kragtige 'waarhede' van die tegnologie, die natuurwette, die godsdiens, die wetenskap en vooruitgang. Aan die einde van die 20ste eeu, met nuwe inligting tot ons beskikking, begin die mens om vrae te vra oor hierdie 'groot verhale' waarin ons vir soveel eeue die sin en sekuriteit van ons bestaan probeer vind het. Dit veroorsaak ontnugtering in die dinge wat vroeër ons vastigheid was en waaraan ons onkrities vasgehou het.

Ek begin om die ontnugtering in die samelewingstrukture soos die politiek en die kerk, wat ons lewens en denke so oorheers het, en veral in die mense wat op hierdie terreine as leiers voorgegaan het, te verstaan en te verwerk. Dit help my om weer 'n (dis)koersaanpassing te maak wat my in die volgende paar jaar in 'n ander rigting in die onderwys sou stuur.

1998: tyd vir reflektoring

Gedurende 1998 bevind ek my op 'n natuurlike punt in my spiraal van aksienavorsing waar ek moet reflekteer en besin sodat (voordat) ek met oortuiging verder kan aangaan met 'n sinvolle bydrae tot leesontwikkeling en -ondersteuning in Suid-Afrikaanse skole. Kurrikulumdokumente verskyn letterlik daaglik wat nuwe riglyne gee met die oog op transformasie van die onderwys in Suid-Afrika. Dit bied aan my 'n geleentheid om my denke oor lees en geletterdheid te meet aan die filosofie van Uitkomsgebaseerde onderwys wanneer ek onderwysers oplei, hulpbronne saam met praktiserende onderwysers ontwikkel, handboeke skryf en herskryf.

Carr en Kemmis (1986:164-165) verwys na 'n definisie wat in 1981 opgestel is op 'n seminar oor aksienavorsing in die onderwys, en waarin die kriteria vir en verwagtinge van my navorsing baie duidelik is:

Educational action research is a term used to describe a family of activities in curriculum development, professional development, school development programs, and systems planning and policy development. These activities have in common the identification of strategies of *planned action* which are *implemented*, and then systematically submitted to *observation, reflection and change*. Participants in the action being considered are integrally involved in all of these activities.

In hierdie definisie is die self-reflektiewe aard van aksienavorsing duidelik: beplan, uitvoer, observeer en reflekteer. Hierdie prosesse is noodsaaklik vir vernuwing en ontwikkeling - ook vir my.

In sy artikel oor die noodsaaklikheid van reflektoring in ons bydrae tot onderwysvernuwing en die opleiding van onderwysers, skok die Amerikaner Carl Haywood (1997:5) sy leser met drie ontstellende stellings:

... a child who is born today will face a fund of knowledge that is at least 1000% greater by the time that child reaches school age than it was on the day of his/her birth!

This year's high school graduates can expect to change careers, not simply their jobs, but their entire careers from three to five times during their years in the labour force.

The third alarming statistic is this one: of the jobs that this year's high school graduates will hold in 10 to 20 years, 85% to 90% do not exist today!

Hy gaan dan voort om die uitdagings in hedendaagse skoolstelsels te skets: leerders se skoolprestasie en vaardighede wanneer hulle die skool verlaat is nie in lyn met wat die samelewing van hulle verwag nie; te veel kinders begin hul skoolloopbaan met groot agterstande en raak al hoe verder agter; te veel kinders verlaat die skool onvoorbereid om hulself verder te bekwaam; te veel kinders presteer ver onder hul potensiaal; probleme is ongelyk versprei, gekoppel aan ras en kom meer voor onder families wat ekonomies swaar kry en waar ouers self sonder goeie onderwys en opleiding is.

Naby die draai van die millennium klink dit asof hierdie Amerikaner 'n studie gemaak het van toestande in Suid-Afrikaanse skole, want hy raak kritieke punte aan in die Amerikaanse onderwysopset wat groot implikasies inhou vir verandering in Suid-Afrika. As die belangrikste oorsaak van hierdie probleme, voer hy aan (Haywood, 1997:6):

Today's educational problems have many sources. First, there is the admirable fact that, for the first time in the history of the world, we are actually trying to educate all children. This means that education is not just for the privileged classes. Extending the benefits of public education to everyone has brought its own problems, including that of educating children whose families have little tradition of education and place little value on it.

Die hopelose onderbefondsing van staatskole, die irrelevansie van leerinhoude, die feit dat kinders om verkeerde redes leer en dat onderwysers hul professie sonder 'n behoorlike, sistematiese filosofie benader, word verder as redes aangevoer waarom daar nie antwoorde gevind word op die kwessies in die onderwys nie.

Die afgelope vyf jaar moes ek letterlik my kop laat sak en teen strawwe tydsbeperkinge manuskripte produseer wat in baie klaskamers reg deur Suid-Afrika gebruik word. Ek werk

vanuit 'n sterk teoreties/filosofiese oortuiging, en ek kry die bevestiging uit die literatuur en uit die klaskamers dat 'n sosio-psigolinguistiese model van leesontwikkeling en -ondersteuning, saam met die pragtige kinderboeke as aanvangsleesmateriaal, wonderlike leer- en leesgeleenthede bied vir kinders oor die hele land. Maar algaande word ek bewus van nuwe samelewingsse en van die problematiek van ou politieke oorblyfsels wat groot uitdagings in ons skole tot gevolg het. Ek moet besin of my opwindende werk van die afgelope aantal jare 'n volhoubare bydrae kan lewer tot die ongeletterdheid in ons land en die leesprestasies van ons land se kinders.

Die proses waarmee ek besig is, dwing my weliswaar om voortdurend na die nuutste inligting te soek, te konsulteer, te ontwerp, te skep, leergeleenthede en -materiaal beskikbaar te maak, om saam te werk, om deurlopend die proses te evalueer en dan te herkurrikuleer. Hoewel baie veeleisend en vermoeiend, is dit waarmee ek besig is so opwindend en bevredigend, dat die gevaar bestaan om nie moeite en tyd te spandeer om terug te staan en te besin oor waarmee ek besig is nie. Ek is so subjektief betrokke by hierdie proses, dat dit moeilik is om objektief en krities te reflekteer. Haywood dwing my verder tot introspeksie (Haywood, 1997:7):

Professionals in education are fond of new approaches but these are usually new approaches to a single dimension, such as a new way to teach reading, or mathematics ... Such innovations usually have quite limited success, at least with respect to the very large magnitude of the problems. A new reading approach might help a few children, or even many children, until the next one is introduced.

Oor die duisende onderwysers wat die afgelope aantal jare opgelei is in denke en metodiek van die hulpbronne wat ons ontwikkel het, voel ek weliswaar baie trots en verantwoordelik, maar het hulle 'n filosofie van onderwys? Hoe sterk is hulle teoreties-filosofiese basis om 'n denkskuif te maak - nie net ten opsigte van onderwys in die algemeen nie, maar ook ten opsigte van hul benadering tot leesonderrig en -ondersteuning? Kan hulle hierdie filosofie verdedig en ingeligte besluite neem wanneer die kinders in hul klas nie goed op hul leerprogramme reageer nie?

En ek? Kan en wil ek vir die res van my werkende lewe gebind wees aan en verantwoordelikheid aanvaar vir 'n handelsproduk? Is die harde en dikwels venynige kommersiële kant van hierdie proses my speelveld vir die res van my professionele lewe? In my erns met die professionele ontwikkeling van onderwysers probeer ek om diskreet te wees en nie promosie te doen vir die produk waarby ek die afgelope aantal jare betrokke was nie.

Dit begin my al meer pla dat elke boek 'n prys het. En dat die prys dikwels in die pad van ontwikkeling staan. Dat dit weer rykes bevoordeel en die arm kinders benadeel. Ek wil nie weer deel wees van 'n eksklusiewe diens in die onderwys nie.

Ek soek 'n geleentheid om afstand te kry sodat ek meer objektief my bydrae tot die ontwikkeling en ondersteuning van kinders se leesvaardighede kan beskou.

In 1998 doen so 'n geleentheid hom voor wanneer ek die kans kry om op my eerste oorsese besoek te gaan - na Australië en Nieu-Seeland. Hierdie besoek gee aan my die geleentheid om fisies en psigies weg te breek en meer objektief te reflekteer op dit waarmee ek besig is. Waardevolle bydraes oor geletterdheid en leesontwikkeling kom gereeld van navorsing uit Australië en Nieu-Seeland.

Vir hierdie besoek het ek drie drome: om die amptelike uitgewer te ontmoet van die Nieu-Seelandse Departement van Onderwys wat die verskaffer is van leermateriaal soortgelyk aan dié waarmee ek die afgelope aantal jare besig was; 'n besoek aan die bekende *Reading Recovery Centre* in Auckland waar die leesherstelprogram van Marie Clay ontwikkel is en van waar dit wêreldwyd geïmplementeer word; en 'n gesprek in Brisbane met Dick Walker van die *Lighthouse* projek wat groot persentasies ongeletterdheid in baie lande omgekeer het. Ek maak dus vooraf my afsprake en beplan my besoeke hiervolgens.

'n Formidabele uitgewer(y)

Op die lughawe van Auckland ontmoet hierdie uitgewer my. Sy vertel my van die groot uitdaging om deurlopend geskikte en kwaliteit kinderboeke vir die doel van leesonderrig aan Nieu-Seelandse skole te voorsien. Hierdie boeke word gratis deur die Nieu-Seelandse regering aan alle staatskole voorsien. Baie waardevol vir my is die onderwysershandleidings met inligting oor lees en geletterdheid wat sy publiseer as deel van onderwysers se broodnodige inligting en opleiding. Ek vergesel haar na 'n hele aantal skole in Auckland waar ek in die klaskamers sien hoe gemaklik hulle 'n sosio-psigolinguistiese benadering tot geletterdheidsontwikkeling met kinderboeke en ander outentieke leesmateriaal implementeer.



Fig. 28: Rebecca Mason (links), uitgewer van Learning Media in Nieu-Seeland saam met 'n onderwyser wat die boeke gebruik, en die 'Junior Bookroom' vol kinderboeke, soortgelyk aan Ster Stories, wat gratis deur Learning Media aan staatskole in Nieu-Seeland voorsien word.

Verrassend is die multikulturele klasse. In die vier skole wat ek besoek, is heelwat Maori-leerders wat in Engels onderrig word. Daar is egter heelwat boeke wat in die Maori-taal gepubliseer is vir leesonderrig. Die onderwyser/leerder ratio is laag - 1:20, met 'n voltydse klashulp (*'class aide'*) en 'n student-onderwyser wat 'n praktiese diensjaar doen as deel van haar opleiding.

Skoolbeginners begin hul skoolloopbaan op hul vyfde verjaardag - dis deel van hul verjaardagviering. Tussen hul vyfde en sesde verjaardag leer hulle lees en skryf - en elke dag lees elkeen ten minste een nuwe storieboek. Daar is genoeg gegradeerde stories in die 'book room' aangrensend aan elke klas.

Fig. 29: Vyfjarige aanvangslesertjies in Nieu-Seeland lees uit hul selfgemaakte 'Big Books' aan die stoepreëling. Soms gebruik hulle die klere en toisels aan die klerehaak vir die okkasie.



Die klasse is baie interaktief en kommunikatief. Met elke storie word daar 'n konteks geskep wat weer uitloop op opwindende en funksionele kommunikasiegeleenthede. Hulle werk in pare, trek kostuums aan en speel skool, terwyl hulle vir mekaar stories lees uit reuse-boeke wat hulle self gemaak het. Kinders skryf baie en kry gereeld geleentheid om te werk op die rekenaar.

Die onderrigbenadering, die onderrigmetodes, die aktiwiteite, die klasatmosfeer en die boeke wat gebruik word is vir my niks vreemd nie. Trouens, dis vir my bevestiging van die teoreties/filosofiese koers wat ons met die Ster Storie-projek loop. En die kinders se lees- en skryfvaardighede is uitstekend.

Wanneer hulle ses jaar oud is, word alle skoolbeginners se basiese geletterdheidsvaardighede geëvalueer. Slegs 'n baie klein persentasie van die aanvangsleerders wie se vaardighede nie op peil is nie, word deur onderwys-wetgewing verplig om deur *Reading Recovery* se intervensieprogram 'n tweede kans tot geletterdhede te kry.

'n Besoek aan die *Reading Recovery Centre*

Enige remediërende onderwyser droom daarvan om meer te weet van die werk en filosofie van die intervensieprogram by die *Reading Recovery Centre* van Marie Clay. Die buitengewone voorreg val my te beurt om vir drie dae lank die gas te wees by hierdie sentrum in Auckland, Nieu-Seeland. Op die eerste dag van my besoek word ek ingelei in die rasionaal en teorie onderliggend tot die program. Op dag twee besoek ek die opleidingsentrum en kry ek die geleentheid om te gesels met die onderwysers in opleiding en hul opleiers. Op die derde dag observeer ek wanneer sessies met individuele leerders aangebied word.

Clay (1991, 1993(a)) het haar *Reading Recovery* program vir jong lesertjies met leesprobleme oor jare ontwikkel deur toegewyde en noukeurige navorsing en dit gebou op 'n basiese plan van vyf eenvoudige stappe wat met elke sessie gevolg word - 'n kursus van 16 tot 20 weke lank. Die mees effektiewe instruksietaal word gebruik om lees- en skryfprobleme wat in die eerste skooljaar ontstaan het, te herstel voordat die kinders hulself etiketteer as 'nie-lesers'.

Vrywillige, geselekteerde onderwysers word met 'n jaarlange intensiewe opleidingsprogram vir 'n baie gespesialiseerde veld gereed gemaak. In my gesprekke met onderwysers kom ek agter dat hierdie 'n baie gesogte kwalifikasie is. Spesialis-onderwysers wat die *Reading Recovery* program volg, leer om ingeligte besluite te neem wanneer die moeilik-om-te-lees geleentheid hom voordoen (Lyons, Pinnell & DeFord, 1993:39).

The heart of the programme is not lesson plans or curriculum guides; instead it is professional decision making within the act of teaching. The success of RR for any child depends on the teacher's ability to make informed choices.

Op die laaste dag, Vrydag 11 September 1998, het ek 'n afspraak met die huidige hoof van die sentrum, Dr. Barbara Watson, self gesaghebbend op die gebied van leesontwikkeling en -ondersteuning. Sy vra uit oor my betrokkenheid by en belangstelling in leesonderrig en leesondersteuning, en oor die kwaliteit van onderwys in Suid-Afrika in die algemeen. En dan 'n oomblik van waarheid.



Fig. 30: Saam met Dr. Barbara Watson by die *Reading Recovery Centre* in Auckland, Nieu-Seeland.

Op my vraag of daar 'n moontlikheid is dat ons die *Reading Recovery* program in Suid-Afrika sou kon implementeer, antwoord sy my met 'n teenvraag. *"If you can answer honestly and openly 'Yes' to the following question, we will give you all the support we can to take Reading Recovery to South Africa: Is the first opportunity to become literate in South Africa the best opportunity for all children?"* Ek is uitgeboul. Want haar volgende stelling kom as 'n ewe harde hou: *"We have to know, because Reading Recovery is built on the best available reading instruction for initial readers in the mainstream classroom, where teachers are good mediators."*

Hiermee raak sy 'n kernkwessie aan. Suid-Afrikaanse kinders kry nie almal die beste geleentheid om te leer lees en skryf met hul eerste kans tot geletterdheid nie. Maar is die beste geleentheid tot geletterdheid ingebou in 'n pakket wat aangekoop kan word, in boeke of

in leesreekse? Of hang dit af van die mate waarin die onderwyser ingelig is oor die leesproses spesifiek, en geletterdheid in die algemeen?

Dit moet my volgende fokus in die onderwys word - om vir almal wat die voorreg het om skool te gaan, 'n beter eerste geleentheid tot geletterdheid moontlik te maak, en sodoende ongeletterdheid en halfgeletterdheid te probeer voorkom, of ten minste te probeer beperk.

Ek ontmoet die meester self

Want by die draai van die vorige eeu is daar nagenoeg 900 miljoen funksioneel ongeletterde volwassenes wêreldwyd (Walker & Forrester, 1998:3). Die implikasies van groot getalle woord-ongeletterdheid is vernietigend - nie net vir die individu wat daardeur geaffekteer word nie, maar vir 'n hele samelewing. Die meeste ongeletterdes het 'n opdraande stryd om 'n bydrae te lewer tot sosiale, ekonomiese, opvoedkundige en politieke aktiwiteite van die samelewing. Omdat 'n groot persentasie woordongeleterdes nie maklik die arbeidsmark kan betree nie, plaas hulle dikwels 'n groter las op elkeen van hierdie sektore van die gemeenskap. Maar die grootste risiko van ongeletterde volwassenes is die invloed wat hul geletterdheidsstatus kan hê op die geletterdheidsontwikkeling van die gesin. Daarom is dit verder tragies dat vroue twee-derdes van die wêreld se volwasse ongeletterde bevolking uitmaak. Prysenswaardige pogings word daarom in (deur) ontwikkelde sowel as ontwikkelende lande aangewend om hierdie sosiale kwessie aan te spreek.

Gedurende die tagtigerjare ontwikkel Dick Walker, verbonde aan die Griffith Universiteit in Brisbane, 'n geletterdheidsprogram om die afgeleë en afgesonderde inheemse stamme van Australië te leer lees en skryf. Hierdie sosio-psigolinguistiese program was so suksesvol dat dit op groot skaal in ander lande soos Bangladesh, Nepal, Namibië en die Solomon Eilande geïmplementeer word. Sedert 1987 werk Walker as konsultant in Thailand saam met Saowalak Rattanavich om die 80% ongeletterdheid daar aan te spreek.

In hul program vir volwasse, ongeletterde leerders word alledaagse vaardighede of beroepsaktiwiteite, waardeur die leerders ook 'n inkomste kan genereer en ekonomies selfstandig kan word, as basis vir die ontwikkeling van geletterdhede soos lees en skryf gebruik. Vir kinders word 'n mooi storie of 'n opwindende aktiwiteit die uitgangspunt vir 'n geletterdheidsessie. Goed-gestruktureerde aktiwiteite deur so 'n sessie maak deel uit van die *Concentrated Language Encounter* (bekend as CLE) program. Die sukseskoers van hierdie

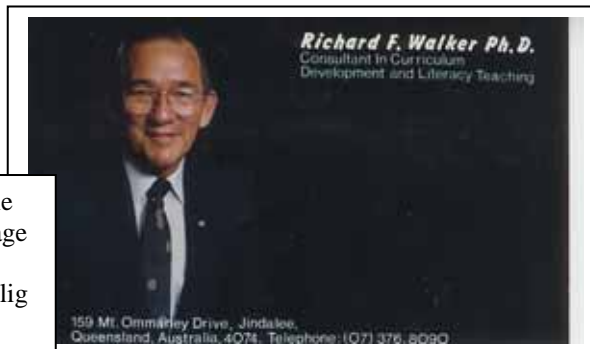
program is so goed dat die Rotariërs Internasionaal dit aanvaar as hul geletterdheidsprojek en dit wêreldwyd finansieel ondersteun as die Lighuis projek - ook in Suid-Afrika.

Op my pad terug van Nieu-Seeland doen ek Brisbane aan. Ek het 'n afspraak met Dick Walker, 'n nederige man ten spyte daarvan dat hy aanspraak kan maak daarop dat hy 'n reuse bydrae gelewer het tot die lewenskwaliteit van duisende voorheen ongeletterde volwassenes wêreldwyd.

Ek wou net 'n paar vrae vra oor CLE, die onderliggende beginsels en filosofie daaragter en waarom hy dink dit so suksesvol is. Maar hy is meer geïnteresseerd in leesonderig in Suid-Afrika en die model wat ek volg. As ek hom vertel waarin ek glo en wat ek doen, waarsku hy my: die groot geheim van CLE se sukses is die feit dat die leerders vanuit 'n betekenisbasis leer lees vir kommunikasie. En dat hulle baie skryf.

En dan: *"How do you call your model?"* Dis 'n lae hou. Niemand weet hoe om hierdie oortuiging tot leesonderrig te noem nie, omdat dit 'n filosofie eerder as 'n benadering of metode is. As ek dan probeer verduidelik van *"a more holistic approach ..."* verstaan hy ironies genoeg, komende van 'n Suid-Afrikaner, *"moralistic"* en vervies hom byna. Maar dan leer die meester verder: *"As long as you never call it 'whole language' "*. Teen die agtergrond van die geskiedenis van en die politiek in leesonderrig wêreldwyd, neem ek hierdie raad ter harte.

Fig. 31: Dr. Richard Walker, die 'vader' van Concentrated Language Encounter waarmee miljoene ongeletterdes wêreldwyd tot die lig van geletterdheid kom.



Hierdie gesprek met Dick Walker is vir my soos 'n geleentheid om te leer van die groot leermeester. Wat het ek in twee uur by hom geleer? Dat ek moet aanhou op die koers wat ek ingeslaan het. Om leerders aan die lees en skryf te kry vanuit 'n betekenisdraende konteks: 'n storie of 'n ervaring of vanuit enige konteks waarin die leergebeure betekenis het. Die onderrig van taalstrukture, soos klanke, letters en woorde, is meer sinvol as dit gebed is in betekenis. Hierdie is nie 'n metode of 'n benadering nie, maar 'n logiese model wat vanuit oortuiging kom. Dit is waarom dit moeilik is om dit te benoem, om daarvoor 'n naam te gee.

Vanuit hierdie oortuiging kan daar werklik 'n groot verskil aan geletterdhede gemaak word, mits dit ook die fasiliteerder se oortuiging is. En dit word nie in 'n pakket oorgedra van die een na die ander nie. Die grootste uitdaging hiermee saam is dat hierdie oortuiging deel van 'n hele sisteem sal wees.

Wanneer ek terugkom wil ek 'n nuwe koers inslaan. Ek wil onderwysers leer om vanuit 'n teoretiese basis self te dink, krities en met 'n sterk oortuiging, en om hul eie slim besluite te kan neem ten opsigte van leesonderrig. Meer kundigheid, ingeligtheid en oortuiging by onderwysers wat die kuns van mediëring verstaan, is die geheim.

Hierdie was weer 'n klein solovluggie. Nie so hoog en kragtig nie, maar baie ver en op my eie moes ek self en alleen my kennis, vaardighede en oortuigings gaan toets teen die vreemde en kragtige elemente sodat ek kan leer om sterk te wees - ook en veral wanneer ek alleen is. Want in die nabye toekoms sal ek dit baie nodig kry.

Fase 7: Ek word krities

uit onder die skuiling

van die rooi dak

in die Bos,

van (vals) sekuriteit verlos

ongemerkt by 'n sydeur uitgelos

word ek my eie grootste guns

want die ongewilde kuns

van krities bewus

word die voordeel

van

beter oordeel

Toe deure

Met my terugkeer uit Australië en Nieu-Seeland skryf ek onmiddellik, soos wat dit die gebruik by SENOUS is, 'n verslag van die kontakte en kennis wat ek opgedoen het. Die ervaring by die *Reading Recovery Centre*, gesprekke met onderwysers en opleiers oor leesonderrig, my gesprek met Dick Walker oor die wese van geletterdheid - al hierdie leersame oomblikke wat my help om te groei in my oortuigings, hou baie moontlikhede in vir verdere navorsing en ontwikkeling.

Maar terug by die eens dinamiese SENOUS, maak die deure een vir een rondom my toe. Ek vind uit dat hierdie sentrum, met die visie om die kanaal te wees waarlangs kundigheid uit die Universiteit na die onderwysgemeenskap deurvloei, gaan sluit. Die kwaliteit navorsing, wat so broodnodig is in die proses van onderwysvernuwing, die geleentheid vir indiensopleiding sowel as vir voordiensopleiding van studente, en die geleentheid om hulpbronne te ontwikkel wat op navorsing gebaseer is, gaan disintegreer. Die trefkrag van my projek by SENOUS het juis gelê in die waarde van praktykgefundeerde navorsing en ontwikkeling. Daar is nie meer

'n direkteur aan wie ek moet rapporteer nie, of deur wie ek my kontakte kan opvolg vir verdere navorsing en ontwikkelingswerk nie.

By SENOUS en rondom my is daar werklik niemand wat in hierdie verslag belangstel nie. Ek liasseer dit in 'n lêer. En tot op hede is dit nog deur niemand gelees nie.

Ek waag dit (weer) in die akademie

Ek word egter toegelaat om aan te bly in my kantoor by SENOUS totdat my projek afgehandel is. Van oor die hele land kom dieselfde versoeke: kan ek kom help? Dit lyk asof die kinders al swakker lees en skryf. Met meer insig in die ontwikkeling en ondersteuning van die leesproses, en met waardevolle ervaring van kurrikulering, die ontwikkeling van hulpbronne en van onderwyseropleiding, het my pad baie skielik hier doodgeloop. En daar is so baie wat ek juis nou moet doen.

Ek begin oorweeg dit om die waarde van die werk waarmee ek besig is, te meet aan die nuttigste akademiese teorieë en denke. Buitendien wil ek ook baie graag leer vanuit die insigte, die filosofieë en denkrigtings van ander onderwysterreine. Ek moet ook bevestiging kry of die teoreties/filosofiese oriëntasie wat ek op my vakterrein ingeslaan het, ooreenstem met dié waarop daar in ander vakdissiplines gewerk word.

Aan die begin van 1999 besluit ek om, teen alle persoonlike weerstand in, in te skryf vir verdere voltijdse studies aan dieselfde universiteit waar ek nou al vir 15 jaar werk.

Ek wonder dikwels waarom en wanneer ek, ten spyte van 'n goeie akademiese rekord, hierdie emosionele weerstand teen die verdere studies opgebou het. Is dit dalk omdat ek gesien het hoe kollegas rondom my uitbrand wanneer akademiese aspirasies saam met professionele ambisies te veel word? Is dit dalk omdat ek gesien het dat net op 'n universiteitsdorp, soos hier waar ons nou reeds vir vyf en dertig jaar woon, mense se waarde en status gemeet word aan hoe ver hul op die akademiese leer gevorder het? Ná my studies in remediërende onderwys in 1983 het ek al 'n bewustelike besluit geneem om nooit weer verdere studies aan te durf terwyl ek werk het om te doen nie. Vir baie jare is ek dus intensief betrokke by studente-opleiding in 'n akademiese omgewing, maar nie werklik deel van die amptelike akademiese span nie. Ek doen harde en waardevolle aksie-navorsing op die gebied van leesontwikkeling en -ondersteuning saam met studente, onderwysers en leerders, baseer dit op die nuttigste teoretiese modelle, pas dit toe in die praktyk, maar vind dit moeilik om 'n amptelike stem te kry op die vlak waar hierdie werk erkenning behoort te kry.

Maar nou, in 1999, wanneer my tydgenote al begin dink aan wat hulle gaan doen met aftrede, is ek saam met van my eie oud-studente voltyds student in die lesing- en eksamensale. Ek voel dikwels verleë en blootgestel. Ook in 'n studenterol teenoor die dosente en professore wat oor tyd vriende geword het. Maar die winste van hierdie studies is uiteindelik baie groter en lê op 'n heel ander vlak as die akademiese.

