

Die effek van twee gedeelde- leesintervensieprogramme op die narratiewe van voorskoolse kinders

deur
Monique Visser

*Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die
graad Magister in Spraakheelkunde aan die Fakulteit
Gesondheidswetenskappe, Universiteit van Stellenbosch*



Studieleier: Dr. Daleen Klop
Fakulteit Gesondheidswetenskappe
Departement van Interdisiplinêre Gesondheidswetenskappe
Afdeling Spraak-Taal- en Gehoorterapie

Maart 2011

VERKLARING

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleenouteur daarvan is (behalwe tot die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit van Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Monique Visser

Maart 2011

Kopiereg © 2011 Universiteit van Stellenbosch

Alle regte voorbehou

ERKENNINGS

Ek bedank graag die volgende mense wat my deur die proses bygestaan het:

Dr. Daleen Klop, wat die wêreld van narratiewe vir my oopgesluit het! Baie dankie vir leiding en aanmoediging, nie net as studieleier nie, maar ook as my persoonlike mentor.

Prof. Martin Kidd, vir bystand met die statistiese analise en hope geduld!

Lilané Joubert, vir proeflees en taalversorging – in rekordtyd! Ook vir die liefde en aanmoediging wat saam met die geredigeerde dokumente gekom het. Baie dankie!

My ouers, Kleim en Rita, omdat hulle in my geglo het, selfs wanneer ek nie het nie. Ek is gelukkig dat my drome, julle drome vir my is.

Eugéne, vir sy sterk-wees wanneer ek swak is en vir sy gebede, daar-wees en liefde dwarsdeur die proses.

Jesus Christus, want sonder Hom was niks hiervan moontlik nie. Soli Deo Gloria.

ABSTRAK

Hierdie studie het die effek van twee gedeelde-leesintervensieprogramme op die narratiewe van 87 Afrikaanssprekende Graad R-leerders vanuit lae-inkomstegesinne ondersoek. Intervensieprogram I het 'n interaktiewe styl behels, waartydens deelnemers aangemoedig is om spontaan aan gesprekke deel te neem oor die karakters se motiverings en doelwitte, afleidings oor die stories te maak en vrae te vra. Intervensieprogram II het op die waarneembare feite en inhoud van die storieboeke gefokus. Deelnemers se narratiewe is voor en na afloop van die intervensie ten opsigte van produktiwiteit, inhoud en struktuur vergelyk. Resultate het aangedui dat (i) beide metodes van gedeelde-lees die deelnemers se narratiewe ten opsigte van produktiwiteit, totale aantal verskillende woorde, en doeltreffendheid van verwysings verbeter het; (ii) slegs Intervensieprogram I daarin geslaag het om deelnemers se insluiting van die persentasie meta-werkwoorde, aantal sleutelemente en Doel-Poging-Uitkomsreeks in hul narratiewe te verbeter. Kliniese implikasies en aanbevelings vir toekomstige navorsing word bespreek.

Sleutelwoorde: Gedeelde-lees, Narratiewe, Geletterdheid, Intervensie.

ABSTRACT

This study investigated the effect of two shared-reading intervention programmes on the narratives of 87 Afrikaans-speaking Grade R learners from low income families. Intervention Programme I involved an interactive style where participants were encouraged to engage spontaneously in conversations about the characters' intentions and goals, to make inferences and to ask questions. Intervention Programme II focused on observable entities and the content of the storybooks. Participants' narratives were compared before and after intervention in terms of productivity, content and structure. Results indicated that (i) both methods of shared-reading improved the participants' narratives in terms of productivity, number of different words, and the efficiency of references; (ii) only Intervention Programme I improved the participants' narratives in terms of the percentage meta-verbs, number of key elements and Goal-Attempt-Outcome sequences included. Clinical implications and recommendations for future research are discussed.

Key words: Shared-reading, Narratives, Literacy, Intervention.

INHOUDSOPGAWE

Verklaring.....	i
Erkennings.....	ii
Abstrak (Afrikaans).....	iii
Abstract (English).....	iv
Inhoudsopgawe.....	v
Lys van Tabele.....	vi
Lys van Figure.....	vi
Woordelys.....	viii
Inleiding.....	1
Literatuuroorsig.....	6
Metodologie.....	34
Resultate en bespreking.....	52
Gevolgtrekkings, beperkinge en kliniese implikasies.....	75
Verwysings.....	83
Bylae.....	106
<i>Bylaag A: Deelnemerinligtingsblad en toestemmingsvorm.....</i>	<i>106</i>
<i>Bylaag B: Toestemming vir die studie deur die Wes-Kaap Onderwysdepartement.....</i>	<i>111</i>
<i>Bylaag C: Aansoek om registrasie van navorsingsprojek.....</i>	<i>112</i>
<i>Bylaag D: Etiese toestemming deur die Komitee vir Menslike Navorsing, Fakulteit Gesondheidswetenskappe, Universiteit van Stellenbosch.....</i>	<i>114</i>
<i>Bylaag E: Prentinhoud van die woordelose prenteboek.....</i>	<i>115</i>
<i>Bylaag F: Intervensieprogramme I en II.....</i>	<i>122</i>
<i>Bylaag G: Protokol vir die voorbereiding van data vir ontleding.....</i>	<i>137</i>
<i>Bylaag H: Protokol vir die ontleding van produktiwiteit.....</i>	<i>141</i>
<i>Bylaag I: Protokol vir die ontleding van narratiefinhoud.....</i>	<i>142</i>
<i>Bylaag J: Protokol vir die ontleding van narratiefstruktuur.....</i>	<i>146</i>

Lys van Tabele

Tabel 2.1:	<i>Opsomming van navorsing oor volwassenes se boeklesstyle.....</i>	12
Tabel 3.1:	<i>Opsomming van die gemiddeld per groep vir die kronologiese ouderdomme (KO) en taalouderdomme (TO) vir die Afrikaanse Reseptiewe Woordeskattoets (ARW).....</i>	37
Tabel 3.2:	<i>Internasiener-betroubaarheid vir transkripsies en datakodering.....</i>	49
Tabel 4.1:	<i>Produktiwiteit - Gemiddelde tellings en standaardafwykings vir Intervensiegroepe I en II vir die TAW na afloop van intervensie.....</i>	55
Tabel 4.2:	<i>Produktiwiteit - Gemiddelde tellings en standaardafwykings vir Intervensiegroepe I en II vir die aantal T-eenhede na afloop van intervensie.....</i>	56
Tabel 4.3:	<i>Gemiddelde tellings en standaardafwykings vir Intervensiegroepe I en II vir die TAVW na afloop van intervensie.....</i>	58
Tabel 4.4:	<i>Narratiefstruktuur (Verwysende kohesie) - Gemiddelde tellings en standaardafwykings vir Intervensiegroepe I en II vir die doeltreffendheid van verwysings na afloop van intervensie.....</i>	68
Tabel 4.5:	<i>Sleutelemente in die woordelose prenteboeknarratief.....</i>	144

Lys van Figure

Figuur 3.1:	<i>Die deelnemers in Intervensiegroepe I en II se taalouderdomme volgens die Afrikaanse Reseptiewe Woordeskattoets.....</i>	38
Figuur 3.2:	<i>Komponente van die inhoudsanalise wat op die narratiewe uitgevoer is..</i>	45
Figuur 4.1:	<i>Produktiwiteit - Gemiddelde tellings van al die deelnemers se TAW voor en na afloop van intervensie.....</i>	54
Figuur 4.2:	<i>Produktiwiteit - Gemiddelde tellings van al die deelnemers se aantal T-</i>	

	<i>eenhede voor en na afloop van intervensie.....</i>	55
Figuur 4.3:	<i>Leksikale Diversiteit - Gemiddelde tellings van al die deelnemers se TAVW voor en na die afloop van intervensie.....</i>	58
Figuur 4.4:	<i>Leksikale Diversiteit - Gemiddelde tellings van die twee intervensiegroepe se persentasie meta-werkwoorde ingesluit voor en na afloop van Intervensie I en II.....</i>	60
Figuur 4.5:	<i>Gemiddelde tellings van Intervensiegroepe I en II se aantal sleutelemente ingesluit by hul narratiewe voor en na Intervensie I en II</i>	63
Figuur 4.6:	<i>Narratiefstruktuur - Gemiddelde tellings van die deelnemers se aantal DPU-reekse ingesluit by hul narratiewe voor en na Intervensie I en II.....</i>	65
Figuur 4.7:	<i>Narratiefstruktuur (Kohesie) - Gemiddelde tellings van al die deelnemers se aantal verwysings ingesluit by hul narratiewe voor en na Intervensie I en II.....</i>	66
Figuur 4.8:	<i>Narratiefstruktuur (Kohesie) – Al die deelnemers se gebruik van volledige, onvolledige en foutiewe verwysings voor en na Intervensie I en II.....</i>	67
Figuur 4.9:	<i>Narratiefstruktuur (Koherensie) – Al die deelnemers se gebruik van oorsaaklike, temporale en nie-verwante skakels voor en na Intervensie I en II.....</i>	70

WOORDELYS

<i>Afkorting / Term</i>	<i>Definisie</i>
ARW	Afrikaanse Reseptiewe Woordeskattoets
ASHA	Amerikaanse Spraak- en Gehoorvereniging
DPU	Doel-Poging-Uitkoms
DPU-reeks	'n Reeks gebeure wat 'n karakter se doelwit, poging om die doelwit te bereik en die uitkoms van die poging bevat.
Gedeelde-lees	Interaksie rondom 'n boek wat gewoonlik 'n volwasse venoot en 'n kind/kinders betrek.
Intervensiegroep I	Die groep wat aan Intervensieprogram I blootgestel is tydens die intervensietyperk.
Intervensiegroep II	Die groep wat aan Intervensieprogram II blootgestel is tydens die intervensietyperk.
Intervensieprogram I	'n Gedeelde-leesintervensieprogram wat oor nege weke gestrek het en waartydens eksplisiete aandag aan drukkewustheid, woordeskat, die maak van afleidings, karakters se doelwitte en motiverings geskenk is.
Intervensieprogram II	'n Gedeelde-leesintervensieprogram wat oor nege weke gestrek het waartydens boeke aan kinders voorgelees is en interaksie beperk is tot waarneembare feite in die prente en die storie.
Meta-werkwoorde	Versamelterm vir metakognitiewe en metalinguistiese werkwoorde
Narratief	Narratiewe verwys na persoonlike of fiktiewe stories en behels 'n geordende voorstelling van gebeure wat tot 'n logiese ontknoping lei (Roth & Spekman, 1986).
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
TAW	Totale aantal woorde
TAVW	Totale aantal verskillende woorde
T-eenheid	'n Hoofsinsnede en alle bykomende sinsnedes en frases. Die T-eenheid is in die huidige studie gebruik om uitinge in narratiewe te klassifiseer (Hunt, 1970).
TMT	Toets vir Mondelinge Taalproduksie
TTR	Tipe-Teken-Ratio
Voormeting	Data-insamelingprosedure voor die tydperk van intervensie
Nameting	Data-insamelingprosedure na afloop van die tydperk van intervensie

1. INLEIDING

Geletterdheid is 'n onontbeerlike vaardigheid in 'n Westerse samelewing. Skolastiese sukses en potensiële ekonomiese onafhanklikheid is maar enkele van die aanwinste wat met geletterdheid geassosieer word. Geletterdheid bemagtig mense vir die interpretasie van omgewingsdruk, byvoorbeeld kennisgewings en rigtingaanduiders, gee hulle toegang tot 'n magdom kennis om ingeligte besluite te kan neem en sluit die wêreld van die geskrewe woord, byvoorbeeld poësie en literatuur, vir hulle oop.

Dit is toenemend duidelik dat Suid-Afrikaanse kinders nie oor genoegsame geletterdheidsvaardighede beskik nie. Die Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) poog om internasionale vlakke en standaarde ten opsigte van leerders se leesvaardighede te bepaal. In 2006 het 30000 Suid-Afrikaanse leerders aan die PIRLS-studie deelgeneem. Howie et al. (2008) het 'n verslag na aanleiding van die studie saamgestel. Die bevinding was dat Suid-Afrikaanse Graad 4- en 5-leerders in vergelyking met die 39 ander lande, die laagste telling ten opsigte van leesvaardigheid behaal het (Howie et al., 2008).

Hierdie kommerwekkende realiteit is reeds in 2004 deur die Wes-Kaap Onderwysdepartement geïdentifiseer na aanleiding van 'n studie waarin 34487 Graad 3-leerders se leesvermoë geëvalueer is. Daar is bevind dat 'n skrale 39% van hierdie leerders volgens die verwagte Graad 3-vlak ten opsigte van lees presteer het. Die Departement van Onderwys het sedertdien strategieë in plek gestel om die geletterdheidsdilemma in die Wes-Kaap aan te spreek deur middel van diagnostiese toetsing, klaskamerondersteuning, spesiale onderwys en leerondersteuning, materiaal, opleiding van opvoeders, spesiale programme deur die skole en distrikte, en gesinsleeraktiwiteite. Hierdie inisiatiewe het tot 'n verbetering in die persentasie leerders wat volgens die verwagte vlak van lees aan die einde van Graad 3 presteer, aanleiding gegee. Die persentasie het vanaf 39% in 2004 tot 47.7% in 2006 en 53.5% in 2008 toegeneem (WKOD, 2009a).

Ongelukkig strek die probleme ten opsigte van Suid-Afrikaanse kinders se geletterdheid verder as die leerders self. Bykomende resultate van die PIRLS-studie (Howie et al., 2008) het aangedui dat minder as die helfte van die ouers van Graad 4- en 5-deelnemers aangedui het dat hulle saam met hul kinders in vroeë geletterdheidsaktiwiteite voor die aanvang van formele skoolopleiding betrokke geraak het. Minder as 50% van die leerders het aangedui dat daar meer as tien boeke tuis is, in vergelyking met 78% leerders op 'n internasionale vlak. Deelnemers met 51 tot 100 boeke tuis het aansienlik beter ten opsigte van leesbegrip in vergelyking met die leerders met tien of minder boeke tuis, gevaar.

'n Landsweye studie deur Williams en Samuels (2001) het bevind dat slegs 12% van Suid-Afrikaanse Graad R-opvoeders by 'n universiteit in die rigting van vroeë kinderontwikkeling gekwalifiseer het, 23% geen opleiding het nie en 43% oor informele nie-regeringsorganisasie-opleiding beskik. Die PIRLS-studie (Howie, et al., 2008) het boonop aangedui dat die meerderheid skole wat aan die studie deelgeneem het (60%) nie oor 'n skoolbiblioteek beskik het nie. Die studie het verder beduidend hoër leesprestasietellings by leerders vanuit skole wat die meeste boeke gehad het, gerapporteer.

Wasik en Bond (2001) is van mening dat 'n effektiewe taal- en geletterdheidsintervensie binne die klaskameropset 'n positiewe impak op die geletterdheidsontwikkeling van kinders, spesifiek dié wat 'n risiko vir akademiese mislukking loop, kan hê. Navorsers is boonop oortuig dat gedeelde leeservarings 'n positiewe impak op kinders se narratiefvaardigheid kan hê (Harkins, Koch, & Michel, 1994) en dat voldoende narratiefvaardigheid tot akademiese en sosiale voordele aanleiding gee (Roth, Speece, & Cooper, 2002; Stadler & Ward, 2005; Zevenbergen, Whitehurst, & Zevenbergen, 2003). Bied gedeelde-lees as intervensie-instrument wat deur terapeute, ouers en opvoeders toegepas kan word, 'n moontlike oplossing vir Suid-Afrikaanse kinders en die verwerping van vaardighede wat krities is vir sosiale en akademiese sukses?

Rogoff (1990), aansluitend by Vygotsky (1978), stel vanuit 'n sosio-kulturele perspektief dat kognitiewe ontwikkeling plaasvind deur middel van 'n proses waar 'n kundige geleidelik die verantwoordelikheid na die nuweling verplaas soos wat die nuweling meer vaardig word. In hierdie model van verplasing en internalisering is die nuweling nie slegs 'n passiewe ontvanger nie, maar 'n aktiewe agent in die besluitnemingsproses oor watter vaardighede om oor te neem en 'n aktiewe interpreteerder ten opsigte van die manier waarop hierdie vaardighede op vorige vaardighede bou. Navorsing steun die neiging dat kinders geletterdheid verwerf deur middel van taalinteraksies met volwassenes, spesifiek deur gesprekke wat handel oor onderwerpe wat van die onmiddellike tyd en plek verwyderd is (Beals, DeTemple, & Dickinson, 1994; Reese, 1995), byvoorbeeld gesprekke oor wat gister gebeur het of more gaan gebeur. Hierdie tipe gesprekke bevorder juis die ontwikkeling van geletterdheid aangesien geskrewe teks ook gedekontekstualiseer is, met ander woorde, buite 'n gedeelde fisiese konteks plaasvind.

Navorsers soos Bus, Van Ijzendoorn en Pellegrini (1995), Dickinson en Smith (1994) en Sénéchal, LeFevre, Thomas en Daley (1998) is van mening dat om na stories te luister en daarop te reageer, die basiese manier is waarop kinders die funksies en strukture van geskrewe taal leer verstaan. Daar word selfs die aanname gemaak dat stories die basis van alle diskoers is, en die plek is waar spraak en geskrewe taal by mekaar aansluit.

Navorsing het bevind dat gedeelde-leesintervensieprogramme wel 'n beduidende en langtermyn effek op kinders vanuit lae-inkomstegesinne en met taalvaardighede wat nie ouderdomstoepaslik is nie, se taal- en geletterdheidsontwikkeling kan hê (Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992). Reese en Cox (1999) is van mening dat die positiewe effekte van gedeelde-lees selfs groter kan wees wanneer gedeelde-lees oor lang tydperke in kinders se natuurlike kontekste, soos die huis en klaskamer, kan plaasvind. Dit is juis jong kinders se gesamentlike huis- en skoolervarings met geletterdheid wat krities is vir latere skolastiese sukses (McKeown & Beck, 2003).