Want vanuit die departemente Didaktiek, Opvoedkundige Sielkunde, en Opvoedingsbeleidstudies proe ek vir die eerste keer op nagraadse vlak hoe smaak die filosofie van onderwys, die onderliggende beginsels van die didaktiek, en die teorieë van leer werklik vir die student. Ek soek veral akademiese raakpunte, bevestiging, ondersteuning, en as ek eerlik moet wees, akademiese erkenning vir die teorie en praktyk van lees- en geletterdheid-ontwikkeling waarop ek my die afgelope aantal jare toespits.

Ek ontwikkel onmiddellik 'n sterk aanvoeling vir en vind aansluiting by die module in Omgewingsopvoeding. Want ek sien dadelik die raakpunte tussen die wêreld van woorde en letters en betekenis, en die omgewing as teks. Die krisis in die omgewing - waarby ongeletterdheid ook ingereken word - en die onderwys se reaksie daarop spreek my direk aan. Ek volg daarom met groot opwinding en afgagting hierdie kursus, met as verwysingsraamwerk, die omgewingskrisis van onaanvaarbare hoë persentasies ongeletterdheid in Suid-Afrika, en die powere lees- en skryfvaardighede van die huidige generasie skoolgaande leerders.

Miskien is dit juis hierdie krisis, die realiteit van groter massas kinders in ons skole en die volwassenes in ons samelewings wat nie funksioneel kan lees en skryf nie, wat my dwing om meer te wil weet. Dalk is dit juis Piaget se teorie van probleemgesentreerde leer en die prosesse wat daarmee verband hou (Donald et al., 2002:64), wat wanbalans in my bestaande kennis bly veroorsaak en wat hierdie leerprosesse vir my so sinvol maak. Miskien is dit die harde realiteit en die krisis in die klaskamers van die skole wat my elke dag uitdaag en wat my oortuig dat dit wat ek weet, nog te min is vir dit wat ek moet weet as ek werklik nog 'n verskil in die swak-, half- en ongeletterdheid in die Suid-Afrikaanse samelewing wil maak.

Hoe dit ook al sy, ek sit weer, soos die ou mense in ons familie gesê het, op die skoolbanke. En hierdie geleentheid, om in die veld van Omgewingsopvoeding te studeer, is nog een van die hoofmomente in my storie wat my help om 'n volgende koersaanpassing te maak.

Parallele

Hoewel *geletterdheid* beskou word as maar een aspek van die sosiale dimensie van die breë konsep *omgewing*, sien ek dit as 'n selfstandige studieveld met interessante parallele tussen die twee wetensterreine. Trouens, wanneer ek een van my 'n studie-opdragte terugkry waarin ek ongeletterdheid as 'n omgewingsprobleem bespreek, lewer die professor positiewe kommentaar op die "*soomlose wyse waarop die twee wetensterreine geïntegreer is*".

Want, anders as 'n paar dekades gelede, word die *omgewing* nie meer gesien as iets daarbuite wat ons mooi moet oppas nie, maar as 'n sosiale konstruksie. De Chiro word aangehaal in klasnotas (Schreuder et al., 1998:1) wanneer sy verduidelik:

Ons omskryf die omgewing as sulks deur gebruik te maak van ons eie individuele en kultuurgedrewe interpretatiewe kategorië en dit bestaan as 'die omgewing' die oomblik wanneer ons dit so noem en dit met dié betekenis inkleur. Om hierdie rede is die omgewing nie iets wat buite ons en apart van ons en ons sosiale milieu kan bestaan nie. Om die waarheid te sê, ons moet dit verstaan as die konseptuele interaksies tussen ons fisiese omgewings en die sosiale, politieke en ekonomiese kragte wat meewerk om ons binne konteks van hierdie omgewings te organiseer. Hiervolgens kan ons sê dat die konsep 'omgewing' *sosiaal gekonstrueerd* is.

Die parallel met die konsep '*woordgeletterdheid*' is opvallend. Want ek sien woordgeletterdheid as 'n proses waardeur unieke betekenis gekonstrueer word deur interaksie met teks, om ware kommunikasie soos lees en skryf moontlik te maak. Soos die omgewing nie iets daarbuite is wat almal eenders ervaar nie, is geletterdheid ook nie iets in 'n boek of teks nie, maar die betekenis of interpretasie wat elke leser daaraan gee. Daarom kan dieselfde teks vir geen twee lesers presies dieselfde beteken nie. In hierdie verband verduidelik Frank Smith in Weaver (2002:14):

Normal reading seems to begin, proceed, and end in meaning, and the source of meaningfulness must be the prior knowledge in the reader's head. Nothing is comprehended if it does not reflect or elaborate on what the reader already knows.

In Donald et al. (2002:70) word Vygotsky se teorie van die sentraliteit van elke leser se eie taal in die skep van unieke betekenis, beklemtoon.

Meaning, in other words, is not given or unchanging: it varies across different social contexts and historical times; and it is built up and passed on through constant processes of social interaction.

'n Verdere gemene deler van hierdie twee wetensterreine is dat beide so swaar getref word deur dieselfde sosio-historiese en politieke gebeure, soos die negatiewe impak van Westerse kolonialisme, onderdrukking en onbillike sosiale en politieke praktyke. Terwyl westerlinge met hul verbruiksug en lewenstyl 'n groot las plaas op die aarde, op natuurlike hulpbronne en op lewensonderhoudstelsels, raak die armes armer. Lae morele waardes, swak opvoeding, ongeskooldheid en ongeletterdheid is van die gevolge van politieke stelsels wat sommige bevoordeel en ander benadeel. Groot persentasies swak, half- en ongeletterdheid is die simptome hiervan.

In 'n tydvak in die geskiedenis waarin nuwe inligtingstelsels daaglik meer en meer inligting toeganklik maak, is daar nog steeds wêreldwyd 900 miljoen volwassenes wat hierdie inligting nie kan benut nie omdat hulle funksioneel woord-ongeletterd is. 99% hiervan woon in onderontwikkelde en ontwikkelende lande (Walker & Forrester, 1998:1). In Suid-Afrika is 44% van die land se volwasse bevolking nog steeds half- of ongeletterd, terwyl daar in die Stellenbosch omgewing met al sy geletterde geleerdes, 'n geraamde getal van 50 000 ongeletterde volwassenes is (MATIES Gemeenskapsdiens, 2003, nie-amptelike inligting).

Om te leer van, in en vir ...

Ek leer baie van die sosiaal-gekonstrueerde aard van die omgewing en die kompleksiteit van omgewingskwessies, hoe om daarvoor te dink en daarop te reflekteer. Maar dit is veral my insig wat verbreed in die klemverskuiwing van hoe die onderwys op omgewingskrisisse reageer. Ek ontdek hoe ons metodes van doen in skoolonderrig dikwels vasval in idees wat nie prakties rekening hou met die krisis nie. Hoe ideologieë as oortuigingstelsels vir ons die prentjie skilder soos die wêreld moet wees, ook die wêreld van lees en skryf, en dan dikwels die kompleksiteit van die probleem vereenvoudig tot iets verstaanbaars. Ek haal aan uit die klasnotas (Schreuder et al., 1998:58):

Dit (vroëere denkrigtings in die onderwys) het gelei tot 'n versigtige seleksie van kurrikulum-inhoud in skole en in teksboekgedrewe modelle waarbinne onderwysers hoofsaaklik voorgeskrewe inhoud ... aan leerlinge gedoseer het. ... Die aannames van hierdie behavioristiese benadering sluit eerstens in dat die kundiges/onderwysers al die regte boodskappe en regte gedragsvorme

moet ken, en tweedens dat gedrag akkuraat vooraf bepaal kan word en in andere voortgebring kan word op 'n rasonale, baie eenvoudige manier.

Hier word verwys na die tyd toe die invloed van die Fundamentele Pedagogiek as onderwyswetenskap in Suid-Afrika, 'n groot invloed gehad het in die verwagte reaksies van leerders op handboekgebaseerde inhoude. So ook die beperkinge wat Piaget se teorie (Donald et al., 2002:66-68) van menslike verwagte gedrag in verskillende ontwikkelingsfases op die ontwikkeling van vaardighede en kennis plaas. Leerprogramme en -inhoude word volgens verwagte prestasie beplan terwyl daar inderwaarheid plafonne geplaas word op leerders (en volwassenes) se ontwikkeling en potensiaal.

Kenmerkend van hierdie tydperk in die onderwys, word leerders in Omgewingsopvoeding geleer *van* die omgewing as iets daarbuite, en word daar van hulle verwag om op spesifieke wyse daarop te reageer.

In die veld van leesonderrig en geletterdheidsontwikkeling het hierdie denke dieselfde effek op klaskamerpraktyk in hierdie tyd. Onderwysers word opgelei om met 'n pakket alle leerders in die klas op presies dieselfde manier aan die lees te kry. Daaglik, weeklik, kwartaallik word daar van almal verwag om met presies dieselfde intonasie hul les te lees uit Boek Een, Boek Twee of Boek Drie van dieselfde leesreeks. Wanneer die leesproses om watter rede ook al, nie aan die gang kan kom nie, word die proses afgebreek tot sy kleinste komponente en word daar met geprogrammeerde onderrig gepoog om dit vir almal weer heel te maak tot op 'n vlak soos wat dit van leerders verwag word om in 'n spesifieke ontwikkelingsfase te reageer. Onderwysers word opgelei om met gegradeerde leesreeks en -programme leesonderrig te gee, sonder om vrae te vra oor die effektiwiteit daarvan, of om af te wyk daarvan wanneer dit oneffektief of irrelevant is vir 'n spesifieke situasie. En sonder om dit te integreer met die sosiale aard van die leesproses as 'n kommunikasiemedium. In hierdie oriëntasie word kennis *van* letters, klanke, woorde en sinne gebruik om die proses meganisties aan die gang te kry.

Maar mettertyd ontwikkel daar 'n meer leerdergesentreerde, liberaal-humanistiese filosofie, waarvan die Amerikaanse opvoedkundige John Dewey (1938), met sy ervaringsleer, die voorloper is. Die invloed hiervan op Omgewingsopvoeding is die tendens om die leerder *in* die omgewing te neem om deur ervaring te leer.

Op leesonderrig in die klaskamer is die invloed soortgelyk. 'n Meer sosiaal konstruktivistiese model word gebruik waarin lesers en onderwyser aktief betrokke is *in* 'n meer

ervaringsgebaseerde proses. Verskillende geletterdheidsprogramme wat gebaseer is op 'n ervaring wat die leser gehad het ('language experience') (Adams, 1990:131) word in baie klaskamers gebruik. Dit word veral verwelkom en baie kreatief geïmplementeer deur onderwysers wat graag van eentonige leesreekse en voorskriftelike programme wil wegbreek. Die rol van die onderwyser is dié van fasiliteerder wat geleenthede skep vir relevante en opwindende leer- en leeservarings. Vanuit hierdie leergeleenthede volg lees- en skryfaktiwiteite vir betekenis as funksionele prosesse, en word alle taalstrukture soos letters, woorde en sinne in konteks aangeleer en inge oefen. Die teorie dat betekenis sosiaal gekonstrueer word, staan sentraal in hierdie denke.

Die belangrikheid van die leser se voorkennis in die skep van betekenis, speel in hierdie model 'n groot rol en word as beginsel beklemtoon in die opleiding van onderwysers, in die beplanning van leerprogramme en in die aktiwiteite in die klas. Maar mettertyd verander die rol van fasiliteerder meer na dié van mediëerder om seker te maak dat die "regte" voorkennis geaktiveer word en dat die leerder se aandag gevestig word op die "regte" inligting. In leesonderrig en -ondersteuning word hierdie benadering gedurende die laaste paar dekades van die twintigste eeu 'n baie gewilde en geslaagde onderrigstrategie. Wanneer die ouer lesers tekste wil lees wat binne hul belangstellingsveld maar buite hul vaardigheidsvlak is, of wanneer jong, beginnerlesertjies graag 'n storie wil lees waarvan die teks bokant hul vuurmaakplek is, sal die onderwyser hul deur die teks begelei ("guided reading") deur die nodige voorkennis stukkie-vir-stukkie te aktiveer en dan weer te reflekteer op wat gelees is om seker te maak dat die "regte" betekenis geskep is.

Die gevaar van die 'manipulasie' van leerders se voorkennis om 'die regte' betekenis te skep, lei in ander vakdissiplines soos in Omgewingsopvoeding na 'n benadering waarin leerders aangemoedig word om op 'n meer sosiaal-kritiese manier die *status quo* te bevraagteken. Om, wanneer hul betrokke is by omgewingskwessies, te dink aan maniere waarop sosiale stelsels verander en aangepas kan word met die oog op meer standhoudende lewenspatrone. In Omgewingsopvoeding, wat eintlik tradisioneel as 'n natuurwetenskaplike terrein beskou is, word hierdie 'n onderrig-oriëntasie *vir* die omgewing (Schreuder et al., 1998) waar onderwysers en leerders aangemoedig word om "*deur kritiese kontekstuele hersiening*" hul eie praktyke te hersien, te re-oriënteer en te hervorm in 'n strewe na meer volhoubare lewenspatrone.

Was ek al met leesonderrig hier? Het ek al onderwysers *vir* die leesproses, vir die saak opgelei?

Kritiese pedagogiek

Carr en Kemmis (1986:134) waarsku teen die gevaar van '*scientism*' - '*science's belief in itself*', waardeur die onkritiese aanvaarding van wetenskaplike reëls of tegniese kennis nie genoeg plek laat vir rede en insig in die saak waarom dit gaan nie:

Science had become an ideology, a culturally produced and socially supported, unexamined way of seeing the world which shapes and guides social action. As such, science's role had become one of legitimating social action by providing 'objective facts' to justify courses of action. Questions of the values underlying these courses of action were believed to be beyond the scope of science and were thus left unexamined (Carr & Kemmis, 1986:132).

Die ideaal is die ontwikkeling van 'n soort kennis wat ons dwing om verder te dink as die probleem wat opgelos moet word - ook vir leesonderrig met die oog op effektiewe ondersteuning en leesontwikkeling. Habermas (Fien, 1993(a):19) onderskei drie kennis-bepalende belange (*'knowledge constitutive interests'*), naamlik 'n tegniese belang wat ons in staat stel om met tegniese kennis 'n diens te lewer, 'n praktiese belang wat ons help om met ons kennis die kulturele tradisies van ons samelewingstrukture te bedien, en 'n emansiperende of vrymakende belang wat ons help om verby subjektiewe kennis, onkundigheid, outoriteit en tradisie te beweeg. Hierdie emansiperende kennis vloei voort uit 'n sosiaal kritiese oriëntasie (Carr & Kemmis, 1986:136):

... a critical social science will seek to offer individuals an awareness of how their aims and purposes may have become distorted or repressed and to specify how these can be eradicated so that the rational pursuit of their real goals can be undertaken. In this sense, a critical social science will permit individuals to explain the conditions under which they operate are frustrating and will suggest the sort of action that is required if the sources of these frustrations are to be eliminated.

Habermas (Carr & Kemmis, 1986:138) gebruik in sy teorie van die kritiese sosiale denke die konsep van self-refleksie as 'n tegniek om eie oortuiging en aksies beter te verstaan sodat die faktore wat negatief inwerk op omstandighede en dikwels die denke beïnvloed, beter hanteer kan word.

The purpose of critique, then, is to provide a form of therapeutic self-knowledge which will liberate individuals from the irrational compulsions of their individual history through a process of critical self-reflection.

Op 'n akademiese vlak word ek in hierdie tyd bewus gemaak van die noodigheid van kritiese refleksie as 'n manier om te groei - nie net in my vakterrein, maar ook as mens. Want vir dertig jaar in die onderwys was ek maar niks meer as 'n stemlose, onkritiese dienaar van sosiale sisteme nie. Hoewel ek met my eie navorsing in die laaste paar jare hard en ernstig probeer het om 'n positiewe bydrae te maak in die klaskamers met leesonderrig en -ontwikkeling, en om so ook 'n bydrae te maak tot die proses van onderwystransformasie, kom ek tot nou toe nog nooit in 'n fase of posisie waar ek genoeg moed het om die ideologieë of tradisies wat die stelsels dryf, te bevraagteken nie.

Maar nou weet ek dat kritiese refleksie meer is as om bloot nie saam te stem met 'n stelling of met 'n instelling nie. Dis om die historiese prosesse te bevraagteken wat gaandeweg ons denke so verwing dat ons nie leer om die regte vrae te vra nie. Die veld van die kritiese sosiale wetenskap beywer hom daarvoor om hoekom-vrae te vra - vrae wat my kan help om verder te kom as my eie siening van of beperkte insigte in die veld van geletterdheid, leesontwikkeling en -problematiek.

Ek moet ook deur kritiese refleksie vry kom van die kantlyn waarin ek vasgeval het in die onderwys. Op 'n persoonlike vlak is dit een van die by-winste wat in hierdie tyd met my gebeur.

Paulo Freire se kritiese stem

Ek volg raakpunte op met die kritiese stem van Paulo Freire (1970), Brasiliaanse opvoedkundige, filosoof en liberalis, wat die onderwys en opvoeding inspan om mense deur kennis te bemagtig, en hul sodoende te bevry van die onkritiese aanvaarding van verslawende samelewingstelsels en ideologieë. Govinden (1998:3) skryf hieroor:

Freire linked learning with liberation. ... He challenged passive, traditional ways of teaching - 'a banking education' that induced a 'culture of silence' among learners. Freire's chief aim was to 'conscientize' learners into questioning and changing the conditions under which they lived and learned.

Hoewel Freire 'n volgeling van die progressiewe, demokratiese tradisie van John Dewey was, was hy, verder as dit, verbind tot die herstel van elke individu se verantwoordelikheid tot basiese, fundamentele kritiek van ideologiese, sosio-ekonomiese, kulturele en institusionele hindernisse wat die proses van verandering en transformasie van die onderwys belemmer. Hierdie kritiese teorie het nie net 'n groot invloed gehad op die intellektuele en akademiese

denke van onderdrukte groepe in die sewentiger- en tagtigerjare - ook in Suid-Afrika - nie, maar dit lewer vandag nog 'n baie belangrike bydrae tot alle groeperinge in die onderwys wat, om watter rede ook al, geraak word deur ongelykheid en onredelikheid.

Miskien is dit daarom dat Freire se kritiese teorie, saam met 'n praktiese sosiaal-konstruktivistiese aanslag in die ontwikkeling van die geletterdheidsproses, my al vir soveel jare fassineer. Trouens, in die Graad 3 handboek vir onderwysers (Hanekom, 1996:65) en by opleidingsessies vir onderwysers haal ek hom gereeld aan oor die gebruik van die leefwêreld as ons eerste teks waaruit geletterdheid ontwikkel - nie uit teksboeke of leesreekse wat onbekende wêreld in onbekende taal na die leser bring nie.

Dit is dus nie net sy filosofie van kritiese reflektoring waarmee hy 'n bydrae wil maak tot die sensitisering ('*conscientization*') van 'n politieke en kulturele bewussyn van die gewone mens nie, maar op praktiese vlak sy oproep om die wêreld as teks te lees, sodat ons die woord beter kan verstaan. In hierdie gees behoort onderrig sowel as leer uit te loop op werklike bemagtiging en persoonlike emansipasie vir leerder en vir leermeester. Net hierdeur kan ons 'n verskil maak in - nie **in** of **van** nie, maar **vir** die wêreld waarin ons leef. Jarvis (1990:84) skryf oor Freire se bydrae:

Freire still regards education as the 'practice of freedom' through which process learners discover themselves and achieve something more of the fullness of their humanity by acting upon the world to transform it.

Krities bewus: die voordeel van 'n beter oordeel

In Uitkomsgebaseerde onderwys is daar enkele ideale uitkomstegëidentifiseer waardeur die onderwys homself verbind tot die ontwikkeling van landsburgers met lewensvaardighede wat die gees van die Nasionale Grondwet van Suid-Afrika verstaan en ondersteun. Die eerste van hierdie kritiek belangrike uitkomstegë, wat in al agt die leerareas en deur al die leerfasies ontwikkel word, is die vermoë om probleme op te los deur kritiese en kreatiewe denke. In hierdie idioom, was hierdie akademiese studies maar net die konteks waarin ek die lewensvaardigheid van kritiese en kreatiewe denke in myself moes ontdek en ontwikkel, sodat ek die massa leesprobleme in ons skole kreatief kan probeer hanteer.

Maar in 'n sisteem waarin vroue-arbeid vir dekades gebruik is soos en wanneer nodig, is my werksplek outoritêr gesluit, toegemaak. En my drome om verder 'n verskil aan kinders se lewensvaardighede te maak, kom daarmee in die gedrang. Ek ervaar hierdie gebeure nie net

traumaties nie, maar ook simbolies en simptome van die feit dat demokrasie, ook in die onderwys, net 'n droom is.

Maar ten minste besef ek nou dat die tyd my gebring het tot in 'n fase waar ek krities kan en moet reflekteer op my eie werk en op die veld waarin ek werk. En dat ek die gawe van kritiese denke in my gene het. Ek het net nog nooit die groen lig gelees, of die moed en selfvertroue gehad om dit te laat geld en te gebruik nie.

Is dit wat hy was? 'n Kritiese denker voor sy tyd - ons altyd skynbare "stroom-op" pa, wat ons te vroeg ontval het toe ons nog jong kinders was? Is dit hoekom hy, dikwels ten koste van homself, gemeenskapkwessies oopgekrap en kommentaar gelever het op sake waaroor die res van die gemeenskap liever wou swyg?

Ek weet dat dit die volgende koers is wat ek moet inslaan: om onderwysers krities bewus te maak van die prosesse waarmee hulle besig is, sodat hulle self ingeligte besluite kan neem. As ek verder 'n bydrae tot leesontwikkeling en geletterdheid wil maak, moet ek begin om te fokus op opleiding *vir* die saak, *vir* leesonderrig. Ek sal onderwysers moet help om te verstaan hoe klaskamerpraktyke oor tyd deur kernidees in die onderwys gevorm is, en hoe dit ons onkrities gemaak het. Maar in hul eie, unieke en soms baie moeilike omstandighede is hulle self die beste persone om keuses te maak ten opsigte van metodes, modelle, benaderings, leesmateriaal en tekste - ook ten opsigte van die beginsels en teorieë van Uitkomsgebaseerde onderwys waarbinne ons die kinders moet leer lees.

Vir my persoonlik is dit 'n besondere aansporing om kritiese vrae te begin vra oor die prosesse wat besig is om met my te gebeur, en oor die invloed van my insette op onderwysers wanneer ek hul oplei om meer effektiewe ondersteuning te gee aan leerders in die ontwikkeling van die leesproses.

Ek kan ook net op 'n volhoubare manier onderwysers bemaagtig om die leesproses beter te verstaan, as *hulle* deur kritiese denke en herbesinning die regte vrae kan vra oor hulle eie praktyk. Dan eers is ek en hulle bevry van die beperkinge wat verhoed dat ons ingeligte besluite kan neem wanneer ons gekonfronteer word met die harde realiteite van ongeletterdheid en kinders wat so sukkel om te lees.

En as die studies verby is, sit ek weer alleen, want die pad van kritiese sosiale reflektoring is 'n unieke, persoonlike, byna private proses. Is daar iemand om saam met my hierdie pad van die kritiese pedagogiek, en die risiko van ongewildheid, te loop in die veld van leesonderrig en -ondersteuning?

Post- wat?

*alles uitgedeel
leeg gegee
(my) kinnars
(my) kennis
(my) werk
(my) kerk
eens gehad
maar nou verlaat
gevat
verby
post-wat is dit met my?*

Pre- wat?

Ek lees weer die interessante forumbespreking uit 'n knipsel van 'n dagblad waarin daar met sy dood hulde gebring word aan die Fransman Jean-Francois Lyotard. Hierdie filosoof wat tot sy eie verleentheid, bekend geword het as "*profeet van post-modernisme*" moes dikwels "*woordeskat munt vir sy eiesinnige idees wat vandag gemeengoed geword het*" (*Die Burger*, 28 September 1998). In 'n verslag vir 'n agendastuk wat later as 'n onopvallende dun boekie gepubliseer word as *La condition postmodern; rapport sur le savoir (1979)* (in Engels vertaal as *The postmodern condition* en in Nederlands as *Het postmoderne weten*) verklaar Lyotard sy wantroue in die groot verhale oor waarheid, oor vryheid, en in die volledige beheersing van kennis deur die wetenskap en tegnologie. Volgens hom het die post-moderne mens begin om die onaantasbare "waarhede" van die groot verhale van die godsdiens en die wetenskap, van vooruitgang en planmatigheid in die geskiedenis krities te bevraagteken. Gee die post-moderne mens elkeen op sy of haar manier vorm en betekenis aan die lewe (*Die Burger*, 28 September 1998).

En aan die einde van sy lewe, op sy sterfbed, wanneer iemand in 'n onderhoud hom vra na die sin van die lewe, antwoord hy dat dit beter is om nie hierop 'n antwoord te gee nie, maar om dit vir elkeen oop te laat om dit self te beantwoord, elke keer weer opnuut, want: "*Die sin van die lewe is sin maak van die lewe, is sin maak van die lewe, is sin maak van die lewe.*" Die 'vader van postmodernisme' is juis besorg daarvoor dat die post-moderne mens sy sin in die lewe kan mis omdat hy/sy nie besef dat die onus om sin aan die lewe te gee elkeen se eie

verantwoordelikheid is nie. *"Ons moet soveel moontlik ingryp in die geskiedenis. As ons sien dat daar êrens mense benadeel word en seerkry, moet ons in opstand kom."*

Hier moet ek nou opstaan en sin maak uit dit wat die lewe met my maak. Dit is die begin van 'n nuwe eeu. 'n Lang en harde pad waarin ek tot beter verstaan van die leesproses gekom het, lê agter my. Maar rondom my raas die realiteite van geletterdheidsvlakke wat gevaarlik in ons skole val. Buite is kinders wat benadeel word en seerkry. Ek moet in opstand kom.

En, verlos van 'n klomp swaar bagasie, maar met 'n nuwe innerlike krag en spiritualiteit, word ek geleidelik heel en sterker in my nuwe identiteit.

Fase 8: Ek skep vir my 'n opleidingsmodel af

Tirisano
waar is ek?
naby genoeg aan die brandpunt
om betrokke
te bly?
ver genoeg van die vuur om objektief te wees?
warm genoeg
om aan te hou gloei?
sensitief genoeg
om nie my hande te verbrand nie?
krities genoeg om verby my eie
subjektiewe vlam
die koue nood
van ander
raak te sien?
en sterk genoeg
om self die vuur te stook?

Tirisano

Op 27 Julie 1999 roep die Minister van Onderwys en Opleiding, Kader Asmal, almal in die onderwys op tot aksie met sy *Tirisano* boodskap - *A Call to Action: Mobilising Citizens to Build a South African Education and Training System for the 21st Century* (Sayed & Jansen, 2001:8). 'n Nuwe onderwysstelsel met 'n nuwe kurrikulum is so pas in plek geplaas om aan al Suid-Afrika se leerders 'n goeie kans op geleerdheid en geletterdheid te gee. Hy vra almal om terug te tree en te reflekteer oor die beleid en program wat in plek is om onderwys in Suid-Afrika te herstruktureer en te transformeer. En dan daag hy elkeen in die onderwys uit om tussen Januarie 2000 en Desember 2004 'n bydrae te maak om die professionele kwaliteit en vaardighede van die onderwyskorps van Suid-Afrika te help ontwikkel - "*to move from symbols to practice*".

En *Tirisano* word vir my ook 'n simboliese oproep tot besinning. Volgens menslike tydsberekeninge raak die werksjare minder waarin ek in hierdie nuwe onderwysbedeling in Suid-Afrika kan help met die herstrukturierungs- en transformasieproses en met die professionele ontwikkeling van ons onderwyskorps - ook en veral vir hulle wat nou nog steeds swaar trek aan die oorblyfsels van ongelyke onderwys- en opvoedingsgeleenthede van voor 1994. *Tirisano* is ook vir my 'n oproep tot aksie: wat gaan ek nou vorentoe doen in 'n tydvak wat in die geskiedenis bekend sal staan as die era van inligtingsontploffing, maar waarin kinders se vermoë om beskikbare inligting te kan lees, merkbaar afneem? Hoe kan ek my gespesialiseerde kennis van die leesproses, wat veral oor die afgelope vyftien jaar opgebou, aangepas en verfyn is, beter aanwend tot voordeel van die onderwys? Het ek 'n eie *Tirisano*-plan in plek? En as ek 'n werksplan het, het ek 'n werkplek?

Vir my word die nuwe millennium dan weer die begin van 'n koersaanpassing. Want die afgelope aantal jare het ek hoofsaaklik 'n benadering gevolg waarin ek soveel as moontlik inligting nagevors het in die ontwikkeling en ondersteuning van die leesproses. Hiervolgens is dan hulpbronne en leerprogramme in samewerking met onderwysers ontwikkel wat versprei is na skole waar dit aanvaar en gebruik is.

Wanneer ek nou egter met 'n meer sosiaal-kritiese bewussyn terugkyk na hierdie NODA-benadering tot navorsing (**n**avorsing, **o**ntwikkeling, **d**issiminasië, **a**anvaarding) (Schreuder et al., 1998/9:92-94), besef ek dat die proses waarin hulpbronne ontwikkel en onderwysers opgelei is, nog steeds baie outokraties en voorskriftelik is. Hoewel ek, sowel as die medewerkers, baie in die proses leer en groei, stel ek, die navorsers, in 'n groot mate aan deelnemende onderwysers voor wat om te doen. In watter mate is hierdie deelnemende onderwysers eintlik maar net implementeerders van verandering en nie agente daarvan nie?

Ek moet dus erken dat, hoewel ek besig is met 'n proses waarin die lees- en geletterdheidsprosesse vir kinders en onderwysers weer opwindend gemaak kan word, met kontemporêre hulpbronne wat hierdie vaardighede binne die konteks van Uitkomsgebaseerde onderwys ontwikkel, onderwysers nog nie noodwendig hierdeur bemagtig word om self te reflekteer oor hul eie praktyke in die klaskamer nie. Baie van hulle kan nog steeds net die ontwikkelde leerprogramme implementeer sonder om hoef te verstaan waarom die onderrig leesvaardighede en die kennis van letters, klanke en ander taalstrukture in 'n betekenis-gedrewe model benader word. Hoewel ek probeer om deur hierdie hulpbronne die nodige inligting oor die leesproses na die onderwysers te neem, is ek nie seker of die rasionaal daaragter duidelik genoeg oorgekom het nie. Onderwysers wat hierdie materiaal gebruik, sal

hoogstens weet wat om te doen, maar ek is nie seker of almal weet waarom hulle dit doen nie. Hierdie hulpbronne is nog nie genoeg om die onderwyser te bemagtig om as 'n onafhanklike, kritiese denker te emansipeer nie.

Onderwyserontwikkeling: nuwe fokus en uitdagings

Ek besluit om van nou af my fokus te verskuif na daar waar, ek dink, ek nog 'n groter verskil kan maak - nie op wat die onderwyser in die hand het nie, maar op wat elkeen wat op enige manier betrokke is by kinders wat moet lees, van die leesproses verstaan. Ek moet voortaan fokus op onderwyserontwikkeling deur my ervaring en kennis van die leesproses met hulle te deel, op so 'n wyse dat hulle daarvoor kan praat, kan redeneer en besin, dat hulle ingeligte besluite kan neem en self krities oor hul eie praktyk kan reflekteer sodat hulle kan aanpas by die spesifieke behoeftes en uitdagings van elkeen se eie konteks - van Belhar en Bonteheuwel tot in Bloemfontein en Bothaville. Dan eers kan elkeen medenavorser word in die klaskamer en eienaarskap aanvaar van die kurrikulum, en van die voordele en uitdagings wat die nuwe onderwysstelsel inhou.

Dan eers kan kurrikulumontwikkeling meer demokraties en deelnemend gemaak word deur kritiese refleksie in die klaskamer - daar waar die onderwysers leer om die regte vrae te vra.

Onderwyserkennis en volwasse leer

Onderwyserontwikkeling is egter 'n navorsingsveld op sigself. Veral in Suid-Afrika met sy diversiteit in onderwyspopulasie en met 'n onderwysgeskiedenis waarin daar tot onlangs nog vyftien ministers van onderwys was en agtien verskillende onderwysdepartemente met uiteenlopende standaarde en vlakke van kundigheid.

Na aanleiding van hul betrokkenheid by en navorsing in onderwyserontwikkeling, skryf Adler en Reed in hul publikasie *Challenges of Teacher Development - An investigation of take-up in South Africa* (2002:3) hieroor:

It faces multidimensional challenges as regards both pre-service and in-service programmes. That teaching is a complex, tension-filled practice is well known. ... teaching is about knowledge, and pedagogy, about learning and about context. The driving force behind much of the growth of interest in in-service teacher education has been a world-wide curricular reform movement. While curriculum reform is not new, it takes a particular form in a technological and globalising world, questioning the kind of knowledge to be produced by schooling, and thus the knowledge required by teachers.

All teacher development programmes are required to manage the tensions inherent in

- The nature of the knowledge selected by the programme - how to balance educational activity between subject and pedagogic knowledge, and between theoretical and practical knowledge
- The location and duration of the programme - where teacher learning is best conducted, and for what length of time.

Indien ek wil fokus op onderwyserontwikkeling, sal ek voortaan rekening moet hou met die soort kennis wat die onderwyser van vandag nodig het om leerders te help om die skool te verlaat met relevante kennis, vaardighede, gesindhede en waardes. Carr en Kemmis (1986:42) skryf ook dat die oorsprong van baie van die kennis wat onderwysers elke dag openbaar, gewortel is in gewoonte, rituele, opinie en blote indrukke. Hulle onderskei hierdie '*folk wisdom*' en kontekstuele kennis, van 'n meer professionele kennis en vakkundigheid wat gegrond is in teoretiese, sosiale en morele oortuigings. Om ruimte te laat vir groei en professionele ontwikkeling, moet die onderwyser se kennis en oortuigings die toets van kritiese ondersoek en beredenering kan oorleef:

Paradoxal though it may seem, belief reaches the special status of 'knowledge' only when it survives examination: when it can be and has been treated as problematic. For someone to claim that they know, they must convince us that their ideas survive critical examination: that they can be justified, that they can survive attempts to show them to be false, and that they are not incredible (Carr & Kemmis, 1986:43).

Dit is aan hierdie eie, kritiese oortuiging en kennis van die leesproses waartoe ek myself verbind. Maar vir my het hierdie oortuiging en kennis oor 'n lang periode en deur verskillende ontwikkelingsprosesse gegroei. Hoe gaan ek my *Tirisano* bydrae maak tot die ontwikkeling van derduisende onderwysers wat gewoon gemaak is daaraan dat materiaal vir hulle ontwikkel word, dat planne vir hulle gemaak word, dat navorsing vir hulle deur kundiges gedoen word?

En hoe gaan ek my *Tirisano* bydrae maak in 'n onderwysstelsel waarmee ek nou geen amptelike verbintenis meer het nie?

Die mens wil voortdurend groei in kennis en wil meer weet. In Suid-Afrika het die vinnige sosiale en kulturele veranderinge in ons samelewing en die behoefte om te help bou aan 'n demokratiese samelewing verder 'n groot invloed op die soeke na kennis en vaardighede. Een van die sterkste motiverings vir leer by my as volwassene, is die wete dat my kennis en

vaardighede nie meer in lyn is met dit wat die samelewing of die sosiale stelsel van my verwag nie. En omdat hierdie bewuswording deur ervaring en blootstelling kom, maak dit 'n groot verskil tussen die leer en volwassenes en dié van kinders.

Jarvis (1995) vergelyk die teorieë van verskillende teoretici wat as kundiges gereken word op die terrein van volwasse leer. Hoewel almal hul teorieë baseer op ervaringsleer, met hier en daar enkele klemverskille, maak Jarvis tog 'n geldige en baie interessante onderskeid tussen leer uit primêre ervaring en dié uit sekondêre ervaring (1995:75-76). Soos met enige leerervaring, kan primêre ervaringsleer, waar eerstehandse, subjektiewe, sintuiglike ervaring ter sprake is, uitloop op (re)aksie en toepassing. Hierdie (re)aksie op 'n leerervaring kan kreatief of eksperimenteel wees, maar dit kan ook lei tot blote onkritiese nabootsing en gewoontevormende aksies.

Volgens Jarvis word 'n groot deel van volwassenes se kennis egter in sekondêre leerervarings geskep. Dit is meestal interaktief, het 'n taalbasis en geskied deur die oordrag van inligting, soos in gesprekke of deur lesings of voorleggings. In reaksie hierop, kan volwasse leerders verskillend reageer. Verlangde leeruitkomste soos insig, geldigheid en oortuiging hang af van wat die volwasse leerder na die leerervaring bring - biografiese besonderhede, eie taal en interpretasie kan uitloop op reflektiewe leer of nie-reflektiewe leer.

Hierdie faktore, saam met sosio-politieke en sistemiese uitdagings, sal 'n invloed uitoefen op my eie *Tiriso* plan vir professionele onderwyserontwikkeling.

Sosio-politieke en sistemiese uitdagings

Saam met die uitdagings van onderwysers as volwasse leerders in 'n baie gespesialiseerde veld is daar, tien jaar na apartheidsonderwys in Suid-Afrika, steeds sosio-politieke faktore wat my eie plan vir onderwyserontwikkeling kan affekteer (Adler & Reid, 2002:33). Groot taal- en kultuurverskille in een onderwysstelsel het 'n groot invloed op onderwysers se behoeftes aan en reaksie op opleidings- en ontwikkelingsgeleenthede. Die oorblyfsels van gefragmenteerde en gedifferensieerde opleidingsgeleenthede vir onderwysers in die verlede het ook 'n invloed op die voorkennis en verwagtinge waarmee onderwysers na 'n leer- en ontwikkelingsgeleentheid kom. Alle onderwysers het nog nie dieselfde siening van wat kwaliteit onderwys, en daarom kwaliteit opleiding, behels nie.

In 'n vorige onderwysbedeling in Suid-Afrika was daar, soos voorheen genoem, spesialis onderwysers wat by enkele bevoorregte skole 'n eksklusiewe, geïndividualiseerde,

remediërende diens gelewer het aan die leerders met leesprobleme. Die stelsel het sodoende 'n gesindheid gekweek onder klas- of vakonderwyser dat dit iemand anders se verantwoordelikheid is om kinders te help om beter te lees. Met 'n inklusiewe onderwysstelsel, waar alle leerders reg op hoofstroomonderwys het, word daar van die klasonderwyser verwag om soveel as moontlik van die leer- en leesproses te weet, en om hul leerprogramme op so 'n wyse te beplan dat leerders oor die inhoud kan kommunikeer - kan luister en verstaan en kan skryf, kan praat en veral kan lees vir betekenis. En omdat kinders in dieselfde klas op verskillende vlakke funksioneer, behoort elke onderwyser te weet hoe om so te beplan dat daar in 'n leerprogram voorsiening gemaak word vir elke leerder. Onderwysers wil nog nie eienaarskap van die nuwe kurrikulum en verantwoordelikheid vir alle aspekte van kurrikulumontwikkeling aanvaar nie. Die demokratiese deelname aan kurrikulumprosesse is nog beperk.

Teoretiese/filosofiese uitdagings

Met so baie onderwysontwikkelings- en opleidingsgeleenthede van Suid-Afrikaanse onderwysers tans, behoort daar tog vanuit verskillende vakdissiplines rekening gehou te word met 'n opleidingsmodel wat teoreties in lyn is met die filosofie en ideologieë van die stelsel, sodat onderwysers dit in konteks van hierdie stelsel verstaan en aanvaar. Monica Jacobs (1991:255) skryf dat onderwysers in opleiding dikwels verwar word deur verskillende, teenstrydige of verwarrende ideologieë:

Partly because of clashing belief-systems, and partly because of the high degree of autonomy given to teacher education institutions, certain ideological anomalies appear to have become ingrained in a large percentage of teacher education courses. Many teacher educators insist on their 'right' to pass personal, often dogmatic, beliefs about 'how to teach' to student teachers, instead of research-based facts. This frequently creates a problematic situation in which a team of lecturers attempt to teach a set of intra-contradictory ideas about teaching to the same corpus of student teachers ... More often than not, students emerge from such courses disillusioned, cynical, and unable to bridge the gulf between theory and practice.

Omdat die vlak van geletterdheid in Suid-Afrikaanse skole so swak is, en dit saamgaan met 'n periode van onderwysvernuwing en die infasering van nuwe onderwys-ideologieë in Suid-Afrika, kan die persepsie by ouers en onderwysers bestaan dat daar 'n oorsaaklike verband is.

Dit is daarom vir my belangrik dat, wanneer ek onderwysers wil bemagtig deur kennis van die leesproses, en met vaardighede en gesindhede om dit te implementeer, hul terselfdertyd

ondersteun sal word met dieselfde sterk, teoreties gefundeerde ideologieë waarvan hulle in ander opleidingsessies en in leerterreine bevestiging kry. Want onderwysers wat hierdeur verwar word, is nie seker van hul oortuigings nie, gee swak onderwys, wat weer 'n negatiewe invloed het op die lewenskwaliteit van 'n generasie leerders (Jacobs, 1991:145):

It should be underscored that teacher education is one of the vital determinants of a country's quality of life ... when teaching in a particular classroom, school or country is ineffective, it means that a large proportion of its pupils do not grow intellectually and morally as rapidly as they should - a situation which has a negative effect on the quality of life in the country as a whole.

Terrein-spesifieke uitdagings

Ek sal ook moet rekening hou met die huidige tendense en denkoriëntasies ten opsigte van die leesprosesse en van leesontwikkeling, en die invloed daarvan op leesonderrig.

Verskillende modelle, metodes, benaderings en oortuigings word gereflekteer in pakkette, hulpbronne of 'produkte' met uiteenlopende benaderings. Dit is ook vir onderwysers verwarrend, veral omdat ekonomiese oorwegings, die opinie en insig van 'n uitgewer of die vaardighede van 'n bemarker van skoolboeke dikwels swaarder weeg as die beleid van 'n stelsel of die amptelike riglyne van die kurrikulum.

Persoonlike uitdagings

Verder is ek 'n wit, Afrikaanssprekende vrou, wat vir baie jare geassosieer is met 'n tradisioneel wit universiteit, met die opleiding van remediërende onderwysers en met die ontwikkeling van 'n spesifieke leesprogram. Baie onderwysers val buite hierdie sosiaal-politieke en opvoedkundige parameters van my vorige ervaring en mag moontlik ontuis voel met hierdie assosiasies.

Ek is ook van nou af nie meer deel van enige amptelike instansie of sisteem nie en sal moet rekening hou met die klein- en binnepolitiek op elke terrein. Mense in amptelike posisies voel dikwels bedreig en eis 'n vakterrein op vir hulself. Hierdie kleinpolitiek is veral op die terrein van leesontwikkeling en -ondersteuning oor die jare dikwels die oorsaak daarvan dat waardevolle bydraes nie toegang kry tot daar waar die nood die grootste is nie. En dat werklike ondersteuning nie by die kind in leesnood uitkom nie.

Met al hierdie uitdagings in gedagte, en sonder enige verbintenis met 'n handelsprodukt of die kommersiële naam van 'n uitgewer soos die waaronder ek voorheen hulpbronne ontwikkel

het, wil ek nou die essensie afskep van dit wat ek self nodig het en gebruik wanneer ek leerders oor die breë spektrum aan die lees te kry.

Die essensie 'verpak' in 'n opleidingsmodel

Ek gebruik my ervaring van die beplanning en die skryf van leerprogramme en handboeke om holisties, maar ook in detail, sistematies deur die hele proses te werk. Eers begin ek om die belangrikste komponente te identifiseer wat myself gehelp het om te groei in die verstaan van die leesproses. En dan om hierdie inligting op so 'n wyse te 'verpak' dat daar 'n logiese opbou is om te help met die sin maak daarvan. Die eerste kursushandleiding is 'n lywige een van 120 bladsye, en bevat die volgende inhoud:

Uitkomsgebaseerde onderwys as konteks vir leesonderrig

Alle amptelike onderrig en leer in Suid-Afrikaanse klaskamers behoort binne die konteks van Uitkomsgebaseerde onderwys te gebeur, en die riglyne en beginsels in hierdie stelsel behoort ons te oortuig van die soort onderwys wat die onderrig- en leerprosesse ondersteun. Baie onderwysers aanvaar nog nie eienaarskap van hierdie stelsel nie en vertrou dit nog nie. Daarom identifiseer ek die belangrikste fokusse hierin wat vir my help om nie net die filosofie en ideologieë van die stelsel te verstaan nie, maar wat ook die ontwikkeling van leesproses deur ingeligte leesonderrig ondersteun.

Wat wil ons bereik? (Uitkomst)

Ek gebruik die Kritieke uitkomst wat aansluit by die Suid-Afrikaanse Grondwet en wat as lewensvaardighede geïdentifiseer is vir alle kinders, as duidelike riglyne van **wat** ons graag met elke leerder wil bereik - ongeag in watter graad, fase of leerarea ons werk. In leesonderrigprogramme is hierdie uitkomst baie haalbaar omdat dit altyd potensiëel ingebou is in die teks wat ons gebruik. Kritieke (belangrike) uitkomst - soos funksionele, effektiewe kommunikasie, om probleme te identifiseer en dit op te los deur kritiese en kreatiewe denke, om effektief saam te werk as deel van 'n groep of span, om tyd, ruimte en inligting effektief te organiseer, om sistemies te dink in die aanspreek van probleme, is haalbare lewensvaardighede wat ek in elke leesgeleentheid wil laat realiseer.

Ek gebruik ook die **leeruitkomst vir die leerarea: Tale** as duidelike riglyne van **wat** ons graag wil bereik omdat dit presies beskryf wat ek nodig het om die leesproses moontlik te maak - dat leerders op 'n spesifieke vlak effektief sal kan luister en praat, kan lees en

interpreteer, kan skryf, kan dink en redeneer en met taalstrukture kan omgaan. In opleidingsessies werk ons deur die amptelike kurrikulumdokumente sodat onderwysers saam met my opgewonde raak oor die progressie wat ingebou is in die verwagte standaard van funksionering in die verskillende grade vir elkeen van hierdie kommunikasievaardighede van die leerarea: Tale. Ek maak die onderwysers bewus daarvan dat hierdie kommunikasievaardighede, saam met 'n geskikte teks en goeie mediëring, al is wat ek nodig het om die leesproses aan die gang te kry en aan die gang te hou. En dat hierdie taal- en kommunikasievaardighede interafhanklik van en ondersteunend tot mekaar is tydens die leesproses.

Hoe moet ons dit bereik in 'n konteks van Uitkomsgebaseerde onderwys? (Beginsels)

In die eerste amptelike ontwerp-beleidsdokumente vir die Grondslagfase wat in Junie 1997 deur die Departement van Onderwys beskikbaar gemaak word, vind ek alreeds duidelike riglyne of onderliggende beginsels van **hoe** ons hierdie uitkomst kan en moet bereik (Departement van Onderwys, Grondslagfase Konsep Beleidsdokument, Junie 1997:ix en xii). Hieroor is ek baie opgewonde omdat dit byna woordeliks ooreenstem met die ortodidaktiese beginsels wat ek in remediërende onderwys gebruik het om die leesproses te ondersteun (sien bl. 38). Beginsels soos die *integrasie* van verskillende leerkomponente en sintuiglike prosesse om die leer(s)proses te ondersteun en sodat die leerder dit kan assosieer met werklike lewenssituasies soos hulle dit daaglik geïntegreerd ervaar, *holistiese ontwikkeling* om te voorkom dat ons weer, soos in die verlede, leerinhoude en vakke in aparte kompartemente onderrig en reduksionisties op die dele van die geheel konsentreer ten koste van betekenis, *relevansie* van leerinhoude om die leerproses meer opwindend en outentiek te maak, *deelname en eienaarskap, deursigtigheid en verantwoordbaarheid, leerder-gesentreerdheid, buigsaamheid, kritiese en kreatiewe denke, progressie en kwaliteit onderwys, inklusie en onbevooroordeeldheid* is maar enkele van die riglyne en beginsels waarmee ek rekening moet en wil hou omdat dit vir my help om die leesproses aan die gang te kry en aan die gang te hou.

William Spady (1994) beklemtoon verder drie belangrike beginsels en uitstaande kenmerke van Uitkomsgebaseerde onderwys wat my ook kan help met die ontwikkeling en ondersteuning van die leesproses: *duidelikheid van fokus*, om van hierdie fokus *terug te beplan*, en *hoë verwagtinge* van alle leerders. Ons bespreek hierdie beginsels as riglyne vir die onderrig en ondersteuning van die leesproses.

Ander UgO-fokusse

Verder gebruik ek ook die vierledige fokus in Uitkomsgebaseerde onderwys as riglyne in die beplanning van my werkswyse en uitkomst om die leesproses te ondersteun, naamlik om te fokus op: *kennis* van hul taalstrukture, van die tekstipe en van die onderwerp waaroor hulle lees; dat hierdie kennis gedemonstreer moet kan word in *vaardighede* - luister-, praat-, lees-, skryf-, dink- en redeneervaardighede, dat daar deurlopend gewerk word aan die leerder se *gesindhede* teenoor leesaktiwiteite en boeke, en dat ons elke teks en leesgeleentheid sal gebruik om te bou aan 'n stel universele *waardes* waarmee ons weer ons samelewings wil versterk en opbou.

'n Ander baie belangrike aspek wat ek graag beklemtoon, is dat daar in Uitkomsgebaseerde onderwys net so sterk gefokus word op die leer(s)*proses* as op die leer(s)*produkte* of -uitkomst. Hiermee word die belangrikheid onderstreep van die feit dat die onderwyser die hele (lees)proses behoort te verstaan indien hy/sy dit wil ondersteun of in 'n funksionele eindproduk belangstel.

Leerteorieë wat die leesproses en/in UgO ondersteun

Die groot verskeidenheid leerteorieë en modelle waardeur ons probeer om die leerproses te verstaan sodat dit beter in die klaskamer ondersteun kan word, word deur Merriam en Caffarella (in Jarvis, 1996:59) in vier tipes verdeel: behavioristies, kognitief, humanisties en sosiaal. Die keuse en die versoeking is groot om hieruit teorieë te selekteer wat my eie oortuiging ondersteun. Die grootste oorweging vir watter leerteorieë om in te sluit in 'n ontwikkelingsprogram vir onderwysers sou moes aansluit by die teoreties-filosofiese model van die stelsel waarin onderwysers leerders moet leer lees en skryf. Dit is 'n kritiek noodsaaklike komponent van 'n onderwyserontwikkelingspakket *vir* leesonderrig.

Piaget se prosesse van probleemgesentreerde leer

Ek besluit daarom om een van die kognitiewe teorieë van Jean Piaget (Donald et al., 2002:63) te gebruik waarin hy die prosesse van leer vanuit 'n probleemgesentreerde perspektief verduidelik. Volgens hierdie teorie is leer (begrip, verstaan) 'n voortdurende proses van *adaptasie*.

Wanneer ons met 'n lewensegte, outentieke probleem of kwessie gekonfronteer word, veroorsaak dit *disekwilibrium* in ons bestaande kennis. Ons neem nuwe inligting in (*assimilasie*) en deur 'n proses van *akkommodasie* pas ons bestaande kennis hierby aan. Nuwe

kennisstrukture word geskep en vir 'n tyd is daar *ekwilibrium*, totdat nuwe inligting disekwilibrium veroorsaak.

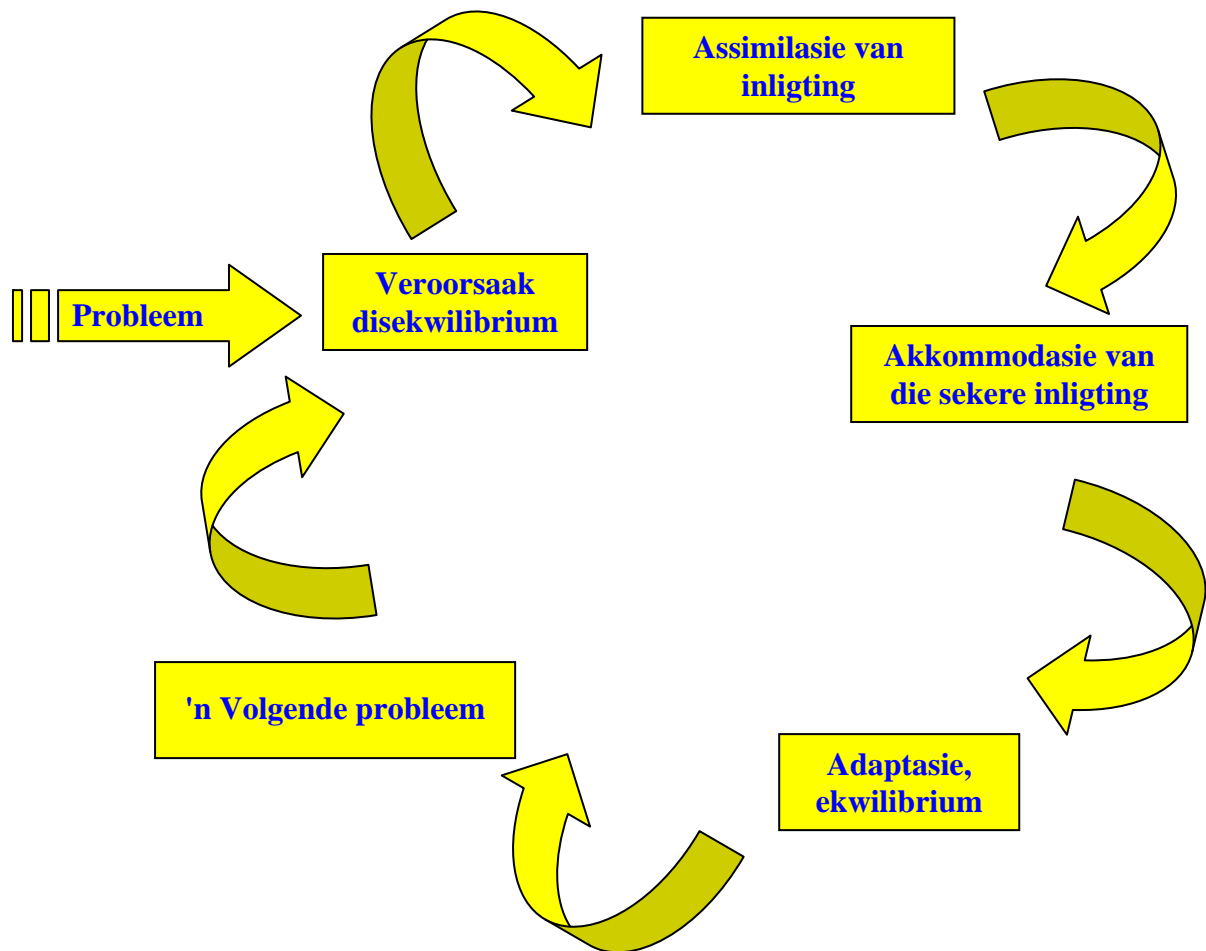


Fig. 32: Jean Piaget se teorie van probleemgesentreerde leer.