Reese, Cox, Harte en McAnally (2003) maak die aanname dat dit nie noodwendig die blote lees vir kinders is wat die voordele vir geletterdheidsverwante vaardighede inhou nie en dat volwassenes grootliks verskil ten opsigte van die keuse van leesstyle wat hulle aanneem. Zigler (2000, soos aangehaal in Aram & Biron, 2004) is van mening dat aangesien daar duidelikheid bestaan oor die algemene effektiwiteit van vroeë kinderintervensieprogramme, die hoofsaak is om te identifiseer watter programme beter werk, hoe die resultate verkry is en watter komponente van intervensieprogramme die noodsaaklikste is om die maksimum voordele te verkry.

Gegewe die statistieke oor die swak geletterdheidsvlakke van Suid-Afrikaanse Graad 3-leerders en die opleiding van Graad R-opvoeders, ontstaan daar vrae oor die gedeelde leesinteraksies wat in die Suid-Afrikaanse voorskole plaasvind. Word gedeelde-lees spesifiek as 'n intervensie-instrument aangewend om kinders se taal- en geletterdheidsontwikkeling te bevorder, of word leessessies aangewend om kinders te vermaak, besig te hou of om die konteks vir 'n nuwe onderrigtema te skep? Benodig kinders met min blootstelling aan geletterdheidservarings tuis, eksplisiete onderrig ten opsigte van vroeë geletterdheid en narratiefstruktuur ten einde vergelykbaar te wees met hul eweknieë wat met heelwat rykegeletterdheidservarings hul skoolloopbaan betree?

Die Amerikaanse Spraak- en Gehoorvereniging (ASHA) beskou die voorkoming van geskrewe taalprobleme deur vroegtydige identifisering van leerders wat 'n risiko loop vir lees- en skryfprobleme, as deel van die pligte van die spraak-taalterapeut. Terapeute behoort navorsinggebaseerde, kultureel-toepaslike en kurrikulum-relevante intervensie in plek te stel om op so 'n manier geletterdheidsprobleme te probeer voorkom of beperk (ASHA, 2001).

Gedeelde-lees as 'n aspek van tuis- en skoolgeletterdheidsomgewings bied voorskoolse kinders die geleentheid om taal aan te leer in 'n konteks wat ontwikkeling koester (Storch & Whitehurst, 2001). Aktiewe gedeelde-lees behels 'n interaktiewe metode van lees en nie bloot die voorlees van 'n storie, met ander woorde, passiewe lees nie. Die breë doelstelling van die huidige studie was om die

invloed van twee gedeelde-leesintervensieprogramme op die narratiefvaardighede van voorskoolse kinders afkomstig uit laer sosio-ekonomiese omgewings te ondersoek. Die spesifieke doelstellings na aanleiding van die bogenoemde breë doelstelling was om die deelnemers se narratiewe voor en na die blootstelling aan gedeelde-leesintervensieprogramme te ontleed en vergelyk ten opsigte van mikro- en makrostrukturele veranderlikes (produktiwiteit, narratiefinhoud en narratiefstruktuur). Die verskille in die narratiewe van die deelnemers aan Intervensieprogram I en II is na afloop van die twee verskillende tipes gedeelde-leesintervensieprogramme ten opsigte van die bogenoemde veranderlikes ontleed en vergelyk.

Die studie het behels dat twee groepe Graad R-leerders vanuit dieselfde sosio-ekonomiese agtergrond na afloop van blootstelling aan die twee verskillende gedeelde-leesintervensieprogramme met mekaar vergelyk is. Na die voormeting van die deelnemers se narratiewe, is die deelnemers in die twee intervensiegroepe onderskeidelik aan een van twee gedeelde-leesintervensieprogramme vir 'n tydperk van nege weke blootgestel. Direk daarna is die nameting uitgevoer om die veranderinge in deelnemers se narratiefvaardighede te bepaal.

Intervensieprogram I het ten doel gehad om dialogiese lees te fasiliteer waar die deelnemers aktief aan die interaksie deelneem sodra hulle met die inhoud van die boek bekend was. Die voorleser het die deelnemers aangemoedig om spontaan deel te neem, vrae te vra en eie ervarings te deel. Daarteenoor, is die boekleesinteraksie tydens Intervensieprogram II gekenmerk deur min interaksie rondom die boek en daar is slegs op die boek, inhoud van die teks en die waarneembare feite in die prente gefokus. Interaksie is beperk tot die identifikasie of herroeping van inhoud wat direk in die teks of prente waargeneem kon word. Twee aannames is rakende die effek van die twee gedeelde-leesintervensieprogramme gemaak. Eerstens dat al die deelnemers beter kwaliteit narratiewe na afloop van die intervensie ten opsigte van al die veranderlikes sal lewer en tweedens dat die deelnemers in Intervensiegroep I beter kwaliteit narratiewe as die deelnemers in Intervensiegroep II ten opsigte van die veranderlikes na afloop van intervensie sal produseer.

Die huidige studie vorm deel van 'n groter eksperimentele studie. Die spesifieke doelstelling van die groter studie was om die effek van twee gedeelde-leesintervensiemetodes op kinders se geletterdheidstaal te bepaal. Die effek van die verskillende gedeelde-leesintervensies op kinders se narratiewe was die eerste subdoelwit (die fokus van die huidige studie), terwyl die effek van die verskillende gedeelde-leesintervensies op kinders se drukkewustheid die tweede subdoelwit was (Mans, 2008).

FORMAAT VAN DIE TESIS

Die tesis is in die volgende hoofstukke verdeel:

- Hoofstuk 1 – Inleiding: Hierdie hoofstuk verskaf ‘n beskrywing van die motivering vir die onderwerp van die studie.
- Hoofstuk 2 – Literatuuroorsig: Hierdie hoofstuk verskaf die relevante agtergrondinligting tot die studie. ‘n Oorsig van gedeelde-lees en narratiewe word verskaf.
- Hoofstuk 3 – Metodologie: In hierdie hoofstuk word ‘n beskrywing van die prosedures en metodes verskaf.
- Hoofstuk 4 – Resultate en Bespreking: Hierdie hoofstuk verskaf ‘n raamwerk van die bevindings en ‘n kort bespreking van die resultate.
- Hoofstuk 5 – Gevolgtrekkings, Beperkinge en Kliniese Implikasies: In hierdie hoofstuk word gevolgtrekkings oor die studie gemaak. Beperkinge van die studie word genoem en aanbevelings gemaak. Die kliniese implikasies van die resultate word weergegee.
- Verwysings: ‘n Lys met die aangehaalde bronne.
- Bylae: Hierdie afdeling bevat aanvullende data en inligting.

2. LITERATUUROORSIG

2.1.	<i>Inleiding</i>	7
2.2	<i>Gedeelde-lees</i>	7
2.2.1	Die effek van gedeelde-lees op die taalontwikkeling van jong kinders.....	7
2.2.2	Die effek van gedeelde-lees op geletterheidsontwikkeling.....	8
2.2.3.	Faktore wat die impak van gedeelde-lees beïnvloed.....	9
2.2.4	'n Oorsig van verskillende tipes boekleesstyle.....	12
2.2.5	Die waarde van gedeelde-lees as intervensie-instrument.....	15
2.3	<i>Narratiewe</i>	16
2.3.1	Die verband tussen narratief- en taalvaardigheid.....	16
2.3.2	Narratiefontleding as 'n komponent van 'n spraak-taalevaluasie.....	17
2.3.3	Tipes narratiewe en die ontlokking van narratiewe.....	19
2.3.4	Die ontleding van narratiewe.....	21
2.3.4.1	Mikrostrukturele ontledings.....	21
2.3.4.2	Makrostrukturele ontledings.....	22
2.3.4.3	Geletterdheidstaal.....	26
2.3.4.4	Kohesie.....	27
2.3.4.5	Samevatting.....	28
2.3.5	Die ontwikkeling van narratiewe by jong kinders.....	29
2.3.6	Narratiewe en geletterdheid.....	29
2.3.7	Narratiewe en akademiese prestasie.....	30
2.3.8	Narratiewe en die invloed van kulturele verskille.....	31
2.3.9.	Narratiewe en die invloed van sosio-ekonomiese status.....	32

2.1 INLEIDING

Hierdie studie het die effek van twee tipes gedeelde-leesintervensieprogramme op die narratiewe van voorskoolse kinders ondersoek. Die doel van hierdie hoofstuk is om 'n teoretiese raamwerk vir die studie te verskaf. 'n Oorsig van die bestaande literatuur oor gedeelde-lees en narratiewe word gegee. Eerstens, in die afdeling oor gedeelde-lees, word die voordele daarvan vir taal- en geletterdheidsontwikkeling van kinders, faktore wat die impak van gedeelde-lees beïnvloed, die verskillende tipes boekleesstyle en die waarde van gedeelde-boeklees as intervensie-instrument vir spraak-taalterapeutiese besprekings bespreek. Tweedens volg 'n afdeling oor narratiewe. In hierdie afdeling word die verband tussen narratiewe- en taalvaardigheid, die rasionaal vir insluiting van narratiewe by spraak-taalevaluasies en verskillende tipes narratiewe en die ontlokking daarvan bespreek. Die ontleding van narratiewe, ontwikkeling van narratiewe by jong kinders, die verwantskap tussen narratiewe en geletterdheid en akademiese prestasie word ook aangespreek. Die bespreking word afgesluit met 'n perspektief op kulturele verskille en die invloed van sosio-ekonomiese status op die ontwikkeling van kinders se narratiewevaardighede.