Hierdie teorie sluit nie net goed aan by die onderliggende beginsels en verlangde uitkomst van Uitkomsgebaseerde onderwys nie, maar help my ook om die leesproses beter te verstaan. Ek maak dit van toepassing op die volwasse leerders wat die leeskursus bywoon. Die leesprobleme in ons klaskamers word gebruik as kwessie of probleem wat disekwilibrium veroorsaak. Dit dwing ons om meer inligting te bekom om sodoende die leerproses beter te verstaan sodat ons dit beter kan ondersteun. Dit word ook gebruik wanneer lesers met beperkte leesvaardighede 'n interessante of opwindende koerantteks wil lees. Ek kan die effektiwiteit en die beginsels van hierdie teorie in my aanbiedings prakties demonstreer wanneer ek met sukkelende lesers werk, en dit terselfdertyd versoen met die leerbeginsels van Uitkomsgebaseerde onderwys.

Vygotsky se sosiale leerteorie

'n Ander kognitiewe teorie wat ek insluit in my ontwikkelingspakket vir onderwysers is dié van die Russiese sielkundige, Lev Vygotsky (Donald et al., 2002:69). Die drie belangrikste dimensies van sy teorie vorm vir my die kern van leer(s)ondersteuning en -ontwikkeling in 'n Uitkomsgebaseerde onderwysomgewing omdat dit die sosiaal-konstruktivistiese aard van leer ondersteun. Hiervolgens beklemtoon Vygotsky die belangrikheid van die *sosiale konteks* waarin die betekenis van die leergebeure bepaal word deur interaksie en kommunikasie. Betekenis staan daarom nooit los van die sosiale konteks waarin dit geskep word nie. En omdat elke persoon unieke voorkennis en ervaring na die leerproses bring wat aansluit by die nuwe inligting in 'n bepaalde konteks, is kennis nooit staties nie, maar uniek, dinamies en veranderlik. Ons bespreek ook hier die verskil tussen 'n sosiale konteks vir leer en 'n tema - iets wat dikwels verwarring by onderwysers veroorsaak en ook ter sprake kom tydens kurrikulumopleidingsessies.

'n Ander baie belangrike dimensie wat Vygotsky beklemtoon in sy sosiale leerteorie is die sentraliteit van die leerder se *taal* as 'n kragtige werktuig ('tool') of voertuig in die skep en dra van betekenis. Hy verduidelik hoe die leerder se taal ingespan word in horisontale kommunikasieprosesse (tussen my en ander) sowel as in vertikale prosesse (innerlike taal en selfspraak). Omdat die nodige taalstrukture by baie leerders in die Suid-Afrikaanse samelewing gebrekkig is, en dit 'n invloed het op die leer- en leesprosesse, kan hierdie feit nie sterk genoeg beklemtoon word nie - ook en veral in die ontwikkeling en ondersteuning van die leesproses.

Vygotsky beklemtoon verder die plek en waarde van *mediasie* in die leer(s)proses - nie om dit te manipuleer of te stuur nie, maar om die leerder te help om na 'n volgende vlak van begrip te beweeg, en om deur intensionele betrokkenheid, die leerder se aandag op dié inligting te fokus wat met hierdie proses kan help. Vir leesonderrig en leesondersteuning is goeie mediasie noodsaaklik, totdat die proses ontwikkel het tot 'n selfstandige vaardigheid en as onafhanklike aktiwiteit.

Die grootste invloed wat Vygotsky se teorie op ons leersituasie van vandag het, is sy bydrae tot die konsep van die sosiale konstruksie van betekenis. Die term *sosiaal konstruktivisme* (Donald et al., 2002:72), wat dikwels sinoniem met Uitkomsgebaseerde onderwys genoem word, word uit hierdie teorie van Vygotsky ontleen.

Cambourne se kondisies vir leer(s)

By hierdie teoretiese riglyne van Piaget en Vygotsky, voeg ek ook graag Cambourne (Learning Media, 1992:11-20) se kondisies wat leer vir betekenis bevorder. Faktore wat hierdie toestande moontlik maak en wat uitgesonder word as waardevolle en ondersteunende elemente in die leer(s)proses is goeie blootstelling ('immersion') aan lewensegte leergeleenthede, die voorbeeld of demonstrasie van 'n kundige, leerderbetrokkenheid, realistiese verwagtinge, verantwoordbaarheid, eienaarskap, waagmoed en skatting ('approximations'), die geleentheid om nuwe inligting toe te pas en die positiewe reaksie op die leerder se poging word uitgesonder.

Om te filosofer oor verstaan, betekenis, begrip

Om onderwysers aan te moedig om te dink en hul eie opinie te vorm oor die skep van betekenis, en hoe dit in hul klaskamers ondersteun word, word verskillende aspekte van die leer(s)proses vanuit twee uiteenlopende paradigmas bespreek - vanuit 'n meganistiese of reduksionistiese paradigma aan die een kant, teenoor 'n meer holistiese of konstruktivistiese paradigma (Weaver, 1991:36). Omdat hierdie oefening vir myself baie insiggewend was, sluit ek dit in en deel dit graag om onderwysers se reaksie te toets en hulle die geleentheid te gee om op 'n ander vlak debat te voer en te redeneer oor hoe om by betekenis en verstaan uit te kom. Ons hou die bespreking hiervan nie te formeel nie en maak dit prakties deur dit toe te pas op alledaagse klaskamer-, en veral leesgebeure. Vanuit 'n meer kontemporêre posisie waar hulle krities bewus is van hoe hulle self verstaan en waar kennis vandaan kom, kan hulle nou leesonderrigprogramme en -benadering beter opweeg teen hierdie twee uiteenlopende paradigmas.

Met meer teoretiese agtergrond en 'n filosofie van leer, bespreek ons vervolgens die leesproses aan die hand van drie verskillende visuele voorstellings.

Die leesproses - verskillende modelle

Die eerste voorstelling verteenwoordig 'n meer reduksionistiese model waarin mense probeer om die leesproses te verstaan deur dit af te breek in verskillende kleiner prosesse en subvaardighede (Burns, Roe & Ross, 1996:7). Ek gebruik die metafoer van 'n resep, die bestanddele, hoeveelhede en die metode wat nodig is om 'n koek te bak. As ek weet wat die

bestanddele is, maar ek weet nie wat die hoeveelhede of die metode is van hoe om die bestanddele te meng nie, is ek nie seker van die eindresultaat nie.

Soos met 'n reseep, kan ons in hierdie model probeer om die onderliggende prosesse en subvaardighede as 'bestanddele' van die leesproses te identifiseer, maar ons kan nooit seker wees van die 'metode' of van die 'hoeveelhede' van elke 'bestanddeel' wanneer ons lees nie omdat die leesproses en die skep van betekenis vir elke leser uniek is.

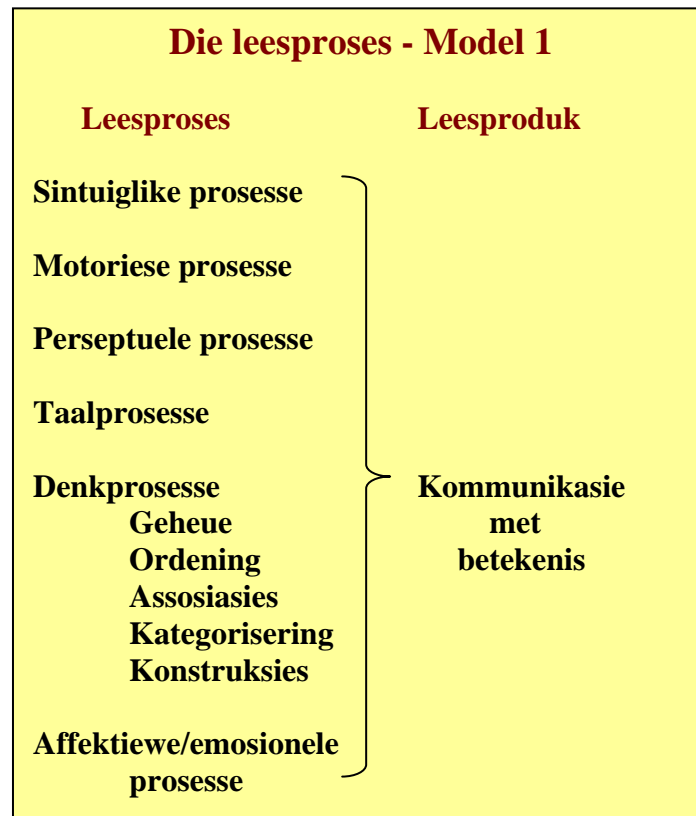


Fig. 33: 'n Meer reduksionistiese model van die leesproses.

Waar ons in die verlede hoofsaaklik hierdie model vir alle leerders gebruik het vir die ontwikkeling van die leesproses en vir die remediëring daarvan, is ons vandag meer versigtig om nie programmatig met die leesproses om te gaan nie. Ons hou vandag in gedagte dat daar te veel veranderlikes is wat die leesproses beïnvloed en wat dit 'n unieke ervaring maak - voorkennis, skemata, emosionele faktore, denkvaardighede, taal en woordeskat, is veranderlikes wat elke leser se leesbegrip 'n unieke konstruksie maak.

Daarom verduidelik ek ook graag die leesproses aan die hand van 'n volgende model wat my eie verwerkte weergawe is van die amptelike Nieu-Seelandse opleiding uit *Reading for Life - The learner as a Reader* (Learning Media, 1996:24).

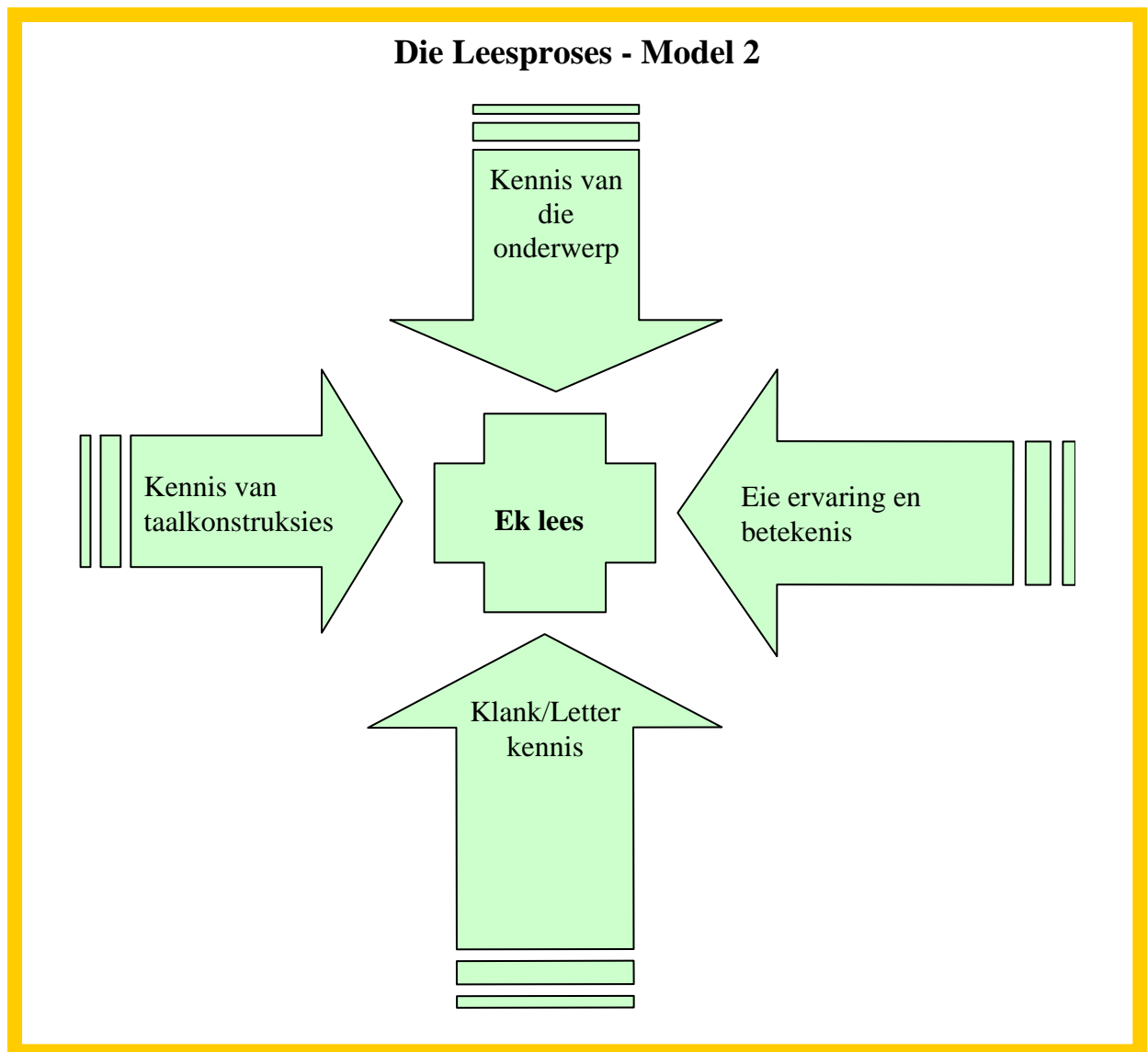


Fig. 34: Vier bronne van inligting wat die brein gebruik om betekenis uit teks te skep.

Hiervolgens soek die brein tydens die leesproses inligting of leidrade uit vier bronne om betekenis te skep, naamlik semantiese of *betekenis*leidrade wat deel uitmaak van die leser se *voorkennis*, *grammatikale strukture* soos in ons taalskat vasgelê oor baie jare, en *letter/klank* leidrade. Met oefening leer die brein om die inligting uit hierdie bronne te integreer sodat betekenis eintlik spontaan volg, behalwe wanneer die teks te moeilik is.

Hierdie inligting gee my dan 'n goeie basis om aan onderwysers te verduidelik dat klanke en letters alleen, waaroor baie mense so emosioneel word in die debat oor leesonderrig, maar net een kwart van die inligting is wat nodig is om die leesproses aan die gang te kry.

Met hierdie agtergrond kan ons dan beweeg na 'n visuele voorstelling van 'n derde model (my eie) waarmee ons 'n baie belangrike punt in die verstaan van die leesproses bereik.

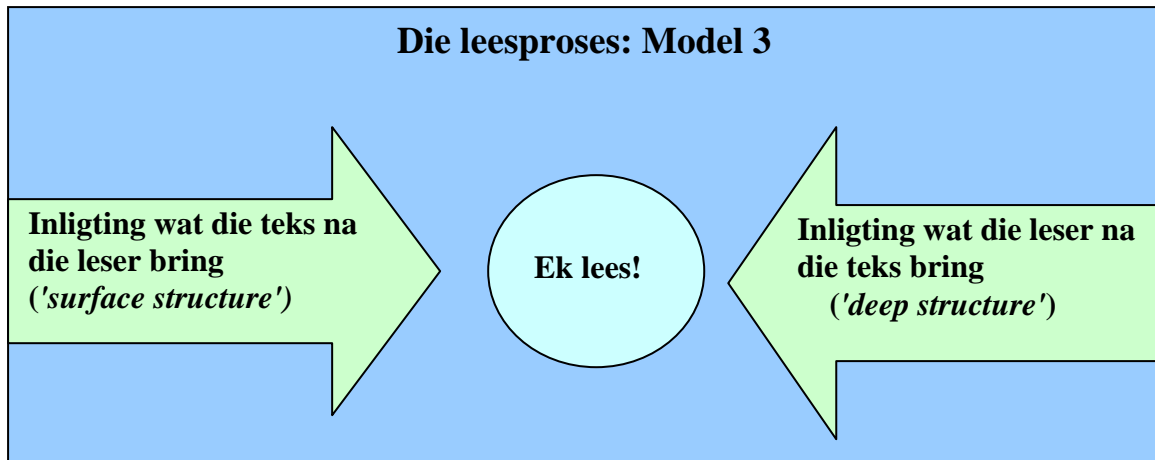


Fig. 35: Twee hoof bronne van inligting waarmee die leser betekenis uit teks te skep.

Wanneer al die strukturele leidrade - die letters, woorde, sinne, taalstrukture saam gesien word as een bron van inligting, en die betekenisleidrade as 'n ander bron van inligting, kom ons uit by 'n kernbegrip: dat een deel van die inligting wat ons nodig het om te lees, deur die teks voorsien word (die *'surface structure'* van 'n taal), en die ander deel deur die leser (die *'deep structure'* van die taal).

Die konsep van parallelle of gebalanseerde prosessering van hierdie twee inligtingsbronne is 'n baie belangrike moment in die kursus. Op hierdie punt, met meer teoretiese kennis van leesproses, kan ons nou verder die kwessie van leesonderrig in die Suid-Afrikaanse klaskamers bespreek. Die hele debat oor 'n klankbenadering tot leesonderrig teenoor 'n meer betekenis-gedrewe benadering kom nou hier ter sprake, asook die teorie van *literary criticism*, soos bespreek op bladsy 28. Ek wys of verduidelik verskillende pakkette of programme en laat hulle besluit vanuit watter oortuiging dit geskryf is.

Onderwysers kan nou deelneem aan die debat oor leesonderrig en die groot debat (Johnston, 1992) wat wêreldwyd gevoer word, oor die rigtings van waaruit die leesproses onderrig word in ons skole, oor Marilyn Adams se ondersoek en verslag (Adams, 1990), oor die teenkating wat haar verslag ontlok, oor die konsep 'gebalanseerde' leesonderrig, hoe en wanneer Suid-Afrika die terrein van 'gebalanseerde' leesonderrig- en -ondersteuning betree het - of nog nie betree het nie.

Onderwysers het nou ook genoeg agtergrondkennis om verskillende pakkette, metodes, benaderings, modelle en strategieë vir leesonderrig te bespreek. Hulle is nou ook gereed om weer te kyk na hul eie definisie van lees en dit te herformuleer.

Nou kan ons ook weer met groter omsigtigheid besin oor redes waarom die leesvaardighede van die kinders in ons skole vandag so swak is.

Voordat ons hierdie teoretiese gedeelte afsluit, bespreek ek graag verskillende leesonderrig-benaderings en vra die kursusgangers om dit te plaas in drie kategorieë: meganistiese onderrigbenaderings wat vanaf die taalstrukture ('*surface structures*') werk, konstruktivistiese benaderings wat vanuit die betekenis ('*deep structure*') werk, en gebalanseerde benaderings wat op parallelle en geïntegreerde prosessering van albei taalsisteme fokus - linguistiek en pragmatiek as parallelle prosessering tydens die leesproses vir maksimum betekenis.

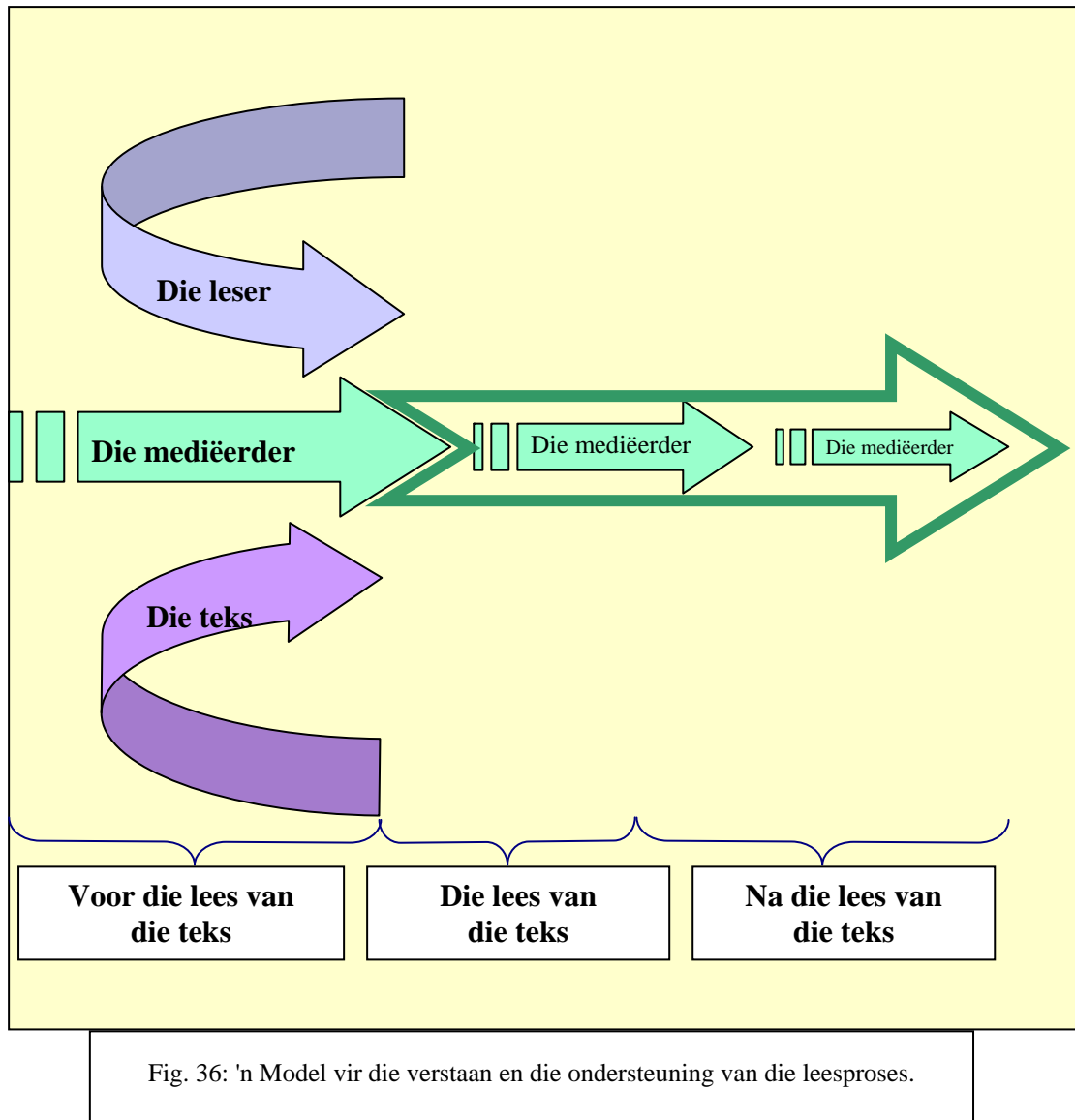
Beginsels vir leesonderrig en -ondersteuning

Wanneer onderwysers die leesproses beter verstaan, kan daar verder gefokus word op basiese beginsels wat die leesproses ondersteun en wat die onderwyser in berekening behoort te bring in die beplanning van leesonderrig- en -ondersteuningsprogramme (Burns, Roe & Ross, 1996:25). Die belangrikheid word beklemtoon van beginsels soos die rol van die leser se voorkennis, die leser se keuse, leerderbetrokkenheid en eienaarskap van die leesproses, die kompleksiteit en uniekheid van die proses, opwindende, relevante en interessante tekste en kontekste wat die leser motiveer om self te wil lees, suksesbeleving en genot, die aanmoediging tot self-monitering en self-motivering, voortgesette leesonderrig en -ondersteuning - ook in die ander leerareas en in ander leerfasies as die Grondslagfase en die implikasies daarvan word bespreek.

Die sogenaamde 'Hanekom-model' vir leesontwikkeling en -ondersteuning

Om al die inligting wat verder nodig is om die leesproses te ondersteun, op 'n sinvolle, maklik verstaanbare manier te organiseer, ontwikkel ek weer 'n visuele model wat later bekend sou word as die sogenaamde *Hanekom-model*. Hierdie model laat ons toe om verder te differensiër ten opsigte van die mees belangrike komponente van die leesproses en leesonderrig. Met hierdie model kan ons verder baie prakties word en alle aspekte van leesontwikkeling, leesvaardighede, leestegnieke, leesonderrigstrategieë, assessering en leesondersteuning vanaf die vroegste tot die mees gevorderde ontwikkelingsstadiums

bespreek. Hier kan ons ook in die groep aanpas volgens hul verskillende ervarings en behoeftes en kan elkeen 'n ander bydrae tot die kursus maak vanuit 'n spesifieke veld in die onderwys.



Die volgende aspekte word vervolgens interaktief aangebied:

Die leser

Hier differensieër ek volgens die behoeftes en fokus van die groep. Ek gebruik die ontwikkelingsfases van *Learning Media* (1997:51), naamlik die ontluikende leser ('emergent reader'), die aanvangsleser, die ontwikkelende leser, die funksionele en vaardige leser. Ter

wille van praktiese oorwegings, groepeer ek hierdie ontwikkelingsfases in ooreenstemming met die skoolfases van die Suid-Afrikaanse skoolstelsel.

Met verskillende groepe onderwysers uit elkeen van hierdie fases, word daar gefokus op die verwagte kennis, vaardighede en tipiese ingesteldheid van lesers. Die fokus in elke geval is: wat bring die leser (nie) na die leesproses (nie). Die plek en rol van baie belangrike aspekte van die leesproses word bespreek soos strukturele kennis (kennis van letters, klanke en ander taalstrukture), woordherkenning, aanpaktegnieke, strategiese leesvaardighede wat leesdoel, verskillende leestegnieke en leesspoed insluit en denkvaardighede wat begrip moontlik maak. Soos die kursusinhoud vorder, is elke onderwyser besig om 'n kontrolelys saam te stel van kennis en vaardighede wat noodsaaklik is om die leesproses vir hierdie spesifieke groep kinders aan die gang te kry (en aan die gang te hou). Ek moedig hulle aan om 'n gedagtekaart ('mind map') te teken soos die inligting vir hulle in plek val.

Die teks

Omdat die teks die basis van die leesproses is, is dit van die grootste belang dat onderwysers soveel as moontlik weet van verskillende tekstipes, nie net om leerders te help om toegang tot die teks te kry nie, maar ook om ingeligte keuses te maak ten opsigte van die geskiktheid van tekste vir leesonderrig en -ontwikkeling.

Onderwysers in die Grondslagfase word bekend met spesifieke eienskappe en kriteria vir geskikte leesstof in die aanvangsleesperiode (Rhodes, 1981). Ons gebruik 'n groot verskeidenheid kinderboeke en leesmateriaal en onderwysers evalueer die geskiktheid hiervan in kleingroepwerksessies aan die hand van hierdie kriteria. Onderwysers soek vir eienskappe soos herhalende patrone in die teks, herhaling van woorde of sinne of frases, of 'n kumulatiewe patroon wat sorg vir die opbou van 'n storielyn, illustrasies wat help om die storie te vertel, konsepte en taal wat vir die leerders bekend is, rym en ritme, kort sinne en min teks wat slaag daarin om 'n 'regte' storie te vertel met karakters, gebeure en 'n verrassingselement aan die einde.

Vir onderwysers in die Intermediêre en Senior Fases word verskillende tekstipes gebruik vir hierdie deel van die kursus. Volgens die voorskrifte van die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (2002) behoort ontwikkelende lesers 'n wyer reeks meer komplekse tekste te lees wat belangrike sosiale en omgewingskwessies aanspreek. Vir hierdie doel deel ek tekste op in vier style (genres) (Hanekom, 2002, 2003): artistieke tekste (gedigte en liedjies), persoonlike tekste (briewe, dagboeke, joernale, outobiografieë, persoonlike

vertellings), narratiewe (fiksie stories, biografieë, novelles) en informatiewe tekste (verslae, koerantberigte, advertensies, joernale, bladsye uit handboeke, kaarte en grafieke, ensiklopedieë, instruksies, gebruiksaanwysings en resepte).

Onderwysers kry die geleentheid om tipiese eienskappe van hierdie tekstipes te identifiseer (*Learning Media*, 1997) wanneer hulle in klein groepe met voorbeelde daarvan werk.

Die mediator/mediëerder

Wanneer die onderwysers genoeg agtergrondkennis het van die leesproses en die leerteorieë wat betekenis en begrip moontlik maak, van watter vaardighede en kennis die leser nodig het om toegang tot teks te kry sodat betekenis ontsluit kan word, en van hoe om meer ingeligte besluite te neem ten opsigte van geskikte tekste, word hulle bemaatig deur die deel van die kursus waarin hulle die vaardighede aanleer van goeie mediëring binne die konteks van Uitkomsgebaseerde onderwys.

Verskillende onderrigstrategieë om mediëring moontlik te maak, word bespreek. Die konsep van '*scaffolding*' as vorm van mediëring, kom byvoorbeeld hier ter sprake. Die doel daarmee, verskillende stappe in die proses asook belangrike aspekte daarvan, word bespreek

Aspekte soos die hantering van die emotiewe, die skep van bekenisvolle en opwindende, relevante kontekste, die beplanning van aktiwiteite in drie fases (voor, tydens en na die lees van die teks) om selfvertroue en begrip te verseker, onderrigstrategieë wat die onderrig en inoefening van die mees belangrike leestegnieke en vaardighede moontlik maak en assessering word gedek.

Visuele modelle word gebruik om die belangrikste elemente te plaas op spesifieke momente in die ontwikkeling en ondersteuning van die leesproses. Die onderwysers verstaan die waarde en plek van elkeen van hierdie aspekte. Hulle weet ook dat dit in lyn is met die verwagtinge van die kurrikulum.

Hulle kry nou die geleentheid om individueel, in pare of in groepe self 'n leerprogram te beplan met al die nodige elemente van onderrig, ondersteuning in plek.

Hierdie model laat ruimte vir differensiering met die oog op die ondersteuning van leerders op verskillende vlakke van funksionering, vir die ontwikkeling van basiese vaardighede wat noodsaaklik is vir die leesproses, soos perseptuele vaardighede, fonemiese bewustheid, woordbou, woordherkenning, klankleer en sinsbou, vir die onderrig van tegnieke vir

strategiese leesvaardigede, vir verskillende vorme van assessering, vir die gebruik van verskillende tekstipes en vir verskillende fases van ontwikkeling.

Aan die einde van so 'n kursus is elke onderwyser gewoonlik baie trots op 'n kontrolelys van die allernoodsaaklikste vaardighede en kennisaspekte wat op 'n gereelde basis onderrig en gekontroleer behoort te word met die oog op die verbetering van leesvaardighede.

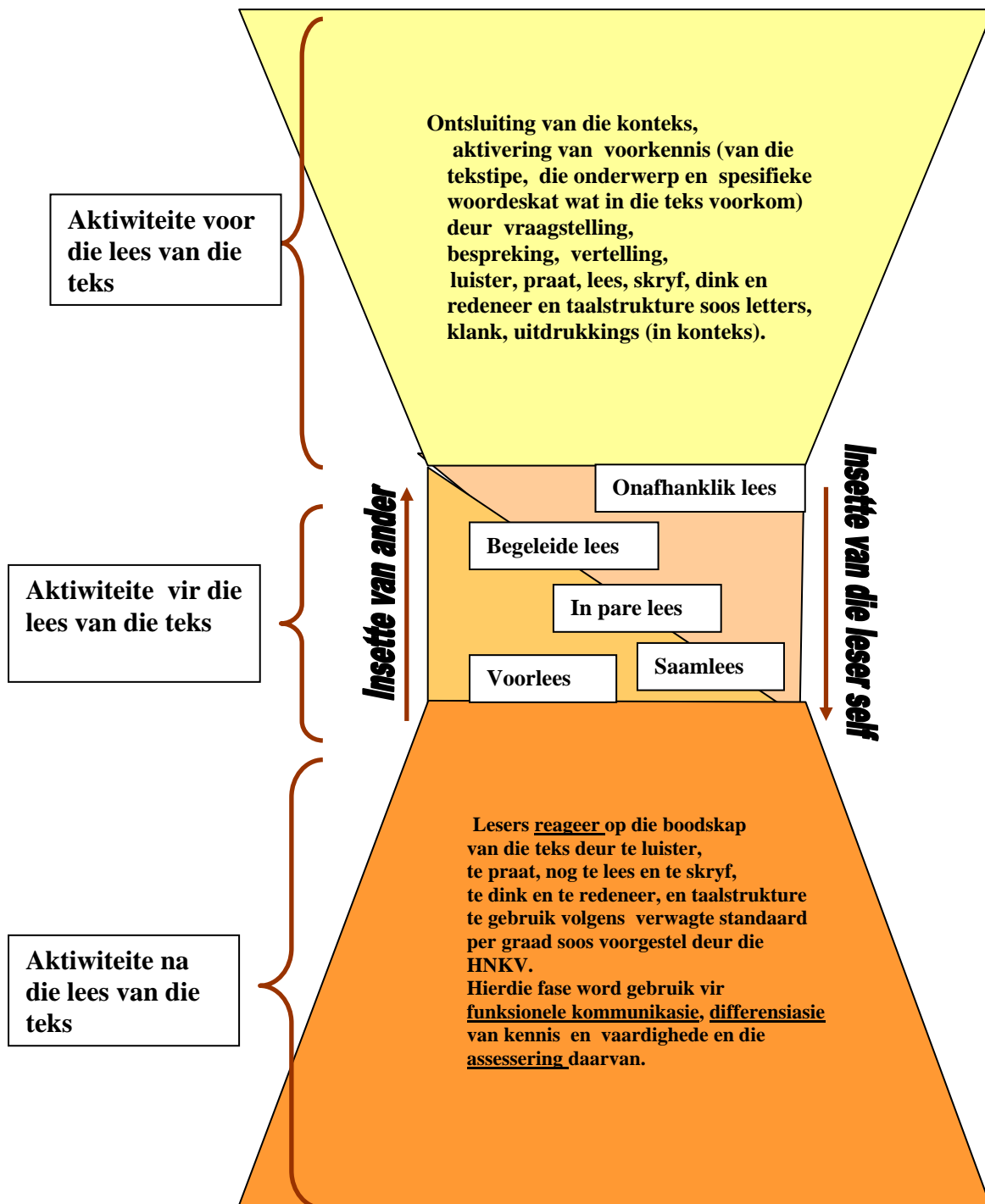


Fig. 37: 'n Model vir die 'verpakking' van aktiwiteite in die beplanning van 'n sessie vir die ontwikkeling en ondersteuning van leesvaardighede.

Aanbiedingsuitdagings

Die grootste uitdaging is om al hierdie inligting te sif en dit op so 'n wyse te organiseer dat dit as bruikbare handleiding aangewend kan word vir leesonderrig en leesondersteuning.

Om al hierdie inligting deur te werk, neem tyd - veral vir die toe-eiening daarvan. Ek kan nie te vinnig deur hierdie proses met onderwysers werk nie. En omdat ekself deur 'n paradigmaskuif moes gaan voordat ek op hierdie punt kon kom waar ek vanuit 'n sterk oortuiging die leesproses beter verstaan, verwag ek ook dat hulle wat die kursus bywoon, tyd nodig sal hê om al die inligting te verwerk, om 'n denkskuif te maak ten opsigte van die leesproses as dit nodig is, en om genoeg geleentheid te kry om hieroor te kommunikeer.

My volgende aanbiedingsuitdaging is daarom beplanning ten opsigte van tyd. Hoe lank kan so 'n kursus duur? Wat is die minimum-tyd om hierdie spesialiskundigheid te ontwikkel? En hoe kan ek die beskikbare tyd optimaal benut om seker te maak dat ek my doel daarmee bereik? Na onderhandelinge met die tien persone wat graag die eerste kursus wil bywoon, besluit ons om dit oor vyf dae aan te bied. En die datum vir die eerste kursus word vasgestel vir die week 3 tot 7 April 2000.

My eerste vollengte kursus

Hierdie aanbieding en werkswyse sal 'n aanduiding wees van hoe haalbaar en effektief my voorgename bydrae tot onderwyserontwikkeling is. Ek sal dit ook gebruik as basis waarvolgens ek ander kursusse saamstel en aanbied - volgens die behoefte van die teikengroep.

Omdat SENOUS se infrastruktuur en ruimte nog beskikbaar is, bied ek die eerste kursus daar aan. Ek begin met 'n vraelys wat die kursusgangers se voorkennis van die leesproses, hul ervaring en opinie van leesonderrig en kinders se leesvaardighede op rekord kry. Ek vra ook vir elke kursusganger om vir die duur van die kursus vrae te vra en bydraes te maak met die leesprobleme van een spesifieke leerder of 'n groep leerders uit 'n spesifieke leerterrein in gedagte - om as 't ware namens daardie groep leerders die kursus by te woon en namens hulle op te tree.

Die aanbieding is interaktief. Ek skep 'n ontspanne atmosfeer en maak gebruik van aanbiedingsmetodes en beginsels wat vir volwasse leer bevorderlik is - grootgroepbesprekings maar ook gesprek in pare, daar is ruim geleentheid vir dinkskrumme en vir debat,

ek moedig vraagstelling aan en vra self vrae wat kritiese denke bevorder. Ek gebruik die kursusgangers se ervaring en vra hulle om voorbeelde te deel vanuit hul ervaring. Ek moedig inisiatief en kritiese denke aan in die werksessies. Ons begin elke nuwe sessie met reflektering en elke eenheid word afgesluit met vrae vir kritiese terugskouing, en met aanvullende literatuur. Ons gebruik die 'Hanekom-model' as basis vir elkeen om 'n eie breinkaart saam te stel om, soos die kursus vorder, gedurig die hele proses as 'n holistiese, geïntegreerde gebeure te sien. Ek stal ook interessante artikels en boeke uit en verwys deurgaans daarna.

Lewendige demonstrasies

'n Baie belangrike moment van elke kursus is wanneer ek 'n demonstrasie gee met leerders wat nog nie kan lees nie, of wat werklik sukkel met die leesproses. My doel hiermee is om te demonstreer hoe die kernbegrippe uit die teorie en die beginsels wat die leesproses ondersteun in praktyk lyk. Ek vra daarom vooraf vir die kursusgangers om, soos wat die kursus vorder, 'n lys te maak van al hierdie kernbeginsels en -begrippe, en om daarvoor op te let tydens die demonstrasie. Hierdie beskou ek as 'n deurslaggewende moment omdat die tegnieke en onderrigstrategieë so eenvoudig is, en omdat die beginsels so opvallend is, maar kritiek belangrik vir die beleving van sukses. Omdat die kursusgangers die leesproses beter verstaan, help die demonstrasie ook om die plek van en kuns van mediasie, en die doel daarmee beter te begryp.

Die wisselwerking tussen teorie en praktyk werk goed. Die eerste groep is alreeds na Dinsdag toegerus met genoeg teoretiese kennis om elkeen vanuit sy/haar veld kritiese vrae te vra, en ook om waardevolle praktiese bydraes te maak. 'n Sterk groepdinamika ontwikkel en wanneer die groep teen Vrydag verdaag en ek aan elkeen 'n sertifikaat oorhandig, voel hulle en ek baie positief oor die afgelope week.

Problematiek

Ten spyte van al hierdie positiewe ervarings en opwindende terugvoering is daar tog kwessies waaroor ek min beheer het en wat problematies is, en sekere aspekte wat ek graag sou wou verbeter.

My grootste probleem is dat die kursusgangers die kursus vol geesdrif en entoesiasme voltooi. Maar daarna weet ek nie wat met die inligting gebeur nie. Enkeles wat werklik op

hierdie model en vanuit hierdie oortuiging 'n praktyk opbou, kontak my gereeld vir raad en ondersteuning. Wat van die ander? Ek besef dat daar opvolg en ondersteuningsgeleenthede moet wees.

'n Ander groot kwessie is altyd: tyd. Ek werk veral nou saam met een van die nege streke van die Wes-Kaapse onderwysdepartement. Hulle het hierdie verbintenis om alle onderwysers eventueel te bemagtig om die leerders te ondersteun in die ontwikkeling van die leesproses. Maar elke onderwyser het beperkte tyd en krag om hierdie addisioneel by hul dagtaak te voeg. Hulle is in die middag moeg na 'n dag waarin groot klasse en inklusiewe onderwys groot eise aan stel. En gedurende skoolvakansies word hulle opgelei in die implementering van 'n nuwe kurrikulum. Tyd vir hierdie waardevolle toevoeging tot enige onderwyser se toerusting is op die oomblik een van die grootste hindernisse.

'n Groot uitdaging is om onderwysers aan te moedig tot kritiese refleksie. Aan die een kant wil ek nie 'n agent word wat onderwysers teen die sisteem opstandig maak nie, want dit is nie moeilik om baie leemtes en oorsake van leesprobleme in die sisteem te kry nie. Aan die ander kant is kritiese besinning oor eie praktyke 'n voorwaarde vir groei. Vir sommige van die kursusgangers is dit baie moeilik om krities kommentaar te lewer op enige, veral 'n positiewe, ervaring.

Omdat ek graag my aandag en energie voltyds hieraan wil wy en dit as my beroep en roeping wil beoefen, moet ek van nou af 'n inkomste hieruit genereer. Hoewel ek die kostes laag probeer hou om die kursusfooie bekostigbaar te maak, is dit nog steeds te eksklusief en onbekostigbaar vir te veel onderwysers wat dit nodig het. Na afloop van elke kursus, kry ek die terugvoering dat hierdie inligting "verplichtend" moet wees vir alle onderwysers en vir studente in opleiding omdat dit help met insig in die leesproses en met leesonderrig. Om werklik in die amptelike sisteem 'n noemenswaardige verskil te maak, moet hierdie inhoud geakkrediteer word. Hierdie inligting hoort in die sisteem.

Buite die siste(e)m(e)

Maar nou bevind ek myself is buite die amptelike sisteme. En ten spyte van my nuutgevonde nis in die onderwys, en positiewe ervarings en terugvoering van soveel onderwysers, moet ek, teen my wil en keuse, twintig jaar se ervaring oppak en uittrek en na 'n leë huis teruggaan - al die opwinding en potensiaal van onderwyserbemagtiging en voordiensopleiding van studente in bokse ingepak. Toegeplak met breë band. Met swart kokis geskryf in dik letters vol hoop

vir weer gebruik. Niemand groet of sê dankie en totsiens. Niemand vra kan ek help dra aan jou swaar pak by die agterdeur uit nie.

Solovlug. Ek wil net nog so baie graag my *Tirisano* bydrae maak. Kyk, my tyd loop uit! Dis einde 2002 en Desember 2004 is om die draai!

Terugvoering

Aan die einde van die kursus vra ek die groep om terugvoering te gee oor die verskillende aspekte van die kursus. Oor die teoretiese perspektiewe antwoord hulle:

"Ek het nooit gedink dat daar enige verband tussen leer en die leesproses is nie. Ek verstaan nou hoekom hierdie benadering soveel sin maak."

"Die teorie het my gehelp om die leer- en die leesprosesse beter te verstaan."

"Nuwe teorieë uit ander perspektiewe het my wêreld as arbeidsterapeut verbreed."

"Die teoretiese perspektiewe sluit aan by my kennis. Ek kon 'n wonderlike 'big-picture' kry. Dit bemagtig my om self planne te maak."

"Dit het my prentjie heel gemaak."

"The theoretical perspectives make the whole process much more meaningful for effective learning to take place."

"The old perspectives which I held were challenged and remarkably shaken to pieces. I did lots of introspection and became aware how the theoretical perspectives played an important role in understanding the APPLICATION."

"Ek was baie bly oor die teoretiese agtergrond. Ons sou nog langer daarby kon stilstaan. Info. oor die leesteorieë was onontbeerlik."

"Die prentjie val vir my so mooi inmekaar omdat teorieë soos die ruggraat is, en die res van die werk daarop gebou en uitgebrei word."

"Dit is dinge waarvan ek nie bewus was nie omdat ek nie remediëring gehad het nie."

"Baie waardevol."

Oor die kursusinhoud en die aanbiedingswyse in die algemeen antwoord een:

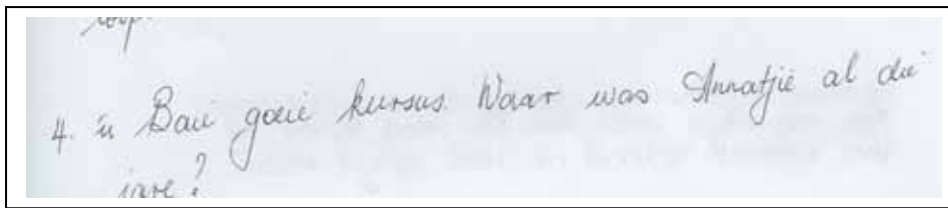


Fig. 38: Terugvoering

'n Opvoedkundige-sielkundige het 'n nuwe inspuiting gekry:

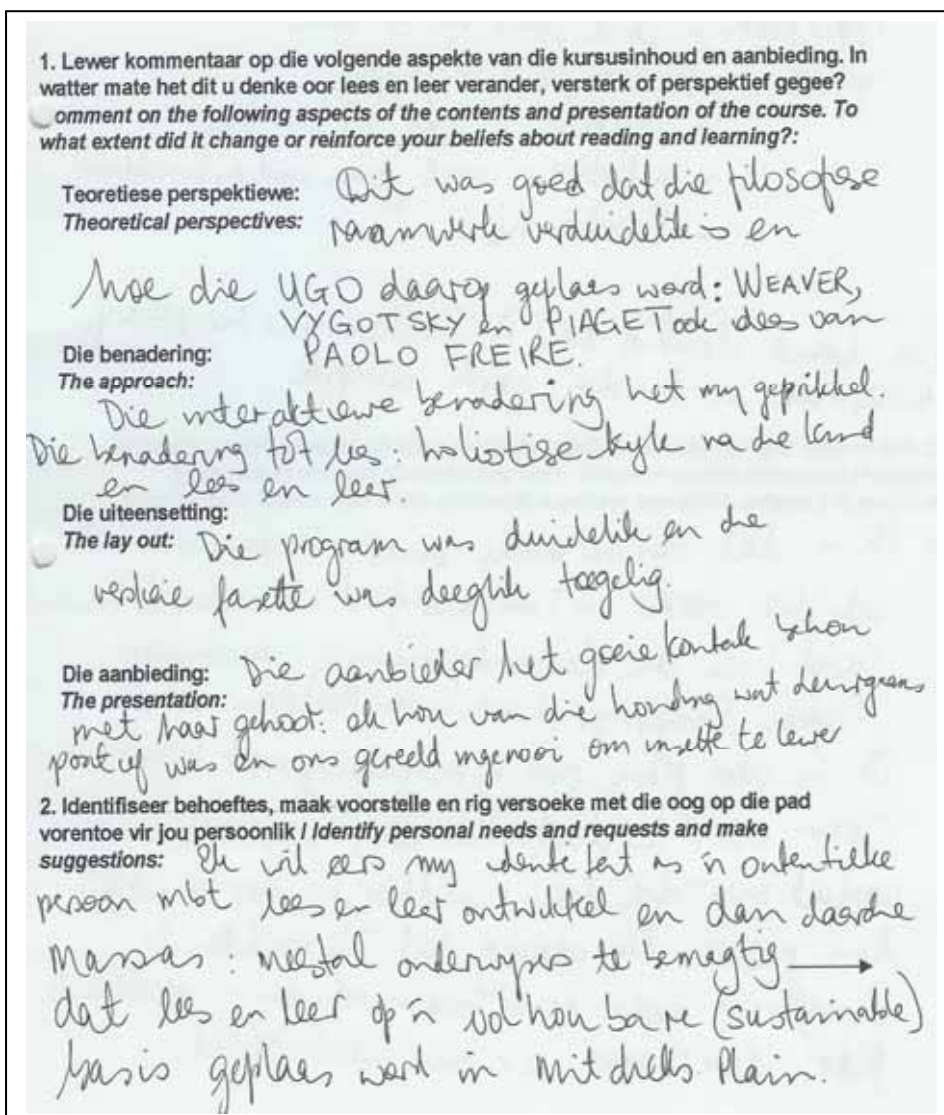


Fig. 39: 'n Opvoedkundige-sielkundige kry 'n nuwe inspuiting.

3. Probeer om die kernbegrippe en essensie van die hele kursus saam te vat. Waar en wanneer gedurende die kursus het die boodskap getref en kon jy dit jou eie maak?
 Try to summarise the whole course by extracting the absolute essential key concepts.
 When and where through the course did the message struck and could you make it your own?

ON WEDNESDAY I saw the light!!!
 I am also now ^{prepared to} challenge the system.

- Concepts such as PRIOR READING KNOWLEDGE and POST ACTIVITIES are entirely new concepts.
- I like the concepts of: MEDIATIONS.
: DYNAMIC.
- The fact that you emphasized CONTEXT, makes lots of logical sense.

4. Hoe en waar is jy van plan om dadelik betrokke te raak by 'n lees-krisis om op so 'n manier 'n besondere bydrae te maak? / How and where do you intend becoming involved in a reading crisis and making a difference and a very special contribution?

MY PHASOS ARE TWO FOLKS

GRADE 1 ↓ individual learner who cannot read. BOUNDARY PRIMARY.	GRADE 3 ↓ a group of 3 learners who struggle with reading. E.A. JANARI PRIM.
---	---

THANK YOU ANTOATSIIE for affording me the enjoyable learning experience (new learning curve). I will NOW be able to realize one of my LIFE LONG DREAMS... to be able to teach someone to read with YOUR HELP

Fig. 40: 'n Opvoedkundige-sielkundige kry 'n nuwe inspuiting.

Opvolgkursusse

Sonder dat ek dit self bekendstel, versprei die nuus van die leeskursus vinnig. Versoeke vir opleiding kom in van verskillende oorde - van persone in private en amptelike instansies, van skole en van opleidingsinstansies. Die kursusse is baie gewild, en in die jaar 2000 bied ek gedurende elke skoolvakansie een aan vir verskillende groepe. Elke keer pas ek die inhoud aan by die behoeftes van die nuwe groep en die aanbevelings van die vorige groep. En elke

keer demonstreer ek met 'n ander groep leerders wat nie kan lees nie - buiteskoolse jeugdige, volwasse ongeletterde, voorskoolse leerders, tweede- en vreemde taalleerders.

Sedert die eerste kursus word daar honderde opvoeders uit al die velde van die onderwys opgelei. Sommige gaan terug na hoofstroomonderwys, sommige ouers gebruik die inligting tuis, sommige dosente gebruik dit vir die opleiding van studente, en ander gaan as leerondersteuners na skole. Die mees opwindende uitkoms vir my is dat hierdie inhoude so wyd span en mense oor so 'n breë spektrum bemagtig (Addendum 1). In sommige gevalle loop dit uit op die ontwikkeling van leerprogramme en publikasies, of gebruik kollegas die kursus as onderwerp vir verdere studies.

Ook studente in hul voorgraadse opleiding, wat dikwels nog apaties is ten opsigte van skoolverwante sake, se reaksie is onverwags positief:

'n Student in Spraakheelkunde en Oudiologie in haar vierde jaar, wat in 'n voorafvraelys, die leesproses beskryf as die vermoë om 'n reeks *"aaneengestringde letters te kan dekodeer en die betekenis daaruit te trek"*, sê na afloop van die kursus:

"Lees is 'n geïntegreerde kommunikasieproses wat gebruik word om betekenis uit die geskrewe woord te kry. Hiervoor het die leser voorkennis, denk- en redeneringsvaardighede, taalstrukture, kritiese en kreatiewe denke nodig en die vermoë om afleidings en voorspellings te kan maak."

'n Ander een wat vooraf dink die leesproses is die *"ontsyfering van grafeme na foneme"*, sê na afloop van die kursus:

"Lees is 'n dinamiese proses waar betekenis uit teks verkry word deur middel van die fonemiese kennis, voorkennis en vaardighede."

En een van die meer kritiese Engelse studente in hierdie groep, reageer so:

☆ What was the course worth/mean to me? the surface
 I expected something completely different from the course, structure!
 I thought the focus would be only on teaching
 illiterate children to read. I had no idea that
 the theories behind reading played such an important
 role in reading. I've learnt how to be a good
 mediator + feel that I have learnt a lot about
 the importance of the context we set as well
 as the confidence we need to encourage in the
 children we work with. I have enjoyed this
 learning experience - especially the demonstration
 of all the stories that have so much meaning!
 Thank-you!!

Fig. 41

Uitstekend! Brilliant! Manji fiiek!!
 Mev. Hannekom u is die beste ding
 wat in 2004 met my gebeur het!!
 Ek was nog altyd so graag die keurant
 oeffend gebruik. Ek ^{het} stappels en stappels
 in my klas maar eerslik ek het nie geweet
 wat om met dit te doen nie. Dankre Mam
 Broe baie dankie

① Reading
 It is using prior knowledge to decode and
 understand text.
 I learned poor reading skills.
 No relevant texts are used. No medication
 or discourse markers to help them. Teachers
 manage what they can do + not what
 they can.
 It was informative, practical + thus helpful,
 clear, sensible and inspiring. Why is
 all this not explained to all teachers?
 People like Annatjie are too few + far
 between we need practical help
 like this not theories which have
 no practical application. I will
 highly recommend the course to
 anyone!!! Thank u!

Fig. 42

Groepe van 50 onderwysers wat een van die Departement van Onderwys se drieweek lange
 indiensopleidingskursus in geletterdheid bywoon, volg hierdie leeskursus as deel van hulle
 geletterdheidspakket. Hulle reageer uitstekend en die inligting word verwelkom.

Na afloop van elke kursus bespreek ons die inhoud en aanbieding en vra ek hul voorstelle vir 'n volgende soortgelyke groep. Ek maak ook my eie afleidings en teken dit aan op die notas wat ek op rekord hou.