2.2 GEDEELDE-LEES

2.2.1 Die effek van gedeelde-lees op die taalontwikkeling van jong kinders

Gedeelde-lees is 'n belangrike aktiwiteit wat die konteks vir taalontwikkeling van jong kinders skep (Bus et al., 1995; DeTemple & Snow, 2003; Dickinson & Tabors, 1991; Scarborough & Dobrich, 1994; Sénéchal et al., 1998). Die positiewe invloed van gedeelde-lees op kinders se ekspressiewe woordeskat is deur verskeie studies bevestig (Bus et al., 1995; DeTemple & Snow, 2003; Hargrave & Sénéchal, 2000; Mol, Bus, De Jong, & Smeets, 2008; Whitehurst, Epstein et al., 1994) en die gereeldheid van blootstelling aan stories op 'n vroeë ouderdom is dekades gelede reeds deur Wells (1985) met latere taalvaardigheid geassosieer en word deur meer onlangse studies bevestig (Payne, Whitehurst, & Angell, 1994).

Redes wat hiervoor aangevoer word is dat boeke juis woordeskat stimuleer omdat dit 'n wyer woordeskat bevat as dié wat in gewone gesprekke voorkom. Selfs in eenvoudige stories vir twee- tot driejarige kom komplekse woorde en frases meer dikwels as in gewone gesprekke voor. Verskeie blootstellings aan dieselfde stories blyk veral by te dra tot 'n wyer woordeskat by jong kinders (Mol et al., 2008; Verhallen, Bus, & De Jong, 2006). Wat reseptiewe taal aanbetref, het sommige studies bevind dat gedeelde-lees wel 'n positiewe invloed het (Wasik & Bond, 2001),

terwyl ander studies geen positiewe verwantskap tussen gedeelde-lees en reseptiewe taal kon bevestig nie (Aram, 2006; Hargrave & Sénéchal, 2000; Whitehurst, Arnold et al., 1994). Studies dui ook dat gedeelde-leesprogramme kinders se sintaksis (Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992) en spesifiek van belang vir die huidige studie, kinders se storievertellings (Neuman, 1999) verbeter.

2.2.2 Die effek van gedeelde-lees op geletterheidsontwikkeling

Gedeelde lees bied egter nie 'n eenvoudige oplossing vir alle leesprobleme nie. Die werklike invloed van vroeë gedeelde-lees op kinders se leesprestasie is deur middel van twee meta-analises ondersoek. Die studies het openbaar dat die hoeveelheid gedeelde-lees wat voor die aanvang van formele skoolopleiding plaasvind, met slegs ongeveer 8% van die variansie in leesprestasie in die eerste graad verbind kon word (Scarborough & Dobrich, 1994; Bus et al., 1995).

Ten spyte van die omstredenheid rondom die effek van vroeë boeklees op latere geletterdheid en akademiese prestasie (Scarborough & Dobrich, 1994), is die meeste navorsers dit eens dat gedeelde-lees wel 'n belangrike bydrae tot taalontwikkeling, vroeë geletterdheid en latere akademiese prestasie maak (Bus et al., 1995; Lonigan, 1994; Payne, Whitehurst, & Angell, 1994; Snow, Burns, & Griffin, 1998). Die International Reading Association en die National Association for Education of Young Children (1998, soos aangehaal in Aram & Biron, 2004) het gedeelde-lees as die enkele belangrikste aktiwiteit vir die verwerwing van geletterheidsvaardighede bestempel en die assosiasie tussen vroeë boeklees en latere akademiese prestasie word deur verskeie studies uitgewys (Aram & Biron, 2004; McNeill & Fowler, 1999; Robbins & Ehri, 1994; Zevenbergen et al., 2003).

Die ontluikende geletterdheidsbenadering¹ erken die rol wat 'n verskeidenheid van aspekte by geletterdheidsverwerwing speel en ook dat dit veel meer as slegs die dekodering van letters en woorde behels. Ontluikende geletterdheid sluit kinders se verbale taalvaardigheid, storiebegrip, drukkewustheid en die proto-tipiese letterherkenningsvaardighede in (Beals et al., 1994; Reese & Cox, 1999).

Lank voordat kinders die meganiese vaardighede van enkodering en dekodering van druk leer, leer hulle reeds hoe om die geskrewe taalregister te gebruik en verstaan (Sulzby & Zecker, 1991; Bus et

¹ Die term “ontluikende geletterdheid” word gebruik om die idee oor te dra dat die verwerwing van geletterdheid gekonseptualiseer word as 'n ontwikkelingskontinuum, wat reeds vroeg in 'n kind se lewe begin. Hierdie perspektief staan in teenstelling met die alles-of-niks fenomeen waar veronderstel word dat geletterdheidsverwerwing begin wanneer 'n kind skool toe gaan. Die alles-of-niks perspektief skep 'n skeiding tussen pre-leesgedrag en ware lees wat plaasvind wanneer kinders daarin onderrig word by die skool. Die ontluikende geletterdheidsperspektief beskou geletterdheidsverwante gedrag tydens die voorskoolse jare as geldige en belangrike aspekte van geletterdheid (Whitehurst & Lonigan, 1998).

al., 1995). Reese en Cox (1999) is van mening dat geletterdheid verwerf word deur kinders se interaksies met volwassenes, veral deur gesprekke waarvan die inhoud verwyderd is van die onmiddellike tyd en plek, soos tipies tydens gedeelde-lees. Juis daarom bevorder gedeelde-lees geletterdheidsontwikkeling op 'n unieke wyse, aangesien dit aan geletterde ouers die geleentheid bied om selfs voordat formele lees- en skryfonderrig 'n aanvang neem, hul kinders by geletterdheidsgesprekke te betrek (Van Kleeck, 2004).

Hoewel die grammatikale reëls vir gesproke en geskrewe taal eintlik dieselfde is, blyk die benutting van die opsies wat grammatika bied dikwels heel anders in gesproke as in geskrewe taal te wees. Die sintaksis van geskrewe taal is meer kompleks en bevat 'n wyer verskeidenheid sinsvorme as gesproke taal (Bus et al., 1995).

Gedeelde-leesinteraksies konfronteer jong kinders met die geskrewe taalregister en stel hulle bloot aan die grammatikale vorme van geskrewe taal. Boonop word die reëls vir geletterdheidsdiskoers op maniere verskaf wat nie tipies tydens gesprekke plaasvind nie. Gedeelde-lees skep die ideale geleentheid om jong kinders aan storiestructure, -skemas en geletterdheidskonvensies bloot te stel, wat almal voorlopers vir die verstaan van tekste is (Hoff, 2006). Daar word gevolglik aangeneem dat gedeelde-lees nie slegs kinders se belangstelling in lees en boeke aanwakker nie, maar hul kennis van die geskrewe taalregister verhoog en as 'n gevolg daarvan, hul leesprestasie verbeter.

Bus et al. (1995) bestempel woordeskatverwerwing as een van die belangrikse faktore in die proses om te leer lees. Aangesien blootstelling aan boeke en gedeelde-lees woordeskatuitbreiding bevorder (verwys na afdeling 2.2.1), hou hierdie interaksies dan vanselfsprekend voordele vir die ontwikkeling van geletterdheid in. Die belangrike rol wat woordeskatuitbreiding in die verwerwing van geletterdheid speel, blyk verder uit bevindings wat aangedui het dat kinders se woordeskat met die aanvang van formele skoolopleiding nie slegs hul woordleesvaardighede teen die einde van Graad 1 voorspel nie, maar ook 'n goeie voorspeller van hul leesbegrip in die latere skooljare is (Juel, 2006; Mol et al., 2008; Reese & Cox, 1999; Snow, Tabors, Nicholson, & Kurland, 1995). Biemiller (2006) voer aan dat voldoende leesbegrip van Graad 3 af veral van gemiddelde of bo-gemiddelde woordeskat afhanklik is.