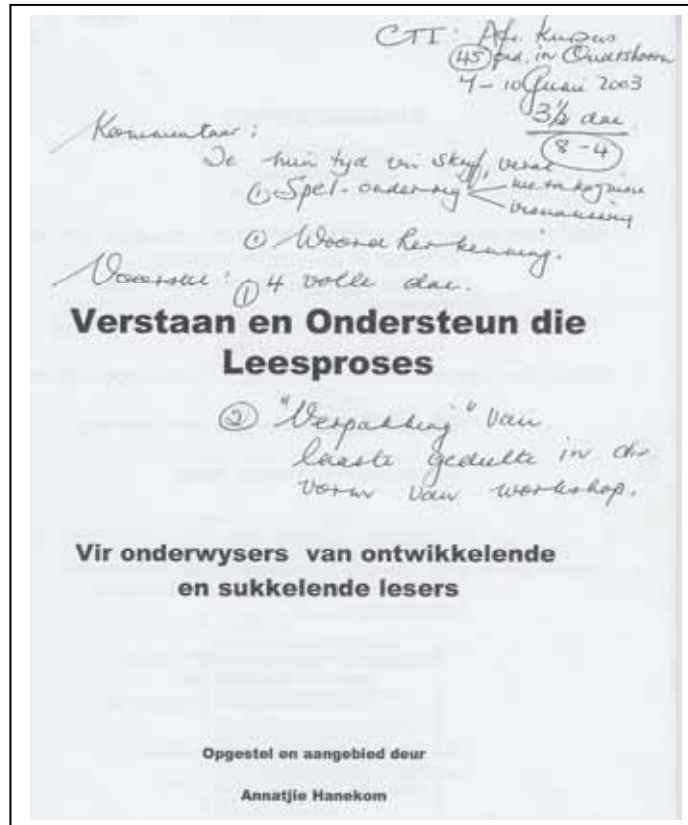


Fig. 43: Na afloop van elke kursus word daar rekord gehou van aanbevelings vir 'n volgende aanbieding en inhoud.

Ook onderwysgroepe uit ander leerareas nader my vir leeskursusse omdat die leerders se leesvaardighede nie toereikend genoeg is om handboeke te lees nie. Na afloop van 'n driedaagse kursus wat deel is van 'n Wiskunde-projek aan Senior Fase onderwysers op 'n plattelandse dorp, skryf een van die fasiliteerders en die ko-ordineerder van die kursus in 'n opsommende verslag:

"Die ontstaan van die idee van 'n leesvaardigheidskursus in... is gesetel in gesprekke met onderwysers van skole wat genader is om die Wiskunde materiaal... onder begeleiding te implementeer. Dit was veral by ... waar twee onderwysers nie kans gesien het nie, weens die leesprobleme wat deur leerders daar ondervind word. Dit was duidelik dat onderwysers raadop was om leerders aan die lees te kry, met groter insig te laat lees en ook te praat en te skryf oor wat hulle gelees het. Sukses in leerareas soos Wiskunde en Natuur-Wetenskap is onmoontlik indien leerders nie spesifieke leesvaardighede onder die knie het nie. Uit gesprekke met onderwysers is

dit duidelik dat leesverwante probleme 'n baie algemene verskynsel dwarsdeur die hele kurrikulum is. Ons het besef dat dit nodeloos sou wees om die probleem te ignoreer. Om dit te doen sou dieselfde wees as om 'n huis op dryfsand te probeer bou.

Op die eerste dag van die driedaagse kursus is die onderwysers gevra om 8 van hulle swakste leerders te bring om deel te wees van die demonstrasie oor hoe om leerders aan die lees te kry. En ook te toon dat elke leerder wat opvoedbaar is, oor potensiaal beskik en 'iets' saambring na die leersituasie vanwaar en waarmee die onderwyser verdere leer aan die gang kan kry. Die logiese opbou en progressie was duidelik sigbaar oor die drie dae. Dit was duidelik dat diegene wat die eerste dag gemis het, nie dieselfde ondervinding sou hê as diegene wat wel die eerste dag daar was nie. Wat was die nut van die demonstrasie? Om die prosesse betrokke wat leerders aanspoor om met 'n teks interaksie te hê, prakties te illustreer. Later sou daar in die werkwinkel meer oor die essensie ten opsigte van onderliggende teorieë en prosesse uitgebrei word. AH se vraagstelling tydens die demonstrasie was van so 'n aard dat leerders met hul inhibisies, voor 'n groot aantal onderwysers, algaande meer vrymoedig reageer op die vrae wat sy stel. Dis opvallend hoe hul angstigheid algaande plek maak vir groter selfvertroue, waagmoed en motivering. Die feit dat daar nie klem is op reg of verkeerd nie, laat hulle toenemend waag. Alhoewel AH nooit die begrip "Diagnosties" gebruik nie, help haar vrae ook die waarnemer om insig te kry in die gapings en wanbegrippe in die leerders se monderings (ondervinding, kennis van diere, algemene taalvaardighede, ens.). Opvallend is AH se vertroue dat sy wel uit die leerders sal kry wat sy soek, al ken sy hulle nie, en al weet sy nie presies wat hulle gebreke is nie. Die aanhoudende positiewe terugvoer wat 'n inherente deel van haar strategie was, kon nie geïgnoreer word nie. Op dieselfde dae van die werkwinkel was ons ook besig met skoolbesoeke. Ons was aangenaam verras op die oggend van die derde dag met Mev wat reeds besig was om dit wat sy op die eerste middag in die kursus geleer het, in haar klasse te probeer implementeer.

*Die uitwerking van die demonstrasie kan saamgevat word met die woorde van een van die onderwysers: **Ons het die swakste van die swakkes gebring. Ons het nie geweet hoe nie. Waarlik, ons het geen verskoning nie, want die kinders kan lees.** Catherine beaam deur te sê dat hulle regtig die swakker leerders in hulle groepe gebring het.*

Die kursus is 'n moet vir enige onderwyser, in watter leerarea ook al. Uit mondelinge terugvoer, deelname en lyftaal blyk dit duidelik dat delegate oor die algemeen van mening is dat die werkwinkel vir hulle van groot waarde was. Interaksie met die delegate was goed. Kommentaar, opmerkings, en meedeel van eie ervarings is aangemoedig. Dit het toenemend vrugte afgewerp deurdat onderwysers algaande al meer insette gelewer het."

En eksself leer met elke aanbieding.

Die lote begin groei

Intussen begin verskillende uiteenlopende praktyke om te ontwikkel uit 'n klein begin daar waar iemand besluit het om met hierdie oortuiging 'n verskil te gaan maak op 'n spesifieke terrein. En mooi leesstories las aan by my storie.

Leeshulp in die Senior Fase

'n Entoesiastiese leesondersteuner, een van hulle wat die eerste kursus bygewoon het, bou haar private leesondersteuningspraktyk vir Senior Fase leerders op hierdie model. Sy fokus op die verbetering en verfyning van leerders se leesvaardighede en gebruik outentieke tekste vir die doel. In 'n elektroniese onderhoud vertel sy:

"Ek is 'n hoërskoolonderwyseres en het Afrikaans en Engels onderrig. Terwyl my kinders klein was, het ek net op 'n aflosbasis skoolgehou. Agt jaar gelede het ek 'n deeltydse pos gekry en weer tot die onderwys toegetree.

Wat my dadelik opgeval het, nadat ek vir 'n tyd uit die onderwys was, was dat baie kinders nie voldoende kan lees en skryf nie. Hul lees- en skryfvaardighede was opvallend swakker as 'n paar jaar gelede. Die meeste van my leerders kon wel lees, maar hulle was funksioneel ongeletterd.

Ek het besef dat ek iets aan hul leesvaardighede moet doen, maar het glad nie geweet wat om te doen nie. Ek het met die volgende vrae geworstel: Hoe leer ek 'n hoërskoolkind lees? Waar begin ek? Waarom kan party kinders lees en ander wat in dieselfde klas is, kan nie lees nie? Wat laat ek hulle lees? Hoe differensiër ek?

Dit het gevoel asof ek my doel mis: Ek was besig om 'n kurrikulum (toe nog 'n sillabus) deur te werk, terwyl baie kinders nie oor die basiese vaardighede beskik het om die inhoud te bemeester nie.

Dit het my genoop om navorsing oor lees te begin doen. Ek het talle bronne geraadpleeg. Al die nuutste navorsing op die internet en talle boeke deurgewerk. Ek het die skrywer van die boek "Lees Beter, Leef Beter", Johan Meyer gaan sien. Ek het daarna 'n program saamgestel wat gemik was daarop om hoërskoolleerders te help om beter te lees. Die program was hoofsaaklik gemik op die verbetering van leestegnieke. Om my te help hiermee, het ek ook 'n rekenaarprogram van die RGN aangekoop en begin om kinders so te help. Ek het soveel belangstelling gekry, dat ek opgehou skoolhou het, en net die leesprogram aangebied het.

Maar hoe meer kinders ek gekry het en hoe langer ek dit gedoen het, hoe groter het my behoefte om nog meer van die leesproses te weet, geword. Ek het steeds nie geweet hoe leer ek iemand lees nie. Ek het steeds nie verstaan hoe werk lees presies nie. Ek het gevoel dat my program nie volledig is nie, omdat ek te min van lees weet.

Ek het gehoor van Annatjie se kursus en het daarby ingeskakel. Daar het ek geleer hoe die leesproses werk en hoe leer 'n mens iemand lees. Vir die eerste keer het ek werklik toegerus gevoel om kinders te leer lees. Ek het ook baie bevestiging gekry vir dit wat ek reeds met die kinders gedoen het. Nou weet ek waarom ek dit doen.

Daarna het ek my leesprogram uitgebrei en aangepas, sodat al die elemente en komponente van die leesproses daarin vervat word. Ek het begin om net met outentieke tekste te werk en

het weekliks vir elke kind sy eie eksemplaar van Die Burger gekry om mee te werk. Ek het nie net meer leestegnieke onderrig nie, maar die program bied ook leesondersteuning, -ontwikkeling en -verryking.

My resultate het aansienlik verbeter. Ek kon duidelik 'n verbetering sien in al die kinders met wie ek gewerk het. Ek kon ingeligte keuses maak ten opsigte van die leesproses en behoeftes van elke individu.

Vraag: Wat sou jy sê, is die basis van jou oortuigings ten opsigte van die leesproses en hoe beïnvloed dit jou praktyk?

"Lees is 'n proses wat deur verskillende fases beweeg - voor, tydens en na die lees van die teks, en die produk daarvan is kommunikasie. Die teks, die leser en die mediator bring elk iets in die leesproses in (of nie in nie).

Hierdie proses moet **mediëer** word vir die leser wat sukkel met toegang tot die teks. Ek kan net hierdie proses mediëer as ek die leesproses volkome verstaan. Ek kan dan ingeligte keuses maak oor hoe en waarin ek die leser moet ondersteun, of nie moet ondersteun nie. Ek laat dus nie meer die kinders iets lees en klim dan in nadat hulle dit gelees het en "toets" hulle kennis deur 'n paar "begripsvrae" te vra nie. Ek mediëer die proses voor, tydens en na lees.

Lees is **betekenis** en elke leser moet sy eie betekenis skep. Om dit te kan doen, moet die leser die nodige voorkennis van die tekstipe, woordeskat en onderwerp hê. Die leser moet 'n leesdoel hê en moet sy leesstrategie aanpas by die leesdoel.

Een van die grootste probleme met hoërskoolkinders is geskikte leesstof. Ek het geleer da kinders in hierdie ontwikkelingsfase dit geniet en verkies om outentieke tekste te lees - 'REAL READING FOR REAL PURPOSES'. 'n Hoërskoolkind wil regtig nie 'n Boet en Saartjie leesboekie lees nie. Hulle wil graag iets lees wat vir hulle interessant is. Wat hulle interesseer, is nie wat vir my interessant is nie en daarom is dit belangrik dat hulle moet kies wat hulle wil lees. Wanneer 'n leser self kan kies wat en waaroor hy wil lees, het hy gewoonlik 'n leesdoel en is daar intrinsieke motivering om te lees en is dit nie maar net nog iets wat hy vir iemand anders moet doen nie. 'CHOICE AND CONTROL' is daarom belangrike beginsels in my praktyk."

Vraag: Hoe dink jy, moet die krisis met die toenemende verswakking van leerders se leesprobleme, aangepak word?

"ONDERWYSERS MOET OPGELEI WORD!!!! ALLE ONDERWYSERS SE PRIMÊRE TAAK IS LEESONDERRIG. Elke onderwyser kan en moet 'n leesonderwyser wees."

Tersiêre leeshulp

'n Ander persoon wat 'n kursus gevolg het en in haar praktyk fokus op die leesvaardighede van studente op tersiêre vlak, gebruik hierdie model van leesontwikkeling en -ondersteuning. Sy vertel:

"In my praktyk konsentreer ek op lesers wat hulle vaardighede/tegniek wil verbeter om groter volumes werk meer effektief te lees. In my kursusse fokus ek op die leesdoel, tegniek, leesspoed en kognisie van 'n goeie leser.

Hierdie vaardighede word van toepassing gemaak in studiemetodes. Die tegnieke word verduidelik, gedemonstreer en deur die leerders ingeoefen. Die belangrikheid van effektiewe hersiening en beplanning word benadruk."

Vraag: Wat sou jy sê, is die basis van jou oortuigings ten opsigte van die leesproses en hoe beïnvloed dit jou praktyk?

"Lees is 'n interaktiewe, dinamiese proses tussen leser en teks. Lees behels nie net kognisie (begrip van gedrukte teks) nie, maar ook metakognisie (het ek goed/sleg geles en hoekom).

Lees is ook nie 'n proses wat letter-vir-letter; woord-vir-woord ens. gebeur nie. Mens lees in betekeniseenhede en het ten doel om 'n geheelbeeld te verkry VOORDAT daar vir detail geles word.

As leerders nie so gesukkel het om vlot en vinnig te lees nie, sou meer van hulle van nature van lees gehou het. Lees is ook nie 'n natuurlike proses soos om te leer praat nie. Dis werklik ingewikkeld en behoort post-aanvangsleesvlak onderrig te word. As leerders die kognisie van lees verstaan kan hulle hulleself help. Daarsonder bly lees vir hulle 'n braakland. My hele praktyk is op die bg. beginsels geskoei. Lees sonder begrip is nie lees nie."

Leeshulp aan leerders met andersoortige onderwysuitdagings

'n Nagraadse student in die opvoedkundige sielkunde is verantwoordelik vir leerondersteuning van 'n sewejarige dogtertjie, Katie, met Down se sindroom. Katie se ouers dring aan op inklusiewe onderwys. Hulle gee maksimum stimulering en ondersteuning sodat sy haar skoolopleiding, sover moontlik, so normaal as moontlik in hoofstroomonderwys kan kry.

In een van my kursusse probeer ek haar oortuig dat ek glo dit ook vir Katie moontlik is om basiese lees- en skryfvaardighede te bemeester. Met volgehoue geloof in en toegewyde ondersteuning aan hierdie dogtertjie, gebruik die student stories as medium saam met 'n sosio-psigolinguistiese benadering om Katie te leer lees en skryf vir betekenis. En, hoewel teen haar eie tempo, ontluik die wonder van geletterdheid as kommunikasiemedium in hierdie Down-sindroom dogtertjie in hoofstroom. Een oggend, in haar sewende jaar nog, hardloop sy kamer toe terwyl haar ma en pa aan die ontbyttafel met mekaar gesels en sy nie kans kry om iets te sê nie. Sy skryf vir haar mamma 'n briefie: "*moenie met papa praat*", en demonstreer aan almal wat getwyfel het daaraan of sy dit ooit sal kan bemeester, dat sy die vaardigheid van woordgeletterdheid as kommunikasiemedium haar eie gemaak het.

Buiteskoolse jeugdiges

Tydens een van die kursusse gee ek 'n demonstrasie met 'n groepie kinders wat die skool en hul huise vir die straat verruil het. Hierdie kinders, tussen die ouderdomme van tien en sestien jaar, verstom ons almal met hul potensiaal en gierigheid om te lees. Dit gryp die kursusgangers so aan, dat een van hulle besluit om in haar meestersgraad te fokus op die geletterdhede saam met waardesopvoeding van hoë-risiko leerders in 'n vaardigheidskool in haar omgewing. Sy vertel:

"Tydens gesprekke met leerders in die klas het ek agtergekom dat daar dringend aan waarde-opvoeding aandag gegee moet word. Dit is egter deurslaggewend watter tipe tekste gekies moet word vir leesonderrig, asook watter tipe aktiwiteite na die lees van die teks ingesluit moet word. Omdat ek vanuit 'n oortuiging werk en nie meer gebind is aan 'n reeks of pakket in my leesondersteuning van hierdie leerders nie, kan ek enige teks as basis gebruik. Dis nou vir die leerders baie meer sinvol om met teks te werk wat daardie behoefte aanspreek. Hulle is meer gefokus en betrokke en hulle is baie opgewonde om funksionele aktiwiteite vanuit 'n relevante konteks te doen, bv. om 'n brief aan 'n rolmodel soos Breyten Paulse te skryf, of om prakties betrokke te raak by mense op die dorp wat nog minder het as hulle (hierdie betrokkenheid sluit natuurlik lees- en skryfvaardighede in). Die opgewonde blink oë wanneer hulle ervaar dat hulle iets kan bydra of 'n verskil kan maak, beteken vir hulle besonder baie en motiveer hulle om te groei in meer gevorderde vaardighede.

'n Sosio-psigolinguistiese benadering tot leesonderrig is die ideale benadering om tegelykertyd aan leerders se kognitiewe en morele ontwikkeling te werk. Die blote feit dat hulle in groepe werk, is op sigself 'n ervaring in kommunikasievaardighede (en dit het hulle baie nodig)."

Ander leesstories haak aan

En terwyl ek besig is met hierdie storie, is daar buite klein uitloopsels en spriete wat groei en floreer omdat hulle gewortel is in gesonde oortuiging.

Twee-weekliks verskyn 'n spesiale bylae in 'n dagblad met interessante, opwindende tekste vir die Intermediêre en Senior fases - 'n leesprojek wat 'n uitvloeisel is van jare se onvermoeide ywer om outentieke koerantteks te publiseer en om dit dan vir onderwysers en leerders toeganklik en bruikbaar te maak.

Op Lime Acres in die Noord-Kaap draai alle kurrikulumgebeure in die plaaslike klein skool rondom 'n sosio-psigolinguistiese benadering tot onderrig en leer, nadat twee van hul onderwysers 'n weeklange leeskursus bygewoon het. Klein en groot is betrokke by funksionele en geïntegreerde geletterdhedsaktiwiteite, terwyl van die onderwysers ander skool-gemeenskappe in die provinsie help om dieselfde te doen.

Selfs met voorskoolse groepe leerders berei Rita en Mariana leerders voor vir die leesproses om aan hulle 'n beter kans te gee op leessukses later. Hulle gebruik stories uit storieboeke en doen perseptuele aktiwiteite, taalontwikkeling, klankleer, woordherkenning, luistervaardighede en basiese konsepte van druk ("print") - alles as deel van 'n sosio-psigolinguistiese benadering tot geletterdheid.

Maar terwyl die sterre skitter in soveel kinders se oë in so baie klaskamers oor die hele land, is daar nog steeds duisende kinders in ons sisteem wat nie geletterd genoeg is om 'n moderne en nommerpas kurrikulum te gebruik in hul voorbereiding vir die lewe na skool nie. Hoe kan ons onderwysers op 'n meer volhoubare manier bemagtig en ondersteun in hierdie krisis?

Hoekom, dink ek, werk hierdie model?

Versoeke om te kom help met kursusse in die verstaan van die leesproses begin om my ongemerk van die huis af baie besig te hou. Ek stel vir my nommerpas pakkette saam vir verskillende teikengroepe en bied dit met elektroniese projeksie aan daar waar ek ook al gevra word - by verafgeleë dorpe op die ver platteland en in arm skole in voorstedelike gebiede, by opleidingsinstansies en geletterdheidsprojekte.

Die kern van my bydrae tot die onderwys bestaan nog steeds uit die drie hoofkomponente: die *wat?* die *hoekom?* en die *hoe?* van die leesproses en leesonderrig. Dit is veral onderwysers in die Intermediêre en Senior Fases wat toenemend hulp met leesontwikkeling en -ondersteuning soek en waar ek 'n groter bydrae probeer maak met leesonderrig oor kurrikulumgrense.

Wanneer onderwysers na afloop van een van hierdie leeskursusse baie positief en bemagtig voel, is dit natuurlik vir my 'n bevestiging dat ek hier met iets besig is waarmee ons werklik 'n verskil kan maak in die lewe van elke kind wat deel geword het van die statistiek wat die powere leesprestasies van ons huidige onderwysstelsel uitskree. Maar hoekom? Wat is dit wat inslag vind?

Die feit dat gewone hoofstroomonderwysers gemaklik kan praat oor teoretiese terme wat die belangrikste onderbou van die leesproses is, dat hulle krities kan deelneem aan die lees-debat waarvan hulle vroeër niks geweet het nie, dat hulle verskillende programme en pakkette kan opweeg teen 'n filosofie van denke, dat hulle die hele lees-krisis kan plaas en beredeneer in die konteks van Uitkomsgebaseerde onderwys en die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring, maak die verskil. Die feit dat hierdie kennis nou relevant en dringend nodig is, en

dat hulle elke keer die geleentheid het om te sien hoe die teorie van lees en die beginsels van goeie mediëring in die praktyk lyk wanneer ek 'n lewendige demonstrasie gee met sukkelende lesers op verskillende vlakke, help in 'n groot mate die klasonderwyser om te besef dat dit nie net die spesialis van buite is wat die leesprobleme kan hanteer nie. Elkeen wat genoeg van die leesproses, die teorie daaragter en die beginsels daarvan weet, kan met ervaring leer om nou die leesproses te ondersteun - in verskillende leerareas, op verskillende vlakke, met verskillende tekste.

En hoekom werk dit nie deur na die hele stelsel op grondvlak nie?

Onderwysers word tans opgelei om 'n nuwe kurrikulum te implementeer. In hierdie opleiding word daar gefokus op die beplanning van jaarlikse leerprogramme vir 'n skoolfase en werkskedules vir elke graad. Binne hierdie raamwerk, wat jaarliks vooruit gedoen word, behoort daar daaglikse lesbeplanning gedoen te word waar daar spesifieke aandag gegee word aan nuwe kennisaspekte, aan werklike basiese vaardighede, aan gesindhede en waardes. Dit is op hierdie vlak waar die kurrikuluminhoud die regte geluide maak, maar nie eksplisiet genoeg dat onderwysers die lees- en skryfprosesse en al die ander kommunikasievaardighede geïntegreerd gebruik in opwindende, relevante kontekste sodat leerders kan leer om effektief en met betekenis te lees en skryf nie.

Ek is ook van mening dat al die opleiers van die kurrikulum self nie altyd genoeg kennis van die leesproses het om te weet hoe om daarvoor voorsiening te maak binne hierdie beplanning van onderwysers se leerprogramme en werkskedules nie.

Boonop is die taalkwessie oral in Suid-Afrikaanse skole 'n groot probleem. Groot getalle leerders word onderrig in 'n eerste of tweede addisionele taal deur onderwysers wat nie noodwendig self die taal van onderrig goed magtig is nie. Omdat woordgeletterdheid kommunikasie met betekenis impliseer, staan taal sentraal in die onderrig- en leerprosesse. Hierdie is 'n groot, groot probleem.

Teen hierdie agtergrond is ek verder van mening dat die beste onderrigpoging nie reg kan laat geskied aan enige leerder wat saam met nege en veertig, dikwels meer, ander leerders in een klas moet leer nie.

Veral nie wanneer die klasonderwyser nog nie oortuig is daarvan dat hierdie stelsel die antwoord op ons onderwysprobleme bring nie. Wanneer 'n moderne kurrikulum deur vermoeiende opleidingsessies afgedwing word op onderwysers soos Ann en haar kollegas wat ver agter geraak het in die sisteem, wat hul selfvertroue en gesag verloor het in groot

klasse waarin sosiale probleme in die samelewing dikwels lei tot ernstige dissiplinêre en gedragsprobleme. Dan kan 'n onderwysstelsel nie meer aanspraak maak daarop om leerdergesentreerd en inklusief te wees omdat dit werklik fokus op die onderrig van basiese vaardighede soos lees en skryf vir alle leerders nie, maar loop dit gevaar om weer kurrikulumgedrewe, outoritêr en burokratiese te wees.

'n Kurrikulum vir leesonderrig is nodig

Is dit te vergesog om te droom van 'n ingeligte onderwyserskorps wat opgelei is in 'n sosio-psigolinguistiese model om as leesspesialiste 'n kurrikulum vir leesonderrig by skole te implementeer? Onderwysers wat vanuit 'n oortuiging die leesproses verstaan en dit kan onderrig en ondersteun in alle skoolfasies? Is dit nie wat vanuit die staanspoor nodig was nie?

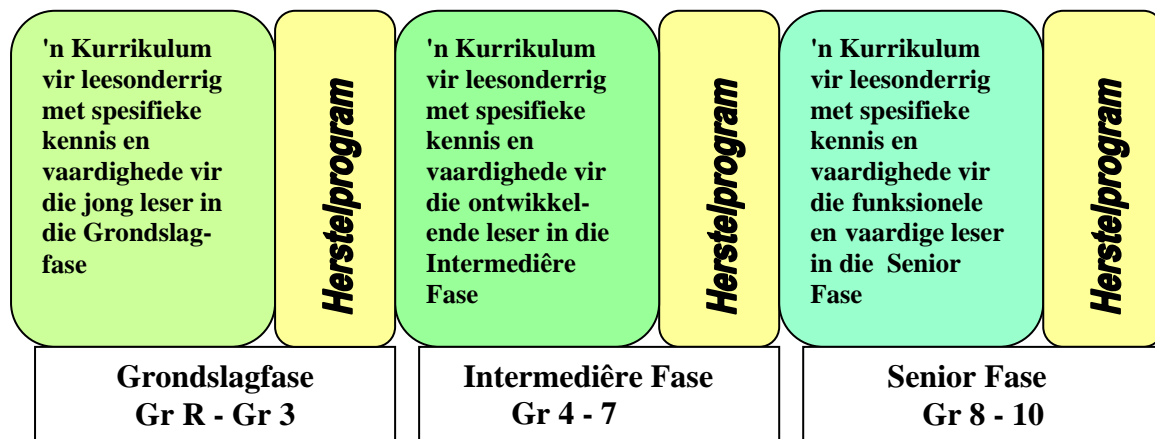


Fig. 44: 'n Grafiese voorstelling van 'n Kurrikulum vir leesonderrig vir die verskillende fases in die Algemene Onderwys en Opleidingband.

Vir so 'n uitdaging is ek nou gereed. Om deur indieptestudies en empiriese bewyse, 'n kurrikulum te ontwikkel vir leesonderrig in al die fases in die Algemene Onderwys- en Opleidingband. So 'n kurrikulum, wat vir elke fase ook 'n herstelprogram insluit, behoort volgens die riglyne van die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring, die ruggraat van leesonderrig in die skole van ons land te wees. En dit sal my volgende storie word.

gesnoei vir groei

soos die lote van 'n ou wingerdstok

gesnoei moet word vir sterker groei

nee, nuut en sterk in eie grein

vaster gewortel

in beter

verstaan

van 'n

proses

wat

taan

dra meer lote

nou die soet genot

maar nog te min vir almal wat dors wil les

en genees moet word van die skimmel en die pes

wat dreig om al die vrugte te laat verrot

Fase 9: As kritiese refleksie tot ryphheid kom



Die eindproduk van die bricoleur

In Fase 2 vertel ek hoe ek oor jare gesukkel het om 'n akademiese navorsingsmetode te vind waardeur ek na die eeu-oue en venynige leesdebat vanuit 'n totaal ander hoek kan kyk sodat ekself en meer mense dit beter kan verstaan. Die narratiewe draai in navorsing maak dit nou vir my moontlik.

In die veld van kwalitatiewe navorsing word die praktiese, doen-dit-self, professionele persoon dikwels beskryf in 'n rol waarin sy/haar werksmetodes duideliker word. So een rol verwys na die navorser as 'n *bricoleur* - iemand wat stukkies beelde, inligting en ervaring gebruik om 'n nuwe prent te skep wat almal verstaan (Denzin & Lincoln, 2000:6).

As navorser wat 'n onkonvensionele proses volg in 'n poging om lig te werp op 'n komplekse kwessie, sien ek myself as so 'n *bricoleur*. Deur my eie ervarings te gebruik as basis, dit te interpreteer en krities daarvoor te reflekteer, om dit dan te lap en te pas tot 'n eenheid wat nie net vir my sin maak nie, maar wat ook ander tot beter verstaan van die leesproses kan bring, kom ek na vore ('*emerge*') met 'n eindproduk, of *bricolage*. Denzin en Lincoln (2000:6) beskryf hierdie proses soos volg:

... a complex, quiltlike bricolage, a reflexive collage or montage - a set of fluid, interconnected images and representations. This interpretive structure is like a quilt, a performance text, a sequence of representations connecting the parts to the whole.

Losgemaak van 'n spesifieke paradigma, klim ek oor metodologiese, filosofiese en teoretiese grense as praktiese *bricoleur* en word ek saam met my eindproduk gevorm, geskep en kom ek as navorser uit hierdie proses na vore met 'n persoonlike konstruksie wat die leesdebat op 'n praktiese wyse aanspreek.

En so kom kritiese refleksie tot ryphed en kry ek as vakwetenskaplike 'n bevryde stem wanneer praktyk, teorie en ondersoekmetodologie een word en uitloop op 'n narratiewe teks. Word elke stukkie storie geïntegreer as navorsing met universele waarde.

Hoe kan ek hierop aanspraak maak? Robert Nash (2004:12) oortuig:

There is no scholarly narrative truth that goes all the way down to some bottom line, or to some basic foundation, or to some final answer. In matters of narrative truth, there is only interpretation, perspective, point of view and personal preference.

My bevryde filosofiese stem

Die stem van die vrou in die onderwys in Suid-Afrika was vir lank neutraal en objektief - meestal stil. Ook myne.

As onkritiese produk en dienaar van Christelike Nasionale Onderwys en Fundamentele Pedagogiek was ek vir baie jare blindelings tevrede met wat ek, as Afrikaanssprekende onderwyser, geleer en gesien het vanuit my perspektief en verwysingsraamwerk in die onderwys.

Kritici van hierdie stelsel, soos aangehaal deur Venter (1997:56) meen dat dit 'n positivisties-rationele model van filosofie verteenwoordig het waarin *waardes* min plek gehad het. Sy meen dat, al sou die Fundamentele Pedagogiek 'n wetenskaplike standpunt kon inneem, dit vanuit 'n Afrikaner perspektief bedryf is en dat dit onlosmaaklik verbind word met Afrikaner Nasionalisme, en nie noodwendig as onderwyswetenskap nie.

Taylor (1993:3) meen verder dat hierdie stelsel 'n passiewe aanvaarding van outoriteit ingeprent het by studente en onderwysers, liever as om die onderwyser toe te rus met die nodige konseptuele gereedskap vir kreatiewe en onafhanklike onderwysdenke.

Ander, soos Higgs (1991:195), verdedig egter Fundamentele Pedagogiek. Hy meen dat die negatiewe kommentaar daarop die gevolg is daarvan dat ideologie ("rigiede oortuigings wat *voorskryf*") verwar word met wetenskap (" 'n probleemgesentreerde benadering in 'n oop en buigsame sisteem wat *beskryf*"). Verder ontken hy dat dit 'n eksklusief Afrikaner-onderwysfilosofie is, dat dit nie die Christelike lewensfilosofie verteenwoordig nie en stel voor dat dit nie met Apartheid as ideologie verwar moet word nie.

Ek is egter van oortuiging dat die invloed van hierdie onderwysstelsel, waarin ek vir soveel jare geleer, opgelei is en gewerk het, my nie aangemoedig het om vanuit 'n wetenskaplike of filosofiese oortuiging my vakterrein te bedryf nie. Want ek het vir te lank nie vrae gevra oor rigiede metodes, benaderings of modelle wat voorgeskryf is nie en daarom het ek dit waarmee ek besig was, nie verstaan nie. As gewone onderwyser het ek nie 'n filosofiese benadering tot opvoeding en onderwys gehad nie.

Die onderwyser is in 'n besondere gunstige posisie in Suid-Afrika om agent vir verandering en transformasie na 'n meer demokratiese bestel, ook in die onderwys, te wees. Daarom behoort onderwysers oor die filosofiese vermoë te beskik om na dieselfde verskynsel vanuit verskillende hoeke en paradigmas te kyk. Venter (1997:57) skryf hieroor:

South Africa needs an open, critical education philosophy which encourages enquiry, discussion, debate and lifelong learning. A philosophy of education has the important role of providing perspective in a complex, demanding world.

En dan beveel sy aan dat onderwysers in Suid-Afrika verskillende meta- en onderwysteorieë sal ken sodat hulle beter ingeligte keuses sal kan maak ten opsigte van verskillende en uiteenlopende behoeftes van leerders en samelewings. En met meta-teorieë of meta-wetenskap in die onderwys word daar verwys na 'n vlak van kennis (Mouton, 1996) waar daar nie net wetenskaplik gekyk word na feite nie, maar waar die veronderstellings van 'n wetenskaplike teorie geanaliseer word sodat die invloed en effek daarvan op die onderwys vasgestel kan word.

Op die terrein in die onderwys waar ek probeer om meer te verstaan - die veld van geletterdheid, lees en skryf waar verskillende uiteenlopende teorieë en diskoerse oor dekades heen al lei tot venynige debatte onder deskundiges en verwarring in die klaskamer - is so 'n meta-teorie veral noodsaaklik.

Dit is juis die geleentheid en vermoë om op hierdie meta-vlak oor leestorieë te dink, te redeneer en vrae te vra, waardeur die bevryding van blindelinge navolging van een of ander diskoers gekom het, en wat my in 'n posisie geplaas het waar ek beter verstaan. Deur my eie navorsing, deur studies en in die praktyk waar ek met sukkelende lesers van verskillende ouderdomme werk, het ek geleer om die teorie van verskillende benaderings tot leesonderrig krities te ontleed en die invloed daarvan op die ontwikkeling van die proses in 'n spesifieke situasie te probeer insien. So 'n meta-teorie hou my op 'n meer beredeneerde vlak ingestel op verskillende uiteenlopende, kompeterende leesonderrigmodelle en -benaderings.

Veral in hierdie tyd op ons onderwyskalender in Suid-Afrika is so 'n onderwysfilosofie op verskillende leerterreine van kritieke belang. Want op die groter agenda is transformasie: transformasie van al die sosiale strukture in Suid-Afrika, soos die onderwys, waar alle kinders die basiese mensereg het tot goeie, opvoeding en onderrig, en waar 'n nuwe kurrikulum in ons skole veronderstel is om uitgediende en onpraktiese praktyke te vervang waardeur die gawe van geletterdheid van soveel leerders in die verlede weerhou is. En ek is in hierdie proses, deel daarvan - saam met honderde onderwysers geroep om 'n geletterdheidsverskil te maak. Waar begin 'n volhoubare transformasieproses? Is dit nie by die vermoë om krities en analities te kan en bly dink oor dit waarmee ons besig is en wat die praktiese implikasies en impak daarvan op die praktyk en die samelewing is nie?

Eers wanneer ons as onderwysers, wat die agente vir verandering is, vanuit verskillende hoeke na dieselfde kurrikulum kyk, wanneer ons dieselfde teoretiese denkraamwerk gebruik om dieselfde kurrikulum op verskillende terreine in die onderwys te verstaan, wanneer ons die basiese prosesse van lees, skryf en reken goed verstaan asook die situasie waarin hierdie prosesse gebruik moet word, en eers wanneer ons op meta-vlak kan redeneer oor onderrigstrategieë en -benaderings, dan eers kan ons self besluit op die geskiktheid van 'n program, teks, tegniek of benadering.

Ek dink dit is waarvan die stapels en bokse met positiewe terugvoering getuig na afloop van 'n opleiding waartydens ek probeer om onderwysers te bemagtig deur hulle krities bewus te maak van die leesproses, die debatte, die modelle en benaderings waaroor daar soveel kontroversie is. Dit is hierdie bevrydende ervaring wat insig deur kritiese denke bring wanneer hulle op 'n meta-vlak daaroor kan saampraat teen die agtergrond van hul eie, waardevolle ondervinding. Wanneer die lig deurbreek en onderwysers dwarsdeur die leesproses ook meer van 'n meta-onderwysfilosofie verstaan - wanneer onderwysers kan

beweeg tussen praktyk, teorie en meta-teorie sodat die implikasies en invloed van verskillende modelle van onderrig vir kwaliteit onderwys opgeweeg kan word.

Sonder so 'n filosofie van onderwys sou ek nooit eienaarskap van die kurrikulum kon aanvaar nie. Sou ek nooit die hart of die platform gehad het om handboeke te skryf of om jaar na jaar betrokke te wees by die indiensopleiding van honderde onderwysers as deel van 'n transformasieproses nie.

Eisenhart (2005:54) beweer dat die morele impak of implikasie van 'n onderwysmodel of -benadering nie altyd deur empiriese of wetenskaplike feite bewys kan word nie, maar dat filosofiese en kritiese denke daarvoor noodsaaklik is om oor die rol en waarde daarvan te besin.

Trouens, dit is waar ek my filosofiese stem gekry het.

My bevryde vakwetenskaplike stem

Robert Nash (2004:7) som die filosoof Richard Rorty se post-modernistiese siening van die waarheid op in die woorde: "*truth is made, not discovered*". En hiermee eien ek my nie die luuksheid toe dat ek in die waarheid gearriveer het nie. My stem as praktisyn in hierdie wetensveld het in my begin ontluik (*'emerge'*) en is verder ontwikkel en geskep deur 'n proses van kritiese refleksie, gebou op gefokusde praktykkennis van 'n loopbaan, oor 'n leeftyd. En ek is oortuig daarvan dat hierdie proses nog steeds aan die gang is.

Ek maak nog nie aanspraak daarop dat ek die oorsaaklike faktore vir leerders se swak leesprestasie op skool geïdentifiseer het nie. My vakwetenskaplike stem kry ek daarin dat ek nou die sosio-psigolinguïstiese aard van die leesproses beter verstaan, en dat ek in die lig hiervan die effektiwiteit van verskillende onderrigmodelle en -benaderings krities kan opweeg in spesifieke sosio-kulturele situasies sodat die volledige proses maksimaal onderrig en ondersteun word.

En met my ervaring as opleier van remediërende onderwysers, en die beginsels vir leerondersteuning wat vir remediërende onderwys geld, kan ek hoofstroomonderwysers help om ook die leesproses beter te verstaan en meer effektief te onderrig in 'n sisteem waar inklusiewe onderwys ter sprake is.

Die skeppende werk wat hieruit gebore is, getuig nie noodwendig van 'n besondere insig en talent wat mettertyd deur hierdie proses ontwikkel het nie, maar meer van die erns en

toewyding waarmee ek 'n verskil wou maak in die breë Suid-Afrikaanse konteks, maar ook in verskillende sosio-kulturele kontekste. En verder getuig die sukses van die verskillende kreatiewe projekte wat hieruit vloei, van die begeerte om dit wat ek ontvang het, van dit wat vir my gehelp het om beter te verstaan, met ander te deel.

Ek hang in die proses nie een model aan nie en skiet nie enige ander model af nie. Hoewel ek 'n holistiese denker is wat aanklank vind by modelle wat meer as een benadering insluit, lê die geldigheid van my vakwetenskaplike stem juis daarin dat ek geleer het om die parallele prosessering van verskillende bronne van inligting gedurende die leesproses te akkommodeer - taalstrukture (soos klanke en woorde) sowel as betekenisstrukture, die stem van die skrywer sowel as die stem van die leser, soos in die verskillende debatte oor lees en leesonderrig gepropageer word.

As vakkundige op die gebied van leesontwikkeling en -ondersteuning is ek daarom nie heeltemal neutraal nie. Want om voorsiening te maak vir die ontwikkeling en ondersteuning van die hele sosio-psigolinguïstiese proses waardeur betekenis uit teks geskep en gekommunikeer word, probeer ek om die geïntegreerde onderrig van taalstrukture sowel as betekenisstrukture te beklemtoon deur 'n interaktiewe model. Die geldigheid van die kontekstuele verband tydens die onderrig en ondersteuning van die leesproses is nie net in lyn met die konstruktivistiese teoretiese onderbou en aard van ons huidige Suid-Afrikaanse kurrikulum nie, maar ook deel van my teoreties-filosofiese oortuiging.

En met dieselfde fokusse en leerteorië wat Uitkomsgebaseerde Onderwys steun, met dieselfde beginsels, verlangde Kritieke Uitkomst en Leeruitkomst, hou ek wel deeglik rekening sodat daar vanuit dieselfde teoretiese oortuigings en verwysingsraamwerk gedink word oor die skep van betekenis, oor leer en lees. Ons durf nie weer gefragmenteerd met kennis, vaardighede en vakinhoud in die klaskamer werk nie. Hierin, dink ek, lê 'n groot krag in my vakwetenskaplike stem.

Omdat lees so 'n anker-vaardigheid in enige skoolstelsel is, is elke leerder en elke onderwyser afhanklik van die effektiewe bemeestering en gebruik daarvan in die klaskamer - ook en veral met die implementering van 'n progressiewe 'nuwe' kurrikulum. Trouens, as Uitkomsgebaseerde onderwys in Suid-Afrika nie slaag nie, sou die feit dat minder as 36% van die leerders na Graad 3 kan lees, 'n teken kon wees in die soeke na oorsake daarvoor.

My bevryde navorsingstem (*scholarly voice*)

Maar as vakkundige moet ek nog steeds my lewensmaat en ander (natuur)wetenskaplike navorsers, ook die lesers van my verhaal, oortuig daarvan dat ek ook 'n wetenskaplike navorsingstem het.

In haar kommentaar op kritiek teen 'n stel kriteria wat deur die *National* (United Nations) *Research Council* gepubliseer word vir wetenskaplike navorsing in onderwys (*Scientific Research in Education*, 2002), skryf Margaret Eisenhart (2005:52), wat self lid van hierdie komitee was, dat die doel met 'n duideliker stel riglyne vir onderwysnavorsing, die strewe is na groter status hiervoor in die wêreld van wetenskaplike ondersoeke. Kritici soos Gee (2005) en Moss (2005) reageer heftig op algemene en voorskriftelike kriteria soos "*dealing with significant questions that can be investigated empirically*", "*linking research to relevant theory*", "*using methods that permit direct investigation of the question*", "*providing a coherent and explicit chain of reasoning*" in onderwysnavorsing. Hulle meen dat kriteria soos hierdie nie altyd toepaslik in alle situasies en terreine van ondersoeke nie. En terwyl teoretici argumenteer oor die wat en hoe van wetenskaplike navorsing, is daar brandende kwessies en dringende nood wat aangespreek moet word. Duisense kinders in Suid-Afrikaanse skole wat nie kan lees nie.

In sy argumente teen 'n stel algemene kriteria wat vir alle onderwysnavorsing geld, voer Gee (2005:17) juis aan dat hy meen dat dit in enige wetenskaplike ondersoek gaan om dit wat daarmee bereik moet word (*'research goal'*). Enige werkbare metodologie en teorie moet ingespan kan word om dit te bereik.

Eisenhart (2005:56) ondersteun hierdie siening en beveel aan dat meer fundamentele, byna intuïtiewe strategieë en metodes gevolg word om kritieke kwessies te ondersoek:

In education, research must be practically relevant as well as scientifically proficient. The most elegant, sophisticated research designs can easily lead to naught if the results cannot be understood by practitioners, are not relevant to practice, or cannot be put into practice.

Die beginsels wat geld vir wetenskaplike navorsing, is die beginsels wat help om die navorsingsvraag te beantwoord en die beginsels wat die wetenskaplike ondersoek in 'n spesifieke studie ("scholarship") ondersteun.

Robert Nash (2004:42) waarsku dat hierdie woord ("scholarship") vir baie mense intimiderend kan wees. Maar, gesien teen die Griekse ('*skhole*') en Latynse ('*schola*') oorsprong, beteken dit letterlik "*the leisure to explore, and play with, ideas; to develop intellectual arguments; to write and teach.*"

In hierdie gees verduidelik hy dan die waarde en gebruik van narratief as 'n geldige en waardige persoonlike wetenskaplike ondersoek. Hierdeur kry die navorser die geleentheid om 'n unieke eie stem en stemtoon te ontwikkel en dit hoorbaar te maak (2004:24, 25).

SPN (Scholarly Personal Narrative) is about giving yourself permission to express your own voice in your own language; your own take on in your own story in your own inimitable manner. SPN is your grand opportunity to practice listening to the sound of your own voice. Find your special sound and style, and you will find your story. Lose these, and you will remain silenced.

Wanneer Lauren Richardson oor die waarde van skryf ('*writing*') as 'n wetenskaplike ondersoekgenre skryf, versterk dit die argumente oor, en my oortuiging van die waarde van die meer persoonlike verhandeling van die vakwetenskaplike. Vanuit 'n postmoderne perspektief, waar dit gaan om 'n eie, unieke en persoonlike soeke na en skep van 'n beter begrip en meer insig, bring die geleentheid om ervarings, waarnemings en interpretasies in 'n spesifieke veld skriftelik te verwoord, vir die ondersoeker bevryding.

Postmodernism identifies unspecified assumptions that hinder us in our search for understanding "truly", and it offers different practices that work. We feel its "truth" - its moral, intellectual, aesthetic, emotional, intuitive, embodied pull. Each researcher is likely to respond to that pull differently, which should lead to writing that is more diverse, more author centred, less boring, and humbler. These are propitious times. Some even speak of their work as spiritual (Denzin & Lincoln, 2000:939).

Die geleentheid om my wetenskaplike ondersoek in so 'n persoonlike genre te skryf, help my om dit op verskillende vlakke aan te bied: prakties en konkreet sowel as teoreties en abstrak, persoonlik reflektief sowel as openbaar, spesifiek en lokaal sowel as algemeen, vertellend sowel as voorstellend, self-openbarend sowel as self-ondersoekend (Nash, 2004:29).

En terwyl die narratiewe stem groei en ontwikkel, is ek deurentyd bewus daarvan dat ek persoonlik sowel as professioneel groei en leer, dat ek in self-kennis sowel as vakkennis sterk word, dat ek subjektief sowel as objektief reflekteer, dat ek weliswaar konstruktivistiese sowel as positivistiese oortuigings kan oorweeg. En, voeg Robert Nash (2004:36) by: "*Each*

of us is both constructivist and constructed. The stories we construct then turn around and construct us, and we them ... forever."

En behalwe die vakwetenskaplike inligting wat in my storie vervleg is, kan ander voornemende navorsers dalk by die lees hiervan besluit om ook die vrymoedigheid te neem om hul eie navorsingstem (*scholarly voice*) te ontwikkel aan die hand van 'n outobiografiese narratief.

My bevryde persoonlike stem

Om werklik te groei en sinvol te reageer op dit wat rondom en in ons gebeur, in ons poging om meer en beter te verstaan van die problematiek wat ons hier en nou uitdaag, kan ons hoogstens probeer om ons ervarings deurlopend te herdefiniër, te heroorweeg in die lig wat ons nou het. Maar ons verstaan van die nou en hier kom nooit los van die herinneringe aan ons vorige ervarings nie. En ons vorige ervarings kan ons ook nooit losmaak van ander en hulle ervarings nie.

En hierin lê die waarde maar ook die beperkinge van ons stories. In die sosiale wetenskappe weet ons die lewe gaan aan, stories verander en word voortdurend verander deur ander se stories. Verstaan ek altyd maar net ten dele, want aan die ander kant van my storie, lê iemand anders se verstaan. Donald Hones (1998:225) verwoord dit so:

Now we know in part - part of a story, part of ourselves, part of the other. At its best, narrative research has the power to bring together stories of informants and researchers, transforming the story and the participants in the process. In a quest for greater understanding of the self and the other, we can recover our memories, renegotiate our present, and reconsider the possibilities of change within our communities, our nation, and our world. At the same time, we can acknowledge, as social scientists, that our ability to know through a research process has limitations: Lives go on, stories are changed and reinterpreted, and there is no end. The beauty and the reward of narrative research comes through the journey.

Ja, dit was absoluut so: hierdie reis was baie, baie spesiaal. Maar vir my was dit veel meer as 'n reis. Want met die opskryf van hierdie reis, moes ek eers die stukkies van die reisplan soek en dit teen die agtergrond van die groter prent opweeg en pas. Stukkie vir stukkie word deel en heel. En soos die prent vorder en die einde nader, val alles in plek en maak elke stukkie ervaring meer sin, word die betekenis meer opwindend, word ek en storie een.

Clare Graves (1972 en 1974) beskryf in die vroeë sewentigerjare alreeds sy teorie van hoe die mens in die hantering van sy bestaanskrisisse en ervarings deur 'n patroon van psigologiese vlakke ontwikkel. In hierdie hiërargiese bestaansvlakke reflekteer ons sekere waardes wat eie is aan daardie vlak. En dit is hierdie waardes wat ons dryf om in die baan waarin ons geplaas is, ons bydrae op 'n spesifieke manier te doen, of nie te doen nie.

Graves (1974:72) beweer dat dieselfde stel waardes wat op een stadium goed genoeg was om ons te oortuig van die wyse waarop ons probleme in ons bestaanswêreld behoort aan te spreek, nie altyd toepaslik bly nie:

... the psychology of the mature human being is an unfolding, emergent, oscillating, spiraling process marked by progressive subordination of older, lower-order behavior systems to newer, higher-order systems as man's existential problems change. These systems alternate between focus upon the external world, and attempts to change it, and focus upon the inner world, and attempts to come to peace with it.

Wanneer ek terugskouend wonder oor die redes waarom ek op 'n spesifieke manier gedink het oor en gereageer het op die lees- en ander geletterdheidsprobleme waarmee ek in die onderwys gekonfronteer is, is daar 'n opvallende ooreenkoms met hierdie patroon in bestaansvlakke, soos deur Graves geïdentifiseer. Van 'n meganistiese, onnadenkende, gewoontevormende "*one-size-fits-all*" benadering, na 'n veiliger ingesteldheid waarin daar gekonformeer word met tradisies en gewoontes van die stelsel in 'n behoefte aan orde en vrede (*'peace of mind'*). En dan, in 'n volgende bestaansvlak, raak ek betrokke by leesprobleme met die doel om myself te posisioneer en te laat geld as individu in my soeke na 'n posisie van gesag (*'power'*) en sekuriteit. Hierna word ek gedryf deur 'n behoefte aan sterker interpersoonlike verhoudinge en samewerking met ander. Maar om werklik te konsentreer op die probleem - die twee-derdes van die kinders in ons skole wat nie kan lees en skryf nie - en die oplossing daarvan, bly my ontwyk.

Totdat die jare my bring op 'n terrein en vlak van my reis waar dit wat ek sien en ervaar - die realiteit - so pynlik hard praat, dat ek en my behoeftes nie meer die rede is waarom ek soggens ontstaan nie. In die woorde van Graves (1974:84):

At this level the new thema for existence is: "Express self so that all others, all beings, can continue to exist." ... values now are of a different order from those at previous levels: they arise not from selfish interest but from the recognition of the magnificence of existence and a desire to see that it shall continue to be.

As dit die rede vir al die solovlugte was, dan was dit al die eensame paaie werd. Want hierdie pad van beter verstaan, stap ons maar eenkeer - alleen.

Is dit wat met my gebeur het? Verby die vlak gegroei van vrees vir die afwyk van die sosiale orde, verby die vrees vir afkeur en kritiek - vreesloos in my erns om werklik 'n bydrae te maak tot die verbetering van leerders se leesvaardighede en onderwysers se beter verstaan daarvan? My sterk bewussyn en respek vir ons interafhanklikheid van en eenheid met Skepping en ander Skepsels, die fyn balans en onbepaalde potensiaal waarmee ons in hierdie Skepping geseën is, maak my koorsagtig en ernstig bewus van wat ons hier moet doen - ook om die omgewingsramp van ongeletterdheid in Suid-Afrikaanse skole aan te spreek. Beskerm my teen venynige, amptelike hindernisse en toe deure waarop daar groot in onsigbare letters geskryf staan: *Hands off! Dis my terrein.*

Ek het baie in hierdie proses geleer. En daar is nog veel om te leer. En lank nadat party al moed opgegee het, of ander miskien met totaal alternatiewe antwoorde of verduidelikings kom, sal ek nog steeds verwonderd bly oor hierdie relatief onbekende, fassinerende terrein.

Terra Incognita

*There are vast realms of consciousness still undreamed of
vast ranges of experience, like the humming of unseen harps,
we know nothing of, within us.
Oh, when man has escaped from the barbed-wire entanglement
of his own ideas and his own mechanical devices
there is a marvelous rich world of contact and sheer fluid beauty
and fearless face-to-face awareness of now-naked life ...
of Know Thyself, knowing we can never know,
we can but touch, and wonder, and ponder, and make our effort
and dangle in a last fastidious fine delight*

D.H. Lawrence (Uit: The Futurist)

Bronne en Verwysings

- Aaron, I., Chall, J.S., Durkin, D., Goodman, K. & Strickland, D. 1990. The past, the present and future of literacy education: Comments from a panel of distinguished educators, Part 1. *The Reading Teacher*, January:302-311.
- Adams, M.J. 1990. *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Adler, J. & Reed, Y. (eds.). 2002. *Challenges of Teacher Development. An Investigation of Take-up in South Africa*. Pretoria: Van Schaik Uitgewers.
- Alley, D. & Deschler, D. 1979. *Teaching the Learning Disabled Adolescent: Strategies and Methods*. Denver, CO: Love.
- Arjun, P. 1998. An evaluation of the proposed new curriculum for schools in relation to Kuhn's conception of paradigm shifts. *South African Journal of Higher Education*, 12(1):20-26.
- Baker, L. & Brown, A.L. 1984. Cognitive monitoring in reading. In: Flood, J. (ed.) *Understanding Reading Comprehension*. Newark, DE: International Reading Association. (pp. 21-44)
- Barchers, S.I. 1998. *Teaching Reading: From Process to Practice* (1st Edition). Belmont, CA.: Wadsworth.
- Brainerd, C. 1978. *Piaget's Theory of Intelligence*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Brits, E. 2004. Toetse: lees-, skryfvermoë van gr. 6'e power. *Die Burger*, 25 Mei 2004:1.
- Bruner, J. 1990. *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. 1985. Models of the Learner. *Educational Researcher*, 14(6):5-8.
- Bull, G. & Anstey, M. 1997. *Investigating the Literacy Practices of School, Home and Community*. Language Australia Child/ESL Literacy Research Network - Queensland Node.
- Burns, P.C., Roe, B.D. & Ross, E.P. 1994. *Teaching Reading in Today's Elementary Schools* (6^{de} Uitgawe). Boston: Houghton Mifflin.
- Bybee, R.W. & Sund, R.B. 1982. *Piaget for Educators*. Columbus, OH: Charles Merrill.