2.2.3 Faktore wat die impak van gedeelde-lees beïnvloed

Hoewel die voordele van gedeelde-leesinteraksies vir die verwerwing van taal en geletterdheid wyd gedokumenteer is (DeTemple, 2001; Tabors, Snow, & Dickinson, 2001; Whitehurst, Epstein et al., 1994), meen Scarborough en Dobrich (1994) dat die positiewe uitkomstige ten opsigte van taal en

geletterdheid wat gewoonlik aan gedeelde-lees toegeskryf word, die resultaat van bykomende faktore wat saam met gedeelde-lees bestaan, mag wees. Hierdie navorsers vewys na faktore soos die ouers se vlakke van taalvaardigheid en opvoeding, die aantal boeke in die huis en die kwaliteit van gesproke taal in die huisomgewing en gemeenskap. Die Rand Reading Study Group skryf variasie in leesvaardigheid toe aan die feit dat kinders in verskillende sosio-kulturele kontekste leer lees (RAND, 2002). As volwassenes behoort ons aan verskillende diskoersgemeenskappe. Die heel eerste diskoersgemeenskap waaraan kinders blootgestel word en waar hulle sosiale interaksie beleef, is hul huis en die omliggende gemeenskap. Diskoersgemeenskappe verskil grootliks ten opsigte van hoe hulle die wêreld beskou en meer spesifiek, watter praktyke die opvoeding van die kinders in die gemeenskap beïnvloed (RAND, 2002).

Sosio-ekonomiese omstandighede is 'n term wat 'n verskeidenheid faktore tuis en in die werks- of skoolomgewing insluit, en ook kulturele en godsdienstige oortuigings en finansiële vermoëns in ag neem. 'n Gesin se sosio-ekonomiese status is gebaseer op die gesin se inkomste, ouerlike opvoedingsvlak, ouerlike beroep en sosiale status in die gemeenskap (soos kontakte in die gemeenskap, groepassiasies en die gemeenskap se persepsie van die gesin) (Demarest et al., 1993).

Kinders vanuit lae-inkomstegroepe beskik oor beperkte blootstelling aan boeke en onderontwikkelde geletterdheids- en taalvaardighede teen die tyd wat hulle met skoolopleiding begin (Adams, 1990; Snow et al., 1998). Leseman en Van Tuijl (2006) ondersteun hierdie stelling deur die opinie dat kinders vanuit lae-inkomstefamilies en kulturele minderheidsgroepe oor die algemeen wel blootgestel word aan verskeie tipes taalgebruik, insluitend instrumentele en sosiale gebruike van geletterdheid. Kommer bestaan egter oor die gebrek aan blootstelling aan genres van verbale en geletterdheidstaal wat linguisties nou-verwant is aan akademiese taalgebruik soos in die skoolopset. In die geval van kinders wat uit 'n omgewing kom waar hierdie tipe genres en gedeelde-lees met die ondersteunende faktore soos deur Scarborough en Dobrich (1994) geïdentifiseer, ontbreek, mag dagsorg en ander georganiseerde voorskoolse programme moontlik 'n teenmiddel bied vir sommige van die geletterdheidsprobleme in die huise van kinders. Daar is egter verskille in die kwaliteit van voorskoolse programme ten opsigte van verbale interaksie tussen opvoeders en leerders (Farran, Aydogan, Kang, & Lipsey, 2006; Vukelich, 1991). Kinders vanuit lae-inkomstefamilies ontvang oor die algemeen minder optimale stimulasie (Schliecker, White, & Jacobs, 1991; Whitehurst, Arnold et al., 1994).

In 'n Suid-Afrikaanse studie deur Smit en Liebenberg (2003) is bevind dat ouers van hoë- en risikogemeenskappe ten opsigte van geletterdheid en akademiese sukses van mening is dat hulle

meer ondersteuning vanaf die skoolomgewing benodig. Skole word egter gekonfronteer met hul eie stel eise naamlik groot klasse (tot meer as 30 leerders per klas), beperkings in terme van tyd wat aan leesopleiding gewy kan word en boonop die afwesigheid van skoolbiblioteke. 60% van die Suid-Afrikaanse laerskole wat aan die PIRLS-studie (Howie et al., 2008) deelgeneem het, beskik nie oor 'n skoolbiblioteek nie. Die leerders in hierdie skole het oor die algemeen swakker in lees gevaar as leerders wat wel toegang tot 'n skoolbiblioteek gehad het. Navorsing het boonop uitgewys dat dit 'n vals aanname is dat alle skole en kleuterskole aktief geletterdheid en gedeelde-lees aanmoedig (Whitehurst et al., 1999).

Snow et al. (1998) het die geletterdheidsomgewing tuis en by die skool geïdentifiseer as die belangrikste faktor wat leerders in 'n hoë-risikogroep vir onvoldoende aanleer van belangrike vroeë geletterdheidsvaardighede, plaas. Die geletterdheidsomgewing tuis verwys na die kulturele oortuigings van die gesin en waarde wat ouers aan lees heg. Die beskikbaarheid van boeke, leesmateriaal en die tyd wat aan voorlees vir die kinders spandeer word, speel ook 'n rol. Die PIRLS-studie (Howie et al., 2008) het 'n verband gevind tussen Suid-Afrikaanse Graad 4- en 5-leerders se leesvermoë en die hoeveelheid boeke wat tuis beskikbaar is. Leerders met meer toegang tot boeke tuis het met beter leesvaardighede presenteer. In vergelyking met internasionale statistieke wat aandui dat 78% van huishoudings oor meer as tien boeke beskik, beskik minder as 50% van Suid-Afrikaanse huishoudings oor meer as tien boeke. Adams (1990) het bevind dat kinders uit middelklas inkomstegroepe in Amerika Graad 1 met 1000 tot 17000 ure van een-tot-een prentebokke lees binnegaan, terwyl die kind vanuit 'n lae-inkomstefamilie gemiddeld 25 soortgelyke ure het (Whitehurst, Arnold et al., 1994).

Sommige jong kinders is besonders gemotiveerd om geletterdheid te verwerf en sal betrokke raak by geletterdheidservarings saam met ander en alleen (Durkin, 1966). Die konvensies van geletterdheid is egter kultuur-spesifiek en die aanleer daarvan sal minstens 'n mate van ondersteuning deur meer kundige individue vereis. Indien ouers nie self die lees van 'n boek as 'n bron van plesier beskou nie, mag aktiwiteite soos boekkeles nie deel uitmaak van familie-praktyke nie. Sulke ouers mag selfs moontlik nie weet hoe om kinders by leessessies te betrek nie (Bus, Leseman, & Keultjies, 2000). Dit skep kommer aangesien navorsers van mening is dat geletterdheid verwerf word deur kinders se interaksies met volwassenes, veral deur gesprekke waarvan die inhoud verwyderd is van die onmiddellike tyd en plek, soos tipies tydens gedeelde-lees (Reese & Cox, 1999).

Vanuit 'n sosiaal-konstruktiewe perspektief (Ninio & Bruner, 1978), kan boeke nie die bron van die verwerwing van nuwe woordeskat wees nie, tensy kinders intensiewe hulp en ondersteuning van

volwassenes ontvang. In die meeste gevalle word woorde van die skrywer deur die sosiale interaksie tussen volwasse leser en kind vergesel. Reese et al. (2003) maak die aanname dat of kinders begin belangstel in boeke en die aanleer van nuwe woordeskat deur gedeelde-lees, grootliks afhang van hierdie sosiale konteks en dat dit slegs deur sosiale interaksie verwerf kan word.

Daar kan nie bloot aangeneem word dat gedeelde-lees 'n algemene praktyk in alle gemeenskappe en kulture is nie. Die aard van interaksies rondom boeke verskil van kultuur tot kultuur (Mason, 1992), tussen sosiale klasse en van gesin tot gesin (Anderson, Anderson, Lynch, & Shapiro, 2003). Dit is daarom uiters belangrik dat navorsers ook die interaksie, aktiwiteite en gesprekke wat met gedeelde-lees geassosieer word, ondersoek en nie slegs die gereeldheid waarop gedeelde-lees plaasvind nie.

2.2.4 'n Oorsig van verskillende tipes boekleesstyle

Studies het gedui op 'n aansienlike variasie ten opsigte van volwassenes se natuurlike boekleesstyle met voorskoolse kinders. Deur die interaksie tussen volwassenes en kinders te ondersoek, poog navorsers om die dinamika van die assosiasie tussen sosiale interaksie en geletterdheidsontwikkeling te verstaan. Navorsing oor volwassenes se natuurlike boekleesstyle met kinders word vervolgens in Tabel 2.1 aangebied.