- Carle, E. (vertaal F. Linde) 1988. *Die ruspe wat so honger was*. Human & Rousseau, Kaapstad.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. Lewes: The Falmer Press.
- Carruthers, A., Phillips, D. & Scanlon, P. 1992. *The Word Process*. Auckland: Longman Paul.
- Chall, J.S. & Dale, E. 1995. *Readability Revisited: The New Dale-Chall Readability Formula*. Cambridge, Mass.: Brookline Books.
- Chall, J.S. 1996. *Stages of Reading Development* (3rd Edition). New York: McGraw-Hill.
- Chall, J.S., Jacobs, V.A. & Baldwin, L.E. 1990. *The Reading Crisis: Why Poor Children Fall Behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. 2000. *Narrative Inquiry Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Clark, M.M. 1976. *Young Fluent Readers*. London: Heineman Educational Books.
- Clay, M.M. 1991(a). *Becoming Literate: The Construction of Inner Control*. Portsmouth, NH: Heineman.
- Clay, M.M. 1993. *An Observation Survey of Early Literacy Achievement*. Portsmouth, N H: Heineman.
- Collerson, J. (ed.) 1988. *Writing for Life*. Sydney: Primary English Teaching Association.
- Collins, C.B. 1980. Black Schooling in South Africa: towards a re-interpretation of schooling of the indigenous peoples in South Africa. *Africa in Perspective*. No 17, Spring. Johannesburg, Students' Press Union.
- Crotty, M.C. 1998. *The Foundations of Social Research. Meaning and Perspective in the Research Process*. London: SAGE Publications.
- Cullinan, B.E. 1990. Why Whole Language? *Instructor*, May:46-49.
- Cunningham, M. & Allington, R.L. 1999. *Classrooms That Work: They Can All Read and Write* (3rd Edition). Menlo Park, CA.: Longman.
- Dechant, E. 1993. *Whole Language Reading: A Comprehensive Reading Guide*. Lancaster: Technomic Publishing CO. Inc.

- Delor, J. 1998. *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 2000. *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 1997. Grondslagfase (Grade R tot 3) *Beleidsdokument* (Wes-Kaapse Onderwysdepartement - vertaling). Pretoria: Staatsdrukker.
- DEPARTEMENT VAN ONDERWYS. 1997. *Norms and Standards for Teacher Education, Training and Development*. Pretoria: State Printer.
- DEPARTEMENT VAN ONDERWYS: 2002. *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R - 9 (Skole) Tale*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Dewey, J. 1938. *Experience in Education*. New York, MacMillan.
- Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 2002. *Educational Psychology in Social Context* (2nd Edition). Cape Town: Oxford.
- Du Preez, J.J. & Steenkamp, W.L. 1980. *Spesifieke Leergestremdhede - Basiese Beginsels*. Durban: Butterworth.
- Du Toit, L. & Hanekom, A. 1987. *Informele Diagnostiese evaluering vir Lees en Spelling*. Stellenbosch: UUB.
- Duffy, J.F., Hoffman, J.V., Moon, J. & Duffy-Hester, A.M. 1998. Where are teachers' voices in the phonics/language debate? Results from a survey of U.S. elementary classroom teachers. *The Reading Teacher*, 51(8):635-650.
- Eco, U., 1992. *Interpretation and Overinterpretation*. Red. S Collini, Cambridge University Press, Cambridge.
- Edelsky, C. 1993. Whole Language in Perspective. *Tesol Quarterly*, 27(3):548 - 550.
- Edelsky, C., Altweger, B. & Flores, B. 1990. *Social Linguistics and Literacies*. London: Falmer Press.
- Edelsky, C., Altweger, B. & Flores, B. 1991. *Whole language: What's the difference?* Portsmouth, NH: Heineman.
- Eisenhart, M. 2005. Scientific Plus: A Response to Responses to Scientific Research in Education. *Teachers College Record*, 107(1):52-58.

- Engelbrecht, P., Kriegler, S.M. & Booysen, M.I. (eds.) 1996. *Perspectives on Learning Difficulties. International concerns and South African realities*. Pretoria: Van Schaik.
- Engelmann, S. & Bruner, E.C. 1993. *DISTAR reading*. Chicago: Science Research Associates.
- Ertmer P.A. & Newby, T.J. 1993. Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6(4):50-72.
- Essop, P. 2003. Wes-Kaapse leerders se kennis 'gebreekig'. *Die Burger*, 5 Junie 2003:1.
- Fien, J. 1993(a). *Education for the Environment. Critical Curriculum Theorising and Environmental Education*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Fisher, R. & Williams, M. (eds.) 2000. *Unlocking Literacy: A Guide for Teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Frager, A.M. 1998. Affective dimensions of content area reading. *Journal of Reading*, 36(8):616-622.
- Freire, P. & Macedo, D. 1987. *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, MA.: Bergin and Garvey Publishers.
- Freire, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder & Herder.
- Freppon, P.A. 1991. Children's concepts about the nature and purpose of reading in different instructional settings. *Journal of Reading Behaviour*, 23:139-163.
- Gagne, R.M. 1977. *The Conditions for Learning* (3rd Edition). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gagne, R.M., Briggs, L. & Wagner, W. 1992. *Principles of Instructional Design* (4th Edition). Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich.
- Gee, J.P. 2005. It's theories all the way down: A response to Scientific Research in Education. *Teachers College Record*, 107(1):52-58.
- Giroux, H. 1988. *Teachers as Intellectuals: Toward a critical Pedagogy of Learning*. Granby, MA: Bergin & Harvey.

- Goodman K.S. 1976. Behind the eye: What happens in Reading. In: Singer, H. & Ruddell, R.B. (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading* (2nd Edition). Newark, DE: International Reading Society. (pp. 470 - 496)
- Goodman, K.S. 1970. Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. In: Singer, H. & Ruddell, R.B. (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading* (2nd Edition). Newark, DE: International Reading Society.
- Goodman, K.S. 1985. Unity in Reading. In: Singer, H. & Ruddell, R.B. (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading* (3rd Edition). Newark, DE: International Reading Society.
- Goral, T. 2001. The fight about Reading. *Curriculum Administrator*, 37(5):35-40.
- Gough, P.B. 1985. One second of Reading: Postscript. In: Singer, H. & Ruddell, R.B. (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading* (3rd Edition). Newark, DE: International Reading Society.
- Govinden, B. 1998. "An Immense Longing for Life." Paulo Freire and Feminist Critical Pedagogy, Werksdokument Nr. 16: Augustus. Education Policy Unit, Natal.
- Grant K. 2001. *Supporting Literacy: A guide for Primary Classroom assistants*. London: Routledge/Falmer.
- Graves, C.W. 1970-71. Levels of Existence: An Open System theory of Values. *Journal of Humanistic Psychology*, 10-11:131-155.
- Graves, C.W. 1974. Human nature prepares for a Momentous leap. *The Futurist*, April:72-87.
- Graves, D. 1983. *Writing, Teachers and Children at work*. Exeter, New Hampshire: Heineman.
- Greene, G. 1984. *The Power and the Glory*. London: Heineman Education.
- Greeno, J.G., Collins, A.M. & Resnick, L. 1996. Cognition and learning. In: Berliner, D.C. & Calfee. R.C. (eds.) *Handbook of educational psychology*. New York: Macmillan. (pp. 15-46)
- Habermas, J. 1971. *Knowledge and the Human Interest*. London: Heinemann.
- Habermas, J. 1988. *On the Logic of the Social Sciences*. Cambridge: MIT Press.
- Hall, N. 1987. *The emergence of literacy*. Portsmouth NH: Heineman.

- Hall, N. 1988. Write from the start. *Child Education*, 65(4):16-18.
- Hanekom, A. 1998. *Ster Stories. Stap vir Stap deur Kurrikulum 2005* (3^{de} Uitgawe). Kaapstad: Juta en Kie, Bpk.
- Hanekom, A. 1998. *Ster Stories: 'n Wenkeboek vir die Derde Skooljaar* (2^{de} Uitgawe). Kaapstad: Juta en Kie, Bpk.
- Hanekom, A. 2001. *Ster Stories: 'n Wenkeboek vir Onderwysers* (Graad 5). Kaapstad: Juta en Kie, Bpk.
- Hanekom, A. 2003. *Ster Stories: 'n Wenkeboek vir Onderwysers* (Graad 6). Kaapstad: Juta en Kie, Bpk.
- Harp, B. 1989. "Why aren't you using the Phonics workbooks?" *The Reading Teacher*, 42(4):326-327.
- Harris, A.J. & Sipay, E.R. 1985. *How to increase Reading Ability* (8th Edition). N.Y: Longman.
- Harris, M. 1995. First Steps in Language Development: A Critical Review of Language Experience in Early Language Development. *Educational Psychology*, 15(1).
- Harrison, C. & Coles, M. 1992. *The Reading for Real Handbook*. London: Routledge.
- Harrison, C. & Salinger, T. 1995. *Assessing Reading: International Perspectives on Reading Assessment*. London: Routledge.
- Hart-Hewins, L. & Wells, J. 1990. *Real Books for Reading: Learning to read with Children's Literature*. Markham, ON.: Pembroke Publishers.
- Hayward, H.C. 1997. A total cognitive Approach in Education: Enough Bits and Pieces! *Journal of Cognitive Education*, 6(3):5-12.
- Heald-Taylor, G. 1987. Predictable literature selections and activities for language arts instruction. *The Reading Teacher*, 41(1):6-12.
- Henning, E. met Van Rensburg, W. & Smit, B. 2004. *Finding your way in Qualitative Research*. Van Schaik, Pretoria.
- Higgs, P. 1995. The nature of Philosophy of Education reconsidered. *South African Journal of Philosophy*, 14(2):41-47.

- Hofmeyr, J. & Hall, G. 1995. *The national Teacher Education Audit: synthesis report*. Pretoria: Department of Education.
- Holliday, A. 2001. *Doing and Writing up qualitative research*. London: Sage.
- Holmes, G.A. & Leitzel, T.C. 1993. Evaluating Learning through a Constructivist Paradigm. *Performance and Instruction*, September:28-30.
- Hones, F. 1998. Known in Part: The Transformational Power of Narrative Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 4(2):225-248.
- Jacobs, M. 1991. Problematic ideologies in Teacher Education. *Koers*, 56(2):241-257.
- Jansen, J.D. 1998. Curriculum Reform in South Africa: A critical analysis of Outcomes Based Education. *Cambridge Journal of Education*, 28(3):321-332.
- Jarvis, P. 1999. *Adult and continuing education: Theory and Practice* (2nd Edition). London: Routledge.
- Johns, J.L. & Ellis, D.W. 1976. Reading: Children tell it like it is. *Reading world*, (16):115-128.
- Johns, J.L. 1986. Student's perception of reading. Thirty years of inquiry. In: Yaden, D.B. & Templeton, S. (eds.) *Metalinguistic awareness and beginning literacy*. Portsmouth, NH: Heineman. (pp. 31-40)
- Johnston, F. 1998. The reader, the text and the task: Learning words in first Grade. *The Reading Teacher*, 51(8):666-675.
- Johnston, R. 1992. Methods of Teaching Reading: The debate continues. *Support for Learning*, 7(3):99-102.
- Jonassen, D.H. 1991. Evaluating constructivistic learning. *Educational Technology*, 31(9):28-33.
- Keefe, C.H. & Keefe, D.R. 1993. A Whole language Model. *Intervention in School and Clinic*, 28(3):172-177.
- Killen, R. 2000. *Teaching Strategies for Outcomes-based Education*. Kaapstad: Juta en Kie.
- Knowles, M.S. 1978. *The Adult Learner: A neglected species*. Houston: Gulf Publishing.
- Kvale, S. 2002. The social construction of validity. *The qualitative inquiry reader*. Red. N. K. Denzin & Y. Lincoln. London: Sage. (pp. 299-326)

- Krog, A. 1999. *Country of my Skull*. London: Vintage.
- Lawrence, D.H. 1974. Terra Incognita. *The Futurist*, 81, April.
- Le Roux, M. 1995. Leesgereed - Leefgereed. *Klasgids*. Mei.
- LEARNING MEDIA. 1992. *Dancing with the Pen*. N.Z.
- LEARNING MEDIA. 1997. *Reading for Life: The Learner as Reader*. N.Z.
- Lerm, M. (vertaal in Afrikaans) 1980. *Deurbraak*. Maskew Miller/Longman.
- Lerner, J. 1993. *Learning Disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lightbrown, P.M. & Spada, N. 1999. *How Languages are Learned* (Revised Edition). Oxford University Press.
- Lincoln, Y. 2002. Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research. *The qualitative inquiry reader*. Red. N.K. Denzin & Y. Lincoln. London: Sage. (pp. 327-346)
- Lyons, C.A., Pinnell, G.S. & DeFord, D.E. 1993. *Partners in learning: Teachers and children in Reading Recovery*. New York: Teachers College Press.
- Machet, M.P., Olën, S. & Chamberlain, A. 2001. *Young People's Reading in South Africa: a pilot project*. Children's Literature Research Unit, Department of Information Science. Pretoria: University of South Africa.
- Malcolm, C. 1999. *Making Curriculum 2005 Work: A guide for teachers and school principals*. RADMASTE CENTER, Wits University.
- Manning, M. & Kamii, C. 2002. Whole Language vs Isolated Phonics Instruction: A Longitudinal Study in Kindergarten with Reading and Writing Tasks. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(1):53-65.
- Mason, M. 2000. Teachers as Critical Mediators of Knowledge. *Journal of Philosophy of Education*, 34(2):343-353.
- McClelland, J.L., Rumelhart, D.E. & the PDP Research Group. 1995. *Parallel Distributed Processing: Explorations in the Microstructure of Cognition. Vol. 2: Psychological and Biological Models* (A Bradford Book). London: The MIT Press.

- McTaggart, R. & Singh, M. 1986. *A fourth generation of action research: Notes on the Deakin Seminar*. Reprinted in: Kemmis, S. & McTaggart, R. 1988a. *The Deakin action research reader* (3rd Edition). Geelong: Deakin University Press.
- McTaggart, R. 1989. Principles of participatory action research. Paper presented at the Third World Encounter on Participatory Research, Managua, September 1989.
- Monson, R.J. & Pahl, M.M. 1991. The battle between the proponents of phonics and the champions of whole language is just another skirmish in the struggle to redefine the role of teachers. *Educational Leadership*, 48(6):51-53.
- Moss, B. & Noden, H. 1993/1994. Pointers for putting whole language into practice. *The Reading Teacher*, 47(4):342-344.
- Moss, P.A. 2005. Toward "Epistemic Reflexivity" in Educational Research: A Response to Scientific Research in Education. *Teachers College Record* 107(1)19-29.
- Moustafa, M. 1993. Recoding in Whole Language Reading Instruction. *Language Arts*, 70(Oktober).
- Mouton, J. 2000. *How to succeed in your master's and doctoral studies: a South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.
- Muller, J., Van Deventer, W. & Human, L. 2003. Fiction writing as metaphor for research: a narrative approach. *Narrative Research*, 1 - 23.
<http://www.julianmuller.co.za/narrative%20research.htm>
- Nash, J.N. 2004. *Liberating Scholarly Writing. The Power of Personal Narrative*. New York: Teachers College Press.
- Nelson, L. 1999. *Skoolvernuwing deur Kurrikulum 2005: 'n Praktiese gids vir Opvoeders en Ouers*. Kaapstad: Renaissance.
- Newcomer, P. & Hammill, D. 1976. *Psycholinguistics in the schools*. Columbus, OH: Merrill.
- Newman, J.M. & Church, S.M. 1990. Myths of Whole Language. *The Reading Teacher*, 44(1):20-26.
- Nicholson, T. 1978. The relative effects of different error types on children's understanding of connected discourse (abstracted). *Reading Research Quarterly*, 14:256-264.
- Nicholson, T. 1991. Do children read words better in context or in lists? A classic Study Revised. *Journal of Educational Psychology*, 83(4):444-450.

- Nicholson, T. 1992. Reading Wars: a brief history and an update. *International Journal of Disability, Development and Education*, 39(3):173-184.
- Nicholson, T., Pearson, P.D. & Dykstra, R. 1979. Effects of embedded anomalies and oral reading errors on children's understanding of stories. *Journal of Reading Behaviour*, (11):339-354.
- ODIOVISTA, 1980. *Josmond-program vir Lees en Skryf*. Kaapstad.
- Pearson, J. 1996. Reclaiming the center. In: Graves, M., Van der Broek, P. & Taylor, B. (eds.) *The first R*. New York: Teachers College Press.
- Pinker, S. 1994. *The Language Instinct*. New York: Morrow.
- Popham, W.J. 1999. Why Standardized Tests? Don't Measure Educational Quality. *Educational Leadership*, (March):10-15.
- Poplin, M.S. & Cousin, P.T. (eds.) 1996. *Alternative Views of Learning Disabilities. Issues for the 21st Century*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Poplin, M.S. 1988(a). The Reductionistic Fallacy in Learning Disabilities: Replicating the Past by Reducing the Present. *Journal of Learning Disabilities*, 21(7):389-398.
- Poplin, M.S. 1988(b) Holistic/Constructivistic Principles of the Teaching/Learning Process: Implications for the Field of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21(7):401-416.
- Pressley, M., El-Dinary, P.B., Gaskins, J., Schuder, T., Bergman, J.L., Almasi, J. & Brown, R. 1992. Beyond Direct Explanation: Transactional Instruction of Reading Comprehension Strategies. *The Elementary School Journal*, 92(5):513-555.
- Pressley, M. 1998. *Reading Instruction that works. The Case for Balanced Teaching*. New York: The Guilford Press.
- Putnam, L.R. 1997. *Readings on Language and Literacy: Essays in Honor of Jeanne S. Chall*. Cambridge, Mass.: Brookline Books, Inc.
- Rasinski, T.V. & DeFord, D.E. 1988. First Graders' conceptions of Literacy: a matter of schooling. *Theory into Practice*, 27(1):53-61.
- READ. 1998. *No pupil should fail Matric. A submission to all involved in the education of South Africa's Children*, February.

- Rhodes, L.K. 1981. I can read! Predictable books as resources for reading and writing instruction. *The Reading Teacher*, 34(5):511-518.
- Rogers, C.R. 1969. *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Rosenblatt, L. 1994. The transactional Theory of Reading and Writing. In: Ruddell, R., Ruddell, M. & Singer, H. (eds.) *Theoretical Models and Processes of Reading* (4th Edition). Newark, Del: International Reading Association. (pp. 1057-1092)
- Ruddell, R. 1992. A whole language and literature perspective: Creating a meaning-making instructional environment. *Language Arts*, 69(8):612-620.
- Ruddell, R.B. & Unrau, N.J. 1994. Reading as a meaning construction process. In: Ruddell, R., Ruddell, M. & Singer, H. (eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading* (4th Edition). Newark, Del: International Reading Association. (pp. 996-1056)
- Rummelhart, D.E. 1977. Toward an interactive model of reading. In: Dornic, S. (ed.) *Attention and Performance VI*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. (pp. 573-603)
- Rummelhart, D.E. 1980. Schemata: The building blocks of cognition. In: Spiro, R.J., Bruce, B.C. & Brewer, W.F. (eds.). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. (pp. 33-58)
- Rupley, W.H. & Blair, T.R. 1989. *Reading Diagnosis and Remediation* (3rd Edition). Columbus, OH.: Merrill.
- Samuels, S.J. & Farstrup, A.E. (eds.) 1993. *What Research has to say about Reading* (2nd Edition). Newark, DE.: International Reading Association.
- Sayed, S. & Jansen, J.J. (eds.) 2001. *Implementing new Education Policies: The South African Experience*. Cape Town: University of Cape Town Press.
- Schank, R. C. 1992. *Conceptual Information Processing*. New York: Elsevier.
- Schreuder, D.R., Reddy, C. & Le Grange, L. 1998. Omgewingsopvoeding BEd. Klasnotas. Lyceum Nasionale Private Kollege.
- Schumaker, J., Deschler, D. & Ellis, E. 1986. Intervention issues related to the education of LD adolescents. In: Torgesen, J.K. & Wong, B. (eds.). *Psychological and Educational perspectives on learning disabilities*. New York: Academic Press. (pp. 329-360)
- Schunk, D.H. 2000. *Learning Theories: An Educational Perspective* (3rd Edition). Ohio: Merrill.

- Slaughter, J.P. 1993. *Beyond storybooks: Young children and the shared book experience*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- Smith, F. 1994. *Understanding Reading: A psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read* (5th Edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Smollen, L.B. & Donovan, C.A. 2001. The context of Comprehension: The Information Book Read Aloud, Comprehension Acquisition and Comprehension instruction in a First Grade Classroom. *The Elementary School Journal*, 102(2).
- Spady, W. & Schlebusch, A. 1999. *Curriculum 2005: A Guide for Parents*. Cape Town: Renaissance.
- Spady, W.G. 1994. *Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers*. Arlington, VA: The American Association of School Administrators.
- Stahl, S.A. 1992. Saying the "P" word. Nine guidelines for exemplary phonics instruction. *The Reading Teacher*, 45(8):618-625.
- Stanovich, K.E. 1980. Toward an interactive - compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16:32-71.
- Stanovich, K.E., Cunningham, A.E. & Feeman, D.J. 1984. Intelligence, cognitive skills and early reading progress. *Reading Research Quarterly*, (19):278-303.
- Stone, C.A. 1998. The metaphor of Scaffolding: its utility for the field of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(4):344-364.
- Straw, S.B. 1990. Challenging communication: Reader's reading for actualization. *Beyond Communication: Reading Comprehension and Criticism*. Ed. Bogdan, D. & Straw, S.B. Boynton/Cook, Portsmouth. (pp. 67-89)
- Taylor, N. 1993. *Future directions for faculties of education for South Africa*. Pretoria: University of South Africa.
- Teale, W.H. & Sulzby, E. (eds.) 1986. *Emergent Literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Teale, W.H. (ed.) 1991. A Talk with Marilyn Adams. *Language Arts*, 68:206-212.
- Thompson, G.B. & Nicholson, T. (eds.) 1999. *Learning to Read: Beyond Phonics and Whole Language*. New York: Teachers College Press.

- Thompson, G.B., Tunmer, W.E. & Nicholson, T. (eds.) 1993. *Reading Acquisition Processes*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Torgesen, J.K. 1986. Learning disabilities theory: It's current state and future prospects. *Journal of Learning Disabilities*. New York: Academic Press.
- Trelease, J. 1985. *The Read-Aloud Handbook*. New York, NY: Viking/Penguin.
- Tunmer, W.E. 1991. Phonological Awareness and Literacy Acquisition. In: Rieben, L. & Perfetti, C.A. (eds.) *Learning to Read*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vacca, R.T. 2002. From efficient Decoders to Strategic Readers. *Educational Leadership*, 60(3):6-11.
- Van der Merwe, W. 1998. Die sin van die lewe is die sin maak daarvan - adieu aan profect van postmodernisme. *Die Burger*, 28 September 1998:13.
- Van Wyk, J.J. 1982. Ortodidaktiese Beginsels. Ongepubliseerde klasnotas.
- Vellutino, F.R. & Scanlon, D.M. 1986. Experimental Evidence of the effects of Instructional Bias on Word Identification. *Exceptional Children*, 53(2):145-155.
- Venter, E. 1997. Philosophy of Education in a new South Africa. *South African Journal of Higher Education*, 11(1): 57-64.
- Viljoen, R. 1992. 'n Alternatiewe Leesprogram vir Sub A. Ongepubliseerde voorlegging.
- Walker, B.J. 2000. *Diagnostic Teaching of Reading: Techniques for Instruction and Assessment* (4th Edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall International.
- Walker, M. & Unterhalter, E. 2004. Knowledge, narrative work and national reconciliation: Storied Reflections on the S.A. Truth and Reconciliation Commission. *Discourse*, 25(2).
- Walker, M. 1993. Pragmatists, sceptics, evangelists, idealists? Towards shaping a critical tradition of action research in the South African context. In: Davidoff, S. et al. (eds.) *Emancipatory Education and Action Research*. Pretoria: HSRC.
- Walker, R. & Forrester, E.A. 1998. *The Context of Adult Literacy*. Queensland: The Rotary Literacy Centre.
- Walters, P. 1980. *Japtrap*. Privaat uitgegee. Uitenhage.

- Weaver, C. (ed.) 1998. *Reconsidering a Balanced Approach to Reading*. Illinois: National Council of Teachers of English.
- Weaver, C. 1988. *Reading Process and Practice. From Socio-Psycholinguistics to Whole Language*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Weaver, C. 1991. Whole language and its potential for developing readers. *Topics in Language Disorders*, 11(3):28-44.
- Weaver, C. 2002. *Reading Process and Practice* (3rd Edition). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Webb, N.M. & Palinscar, A.S. 1996. Group Processes in the Classroom. In: Berliner, D.C. & Calfee, R.C. (eds.) *Handbook of Educational Psychology*. New York: McMillan.
- Wierenga, J., Nieuwoudt, C., Spamer, T., Stofberg, E. & Van der Merwe, J. 2002. *So 'n bekkie moet jê m kry*. Ster Stories vir Graad 6.
- Winter, R. 1989. *Learning from Experience: principles and practice in action research*. London: Falmer Press.
- Wragg, E.C., Wragg, C.M., Haynes, G.S. & Chamberlin, R.P. 1989. *Improving Literacy in the Primary School*. London: Routledge.

VELDWERKBRONNE

1. Onderhoude met Intermediêre fase onderwysers wat 'n indiensopleidingskursus in Geletterdheid volg: 3 – 6 Mei 2004
2. Antwoorde op vraelyste van Senior fase wiskunde onderwysers wat 'n indiensopleidingskursus volg: 17 – 19 Februarie 2003
3. Gesprekke met onderwysers verbonde aan 'n spesifieke skool waar groot leesprobleme onder die leerders die implementering van Uitkomsgebaseerde onderwys byna onmoontlik maak: 2003
4. Gesprek met 'n Adjunk-hoof en Afrikaansonderwyser vir Graad 8 Leerders: Augustus 2002
5. Gesprek met 'n 'straatkind': Junie 2003
6. Private gesprek met die hoof van die Departement Ortopedagogiek en professor in die veld van minimale breindisfunksie en leerprobleme: April 1985
7. Terugvoering van vakadviseurs na die eerste jaar van implementering van Ster Stories in 'n aantal projekskole: 1995
8. Elektroniese onderhoud met vakadviseurs wat betrokke was by die aanvanklike Ster Storie projek: Junie 2004
9. Terugvoering na afloop van 'n sistemiese evaluering van die geletterdheidsvaardighede van skole wat 10 jaar gelede aan die Ster Storie projek deelgeneem het: 2004
10. Persoonlike gesprek met die hoof van die *Reading Recovery Centre* in Auckland, Nieu Seeland: September 1998
11. Nie-amptelike inligting van MATIES GEMEENSKAPSDIENS: Desember 2003
12. Skriftelike terugvoering van onderwysers na afloop van verskillende leeskursusse
13. 'n Verslag aan die Direkteur van IWWOUS na afloop van 'n leeskursus vir Wiskunde onderwysers: Februarie 2003
14. 'n Elektroniese onderhoud met persone wat 'n eie praktyk begin na afloop van 'n leeskursus

ADDENDUM