Tabel 2.1 Opsomming van navorsing oor volwassenes se boekleesstyle

Navorsers	Tipe leesstyle en steekproewe	Eienskappe van leesstyle	Langtermynvoordele van betrokke leesstyl
Mol et al. (2008) Whitehurst, Arnold et al. (1994) Whitehurst, Epstein et al. (1994)	Dialogiese leesstyl <u>Steekproef:</u> Lae-inkomsteklas en 2- tot 4-jariges	Inkorporeer aspekte van die verskillende style, maar vergelyk die beste met Haden, Reese, & Fivush (1996) se beskrywerleesstyl. Teks word gereeld onderbreek Poog om interaktiewe dialoog tussen volwassene en kind te fasiliteer Kind is 'n aktiewe deelnemer in die leesproses	<u>Reese & Cox (1999):</u> Hou hoofsaaklik voordele vir taalontwikkeling in <u>Valdez-Menchaca & Whitehurst (1992); Whitehurst, Arnold et al. (1994); Whitehurst, Epstein et al. (1994); Whitehurst et al. (1988); Haden et al. (1996):</u> - Voordele vir ekspressiewe en reseptiewe woordeskat en skryfvaardigheid en drukkonsepte

	Dialogiese leesstyl (vervolg)	<p>Kind word uiteindelik die storieverteller</p> <p>Volwassene neem die rol van aktiewe luisteraar aan deur: kind se uitinge uit te brei, beskrywings van materiaal in die boek te verskaf, oop-einde vrae te vra en leidrade te verskaf</p> <p>Volwassene vra minder vrae soos die kind meer vaardig word as verteller</p>	<p>- Voordele vir voorskoolse kinders vanuit lae-inkomstegroepe se taalvaardighede</p> <p><u>Valdez-Menchaca & Whitehurst (1992); Whitehurst et al. (1988):</u> Individuele intervensie hou beduidende voordele vir kinders uit hoë-, middelklas- en lae-inkomstegesinne in</p>
Dickinson & Smith (1994)	Prestasie-georiënteerde leesstyl (<i>performance orientated</i>)	<p>Lees vind ononderbroke plaas</p> <p>Gesprek word beperk tot voor en na die storie</p> <p>Gesprekke ten opsigte van:</p> <ul style="list-style-type: none"> - besprekings oor die karakters - voorspellings oor die storie - herkonstruksie van die storie - verbinding van storie-gebeure met ware lewensgebeure <p>Vereis meer van kind as dialogiese of beskrywende styl</p>	<p><u>Dickinson & Smith (1994); Haden et al. (1996):</u> Hierdie styl ondersteun reseptiewe woordeskatgroei in vergelyking met leesstyle wat onderbroke is</p> <p><u>Reese & Cox (1999):</u> Spesifiek kinders met meer gevorderde aanvanklike woordeskatvlakke, of ouer kinders, het die meeste by hierdie styl baatgevind t.o.v. woordeskatontwikkeling</p>
Haden, Reese, & Fivush (1996)	Beskrywer-leesstyl (<i>describer</i>) <u>Steekproef:</u> 3½- tot 6-jarige kinders vanuit middelklas-inkomstegroep	<p>Vergelyk die beste met dialogiese leesstyl</p> <p>Teks word gereeld onderbreek</p> <p>“Wat-vrae” word hoofsaaklik gevra</p> <p>Minder word van die kind vereis</p>	<p><u>Reese & Cox (1999):</u> Algehele voordele vir drukvaardighede en reseptiewe woordeskat in vergelyking met ander style, maar inaggenome die konteks van interaksie tussen leesstyl en kind se voorafbestaande vaardighede</p>

	Beskrywer-leesstyl (vervolg)		Voordelig vir drukvaardighede van kinders met hoër aanvanklike storiebegripvlakke Vir kinders met swakker ontwikkelde vaardighede of jong kinders mag hierdie die mees toepaslike leesstyl vir die verbetering van woordeskat wees
Haden et al. (1996)	Begripleesstyl (<i>comprehender</i>) <u>Steekproef:</u> 3½- tot 6-jarige kinders vanuit middelklas-inkomstegroep	Vereis meer van die kind as tydens die dialogiese of beskrywer-styl Kommentaar word beperk tot voor en na die storie Fokus op storie-betekenis en die maak van afleidings en voorspellings rakende storie-gebeure	<u>Dickinson & Smith (1994):</u> Voordelig vir ontwikkeling van reseptiewe woordeskatvaardighede <u>Haden et al. (1996); Reese & Cox (1999):</u> Voordelig vir bevordering van storiebegrip <u>Whitehurst, Arnold et al. (1994); Whitehurst, Epstein et al. (1994); Whitehurst et al. (1988); Haden et al. (1996):</u> Meer voordelig vir ontwikkeling van taal- en storiebegripvaardighede in vergelyking met die beskrywer-leesstyl
Haden et al. (1996)	Eise-leesstyl (<i>demand</i>)	Fokus op beskrywing en benoeming van prente in die boek Minder word van die kind vereis	

Die sosio-ekologiese perspektief² (Bronfenbrenner, 1977, 1979) beklemtoon dat dialogiese-lees soos hierbo beskryf hoofsaaklik die geletterdheidsgesprekke, kultuur en oortuigings van een kulturele groep, naamlik westelike-georiënteerde middelklasouers, reflekteer.

2.2.5 Die waarde van gedeelde-lees as intervensie-instrument

Na aanleiding van bogenoemde bevindinge meen sommige navorsers dat spesifiek ouers met relatiewe lae vlakke van akademiese opvoeding kan baatvind by opleiding in ontlokkende geletterdheidstimulerende tegnieke tydens gedeelde-boeklees, aangesien gedeelde-lees nie altyd teenwoordig is in hierdie families nie (Bus & Van Ijzendoorn, 1995; Huebner & Meltzoff, 2005; Mol et al., 2008; Whitehurst, Arnold et al., 1994). Spraak-taalterapeute kan 'n belangrike rol speel by die bekendstelling van gedeelde-leesinteraksies aan ouers en opvoeders.

Vanuit 'n spraak-taalterapeutiese perspektief is gedeelde-boeklees 'n waardevolle intervensie-instrument. Hierdie klinikusse werk met kinders van alle ouderdomme en speel toenemend 'n aktiewe rol in die voorkoming, identifisering en remediëring van taal- en geletterdheidsprobleme (ASHA, 2001; Fey, Catts, & Larrivee, 1995). Die toenemende rol van spraak-taalterapeute word grootliks toegeskryf aan navorsing wat die verwantskap tussen verbale en geskrewe taalprobleme dokumenteer (Catts & Kamhi, 1999). Hierdie studies toon dat kinders met leesprobleme dikwels ook met gepaardgaande verbale taalafwykings presenteer. Aangesien probleme ten opsigte van verbale taal tipies waargeneem word voordat kinders formele leesonderrig ontvang, kan spraak-taalterapeute belangrike lede van die span wees met betrekking tot vroeë identifikasie van kinders wat 'n risiko vir leesprobleme loop. Volgens Catts, Fey, Zhang en Tomblin (2001) behoort vroeë identifikasie van hierdie kinders se risiko vir toekomstige leesprobleme tot taalintervensieprogramme aanleiding te gee wat geletterdheid en verbale taalprobleme aanspreek. Slegs 'n klein persentasie van hierdie geïdentifiseerde kinders in die Suid-Afrikaanse konteks het egter toegang tot tradisionele spraak-taalterapiedienste weens ekonomiese redes, sowel as die feit dat slegs 'n beperkte aantal spraak-taalterapeute die enorme Suid-Afrikaanse bevolking van bykans 50 miljoen mense moet bedien. Gedeelde-lees as 'n intervensie-instrument bied gevolglik 'n logiese oplossing, aangesien dit nie alleenlik deur 'n gekwalifiseerde spraak-taalterapeut nie, maar ook deur ouers of opvoeders toegepas kan word en taal- en geletterdheidsontwikkeling bevorder.

² Die ekologiese perspektief poog om die veelvuldige invloede en interverwantskap van sosiale elemente in 'n omgewing te ondersoek en beklemtoon dat daar volgehoue interaksie tussen die persoon en die omgewing bestaan (Bronfenbrenner, 1977, 1979).

Binne die boekleeskonteks word kinders blootgestel aan woordeskat, sintaksis, storiestructuur, basiese drukkonsepte en selfs meer van belang vir die huidige studie, narratiewe (Mol et al., 2008).

2.3 NARRATIEWE

Narratiewe speel 'n sentrale rol in daaglikse sosiale interaksies en in die groot meerderheid van kinders se akademiese aktiwiteite dwarsdeur hul skooljare (Trabasso & Stein, 1997).

Om 'n storie te vertel kan 'n verskeidenheid van doele dien: om te vermaak, leer, ons eie ervarings te reflekteer en oor die ervarings van ander te dink (Westby, 1994). Donahue (1985) het die term "narratiewe" gedefinieer en die aanname gemaak dat dit nie slegs na storievertellings verwys nie. Verskillende tipes uitgebreide diskoers, byvoorbeeld verduidelikings, beskrywings en verslagdoening word by die definisie ingesluit. Die definiërende eienskap van 'n narratief is dat dit die produksie en begrip van diskoerseenhede wat verder as 'n sin of enkele beskrywingsvlak strek, behels. Narratiewe vereis die insluiting van inleidende en slotstellings, asook 'n geordende voorstelling van gebeure wat tot 'n logiese ontknoping lei (Roth & Spekman, 1986). Tydens narratiefdiskoers onderneem die spreker en luisteraar 'n formele of informele ooreenkoms wat die spreker toelaat om verskeie beure vir 'n enkele onderwerp te neem (en ook op die onderwerp uit te brei), solank as wat die spreker presies, maar informatief, geloofwaardig (tensy erken word dat dit wat gedeel word fantasie is), relevant, georganiseerd en duidelik is ten opsigte van die onderwerp (Grice, 1975).

2.3.1 Die verband tussen narratief- en taalvaardigheid

Verbale narratiefvaardigheid is 'n kragtige voorspeller van langtermyn taalvaardigheid (Bishop & Edmundson, 1987).

Narratiewe word as 'n effektiewe instrument aangewend om tussen kinders met spesifieke taalgestremdheid en tipies-ontwikkende kinders te onderskei (Botting, 2002). Verskeie studies het die narratiewe van kinders met taalgestremdhede (spesifiek of as deel van ander afwykings) met dié van tipies-ontwikkende kinders s'n vergelyk. Ten spyte van verskillende ontlokkings- en ontledingmetodes het die studies soortgelyke resultate getoon. Kinders met spesifieke taalgestremdheid het swakker narratiewe (hervertelling of selfgegenereerde stories) in vergelyking met tipies-ontwikkende kinders getoon (Liles, Duffy, Merrit, & Purcell, 1995; Merrit & Liles, 1987; Tager-Flusberg, 1995; Van der Lely, 1997). Kinders met taal- en leergestremdhede se

narratiewe is oor die algemeen korter, bevat minder storiegrammatika-elemente en episodes, is minder ingewikkeld op 'n linguistiese vlak en bevat minder volledige kohesie-merkers, teenoor dié van tipies-ontwikkende kinders (Botting, 2002; Liles, 1985, 1987; Merrit & Liles, 1987; Milosky, 1987; Norbury & Bishop, 2003).

2.3.2 Narratiefontleding as 'n komponent van 'n spraak-taalevaluasie

Formele taaltoetse is nie altyd geskik vir die heterogene, multi-kulturele populasie waarmee Suid-Afrikaanse klinikusse daaglik te doen kry nie (Southwood & Russell, 2004).

Daar is slegs 'n paar gestandaardiseerde toetse, soos die Afrikaanse Reseptiewe Woordeskattoets (ARW) (Buitendag, 1994) en die Toets van Mondelinge Taalproduksie (TMT) (Vorster, 1980), in Suid-Afrika beskikbaar vir taalevaluasie. 'n Aantal formele toetse, soos die Reynell Development Language Scales (Reynell & Gruber, 1990) en The Test of Auditory Comprehension of Language Revised (TACL-R) (Carrow-Woolfolk, 1985) is in Afrikaans vertaal. Ander toetse soos The Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) (Dunn & Dunn, 2007) is aangepas vir gebruik in die Engelssprekende Suid-Afrikaanse populasie (sien Penn, 1998 vir 'n oorsig). Gevolglik is die formele taaltoetse wat in Suid-Afrika gebruik word dikwels op populasies in Amerika en Brittanje gestandaardiseer en vertaalde en aangepaste weergawes word deur spraak-taalterapeute in die Suid-Afrikaanse konteks gebruik. Kinders vanuit verskillende kulturele en sosio-ekonomiese agtergronde mag laer daarop presteer, bloot aangesien hulle nie met die inhoud of verwagtinge van die toetse bekend is nie (Kramer, Mallett, Schneider, & Hayward, 2009). Navorsing dui daarop dat narratiewe evaluasie 'n geldige, sensitiewe en potensieel minder sydig taalontledingsinstrument in vergelyking met normgebaseerde gestandaardiseerde taalevaluasies is (Craig & Washington, 2000; Thompson, Craig, & Washington, 2004).

Boonop is daar soms linguistiese probleme wat nie noodwendig weerspieël word in kinders se prestasie in gestandaardiseerde taaltoetse nie, maar wat slegs uitgelig word deur die ontleding van kinders se taalvoorbeelde (Schuele, 1997, soos aangehaal in Hadley, 1998). Die meeste gestandaardiseerde toetse beskik nie oor items wat ontwerp is om die vermoë om uitgebreide diskoers te verstaan en produseer, te evalueer nie. Dié wat wel soortgelyke items insluit, fokus meer op taalvorm en inhoudsvaardighede as op taalgebruik (Botting, 2002).

Die evaluasie van kinders se taalvaardighede na aanleiding van hul prestasie in nie-kommunikatiewe kontekste soos gestandaardiseerde toetse, kan aangevul word deur evaluasie van taalvaardighede binne ware kommunikasie-kontekste (Klee, 1992).

Evaluasie van narratiewe kan moontlik minder kultureel- en linguistiesydig wees en word as 'n meer toepaslike metode vir taalevaluasie beskou aangesien narratiewe dwarsoor tale en kulture heen voorkom (Westby, 1994). Die ontleding van verbale narratiewe bied 'n ryk bron van data wat kinders se taalgebruik in 'n natuurlike konteks verteenwoordig. Narratiefanalise is 'n hoogs effektiewe navorsings- en kliniese instrument wat navorsers of klinikusse toelaat om veelvuldige linguistiese eienskappe terselfdetyd te ontleed deur van 'n enkele, relatiewe kort taalvoorbeeld gebruik te maak (Heilmann, Miller, Nockerts, & Dunaway, 2010). Taalvoorbeeldanalises is ontwikkel om feitlik elke aspek van taal te evalueer, byvoorbeeld produktiewe woordeskat en grammatika, deur van mikrostrukturele ontledings gebruik te maak en breër tekstvlak-narratief-organiseringsvaardighede deur makrostrukturele ontledings te benut.

Narratiewe verskaf 'n besondere ryk bron van linguistiese data vir navorsers en terapeute wat ekspressiewe taalvaardigheid op diskoersvlak wil ondersoek (Justice et al., 2006). Verskeie studies het getoon dat die narratiefvaardigheid van kinders in sekere risiko-groepe (byvoorbeeld kinders met taal- en kognitiewe gestremdhede) aansienlik van tipies-ontwikkellende kinders verskil (Boudreau & Hedberg, 1999; Hayes, Norris, & Flaitz, 1998; Hemphill, Uccelli, Winner, Chang, & Bellinger, 2002; Kaderavek & Sulzby, 2000; Liles et al., 1995; Ripich & Griffith, 1988; Scott & Windsor, 2000; Van der Lely, 1997). Van spesifieke belang vir spraak-taalterapeute is bykomende bevindings dat sekere narratiefmetings op 'n betroubare wyse tussen kinders met en sonder taalgestremdheid kan onderskei (Liles et al., 1995; Scott & Windsor, 2000). Aansluitend hierby voer Botting (2002) aan dat ontlokking en ontleding van narratiewe een van die mees interessante en ekologies-geldige metodes is om kommunikasievaardigheid in beide normale sowel as kliniese groepe te bepaal.

Narratiewe verskaf insig oor hoe kinders op 'n sistematiese wyse langer eenhede van taal en inligting verstaan en produseer. Ontlokking en ontleding van narratiewe stel ons in staat om verder te gaan as die sins- of enkele uitingvlak en meer realistiese veralgemenings na ware lewensituasies te maak waar veelvuldige beurte tydens besprekings oor gebeure nogal algemeen is (Karmiloff-Smith, 1985; Halliday & Hasan, 1976; Michaels, 1981).

Kundiges soos Munoz, Gillam, Pena en Gulley-Faehnle (2003) beklemtoon die belangrikheid daarvan om narratiefontleding as 'n roetine-komponent by taalevaluasie in te sluit. Insameling van 'n narratiefvoorbeeld van jong kinders is egter uitdagend (Milosky, 1987) en volgens Botting (2002) wil dit voorkom asof dit minder gereeld in die praktyk deur spraak-taalterapeute as 'n meetinstrument gebruik word ten spyte daarvan dat die literatuur verskeie riglyne rakende die ontlokking van narratiewe by kinders verskaf. Alhoewel mondelinge narratiewe herhaaldelik in die

literatuur genoem word as 'n metode om klinikusse in te lig oor die risiko van geletterdheidsprobleme en insig te verskaf oor die wyses waarop terapie die ontwikkeling van hierdie vaardigheid kan bevorder, is die realiteit egter dat wanneer spontane taalvoorbeelde wel deur terapeute gebruik word, dit dikwels totale ongestruktureerde voorbeelde is wat tydrowend is en slegs op beskrywende wyses aangewend word (Botting, 2002).

2.3.3 Tipes narratiewe en die ontlokking van narratiewe

Hadley (1998) voer aan dat wanneer taalvoorbeelde benut word om kommunikasie-afwykings in kinders te identifiseer, dit noodsaaklik is dat kinders betrokke raak in diskoers wat genoeg van 'n uitdaging bied om die gebruik van meer gevorderde taalvaardighede aan te moedig, maar ook terselfdetyd linguistiese swakhede uitwys. Aangesien verskillende tipes diskoers aan kinders verskillende tipes taaluitdagings bied, mag verskillende tipes diskoers toestande uitwys waaronder taalproduksie-probleme mag voorkom. Kaderavek en Sulzby (2000) het jong kinders van ongeveer twee tot vier jaar oud se hervertellings- en spontaan gegenereerde narratiewe vergelyk en bevind dat die hervertellings langer was en hoër tellings ten opsigte van leksikale diversiteit behaal het. Hierdie resultate is in ooreenstemming met Sulzby (1985) wat aanvoer dat selfs geringe variasie in take of ontlokkingsprosedures getoon het om die lengte van narratiewe te beïnvloed. Kaderavek en Sulzby (2000) het ook gevind dat spraak wat geskrewe taal reflekteer tydens die hervertellings voorgekom het, maar glad nie in die gegenereerde narratiewe teenwoordig was nie.

Hadley (1998) beskryf drie sleuteldimensies vir oorweging wanneer gesprekskontekste vir evaluasie van skoolgaande kinders se narratiefvaardighede gekies word. Ochs en Schiefflin (soos aangehaal in Hadley, 1998) se kontinuum vir diskoersbeplanning verteenwoordig die eerste dimensie. *Onbeplande diskoers* word gedefinieer as “diskoers wat nie vooraf deurdink en organisatories beplan word nie”, terwyl *beplande diskoers* beskryf word as “diskoers wat uitgedink en georganiseer word voordat dit verbaal uitgedruk word”. 'n Voorbeeld van beplande diskoers sou wees wanneer 'n kind die geleentheid kry om deur 'n woordelose prenteboek te blaai voordat daar van hom/haar verwag word om 'n storie te genereer. Sodoende kry die kind die geleentheid om sy/haar narratief te beplan en organiseer voordat produksie plaasvind.

Die tweede dimensie wat deur Hadley (1998) en Roth en Spekman (1986) beskryf word, is die grootte van die beplande eenheid. Sommige tipes diskoers vereis slegs dat die spreker een uiting op 'n slag beplan, byvoorbeeld in die geval van 'n narratief wat deur middel van 'n reeks prente ontlok word, waar die kind prent-vir-prent en uiting-vir-uiting aan die narratief beplan. Daar word ook hierna as *uitingvlak-diskoersbeplanning* verwys. Daarteenoor word daar soms van 'n spreker vereis

om uitgebreide diskoers of *tekswlak-diskoers* te beplan ten einde die bedoelde boodskap suksesvol te kommunikeer. Tekswlak-diskoers vereis dat sprekers hul vermoë om 'n samehangende reeks van gebeure of besonderhede aan 'n luisteraar oor te dra beplan, organiseer, formuleer en monitor, byvoorbeeld 'n narratief oor 'n persoonlike ervaring of 'n narratief na aanleiding van 'n enkele prent as stimulusmateriaal.

Hadley (1998) beskryf die laaste dimensie na aanleiding van Norris en Hoffman (1993) se situasionele konteks. Norris en Hoffman (1993) verskaf 'n kontinuum vir hoe direk die onderwerp van die diskoers ooreenkom met die fisiese en perseptuele eienskappe van die situasie en die kind se ervaring. 'n Storie wat oor dinosourusse of ruimtemannetjies handel, of 'n storie wat op 'n vreemde planeet afspeel, mag gevolglik meer van 'n kind met min of geen blootstelling aan boeke of televisie vereis, in vergelyking met 'n storie oor byvoorbeeld 'n kind wat saam met sy maats met 'n bal speel.

Aangesien bogenoemde dimensies op verskillende wyses in verskillende tipe narratiefontledingsmetodes teenwoordig is, stel Hadley in aansluiting by Evans (1996) voor dat die tipe diskoers wat gebruik word om narratiewe te ontlok, gevarieer word ten einde variasie in diskoersprestasie te identifiseer.

Daar word in die literatuur meestal onderskei tussen hervertellings, ontwikkeling van 'n oorspronklike storie sonder 'n stimulus en 'n storie na aanleiding van 'n beskrywing vanuit 'n woordlose prentboek (Westby, 2005). Die groter eksperimentele projek waarvan hierdie studie deelgevorm het, het in navolging van Hadley (1998) se aanbeveling drie verskillende tipes narratiewe by die deelnemers ontlok, naamlik 'n persoonlike narratief, 'n narratief nadat narratiefskema verskaf is en 'n narratief na aanleiding van 'n woordlose prentboek. In die huidige studie word daar oor die deelnemers se narratiewe na aanleiding van die woordlose prentboek gerapporteer, aangesien die intervensie rondom boeke plaasgevind het. Aangesien die ontlokking van die narratief na aanleiding van 'n woordlose prentboek, die enigste ontlokkingsmetode was wat rondom 'n boek plaasgevind het, wou die navorser ondersoek instel na of die deelnemers die vaardighede wat tydens gedeelde-lees met boeke geteiken is, kon toepas tydens hulle narratiefvertellings na aanleiding van 'n boek.

Westby (1985) verwys na storie-vertellings en hervertellings as die beste kontekste vir evaluasie van die organisatoriese aspekte van narratiewe gebruik. Sommige navorsers het bewys dat kinders langer narratiewe produseer in 'n storie- hervertellingstaak as in die geval van storie-generering (Kaderavek & Sulzby, 2000; Merrit & Liles, 1987; Ripich & Griffith, 1988;). Sulzby en Kaderavek

voer aan dat selfs geringe variasies in die ontlokkingsprosedure die lengte van narratiewe kan beïnvloed (Sulzby, 1985; Kaderavek & Sulzby, 2000). Aansluitend hierby meen Westby (2005) dat verskillende metings nie dieselfde eise aan die verteller stel nie.

’n Woordlose prenteboek as stimulusmateriaal vereis byvoorbeeld slegs dat ’n kind storie-skema herken. Dit vereis nie dat die kind storie-skema genereer of dit in teksgrammatika organiseer nie. Prente in die boek lê die storie uit en met weinig meer as prentbeskrywing deur die kind, bevat hierdie “storie” reeds die storiegrammatika-elemente. Daarom is die stories wat kinders vertel wanneer hoogs-gestruktureerde stimuli (soos woordlose prenteboeke) verskaf word, meer soortgelyk aan begrip-gebaseerde metings, omdat die fokus eerder op die kinders se begrip van inhoudskema val as op hul vermoë om storiegrammatika te gebruik (Westby, 2005).

Tönsing en Tesner (1999) het drie verskillende ontlokkingsmetodes, naamlik storie-generering, storie-hervertelling en ’n persoonlike narratief van vier- tot sesjarige Suid-Afrikaanse kinders met tipiese taalontwikkeling, vergelyk. Die narratiewe is in terme van lengte en strukturele organisasie (storiegrammatika-komponente gebaseer op Stein & Glenn, 1979) vergelyk. Die navorsers het bevind dat die storie-hervertellings met behulp van prente narratiewe tot gevolg gehad het wat struktureel meer kompleks as die self-gegeneerde stories was. Hierdie resultate stem ooreen met Merrit en Liles (1987) en Ripich en Griffith (1988) wat aangedui het dat hervertellings meer komplekse stories as gegeneerde stories tot gevolg het. Verdere bevindings was dat persoonlike narratiewe korter was, maar kompleksere episodes as fiktiewe narratiewe bevat het. Hierdie resultate is in ooreenstemming met vorige navorsing (Hadley, 1998; McCabe, Bliss, Barra, & Bennet, 2008; Peterson & McCabe, 1983) en ondersteun dus Hadley se teorie ten opsigte van die drie dimensies.

2.3.4 Die ontleding van narratiewe

In navolging van Westby (2005) maak Heilmann et al. (2010) die aanname dat narratiewe op onderskeidelik mikro- en makrostrukturele vlak ontleed kan word. Kinders se produktiewe woordeskat en grammatika kan deur middel van mikrostrukturele ontledings bepaal word, terwyl die breër tekstvlak-narratieforganisasievaardighede bepaal kan word deur makrostrukturele ontledings te benut.

2.3.4.1 Mikrostrukturele ontledings

Mikrostrukturele ontledings oorweeg die interne linguistiese strukture wat in narratiefkonstruksie gebruik word en hoofsaaklik binne individuele uitinge gemeet word. Mikrostrukturele ontledings sluit normaalweg metings van produktiwiteit en linguistiese diversiteit in. Produktiwiteit verwys na

die lengte of die hoeveelheid taaluitset in 'n taalvoorbeeld (Allen, Kertoy, Sherblom, & Pettit, 1994; Justice et al., 2006; Paul & Smith, 1993; Scott & Windsor, 2000). Metings van die totale aantal woorde (TAW) en die aantal uitinge of T-eenhede word dikwels as metings van produktiwiteit uitgevoer (Justice et al., 2006; Scott & Windsor, 2000). Die TAW neem toe met ouderdom en het getoon om sensitief genoeg te wees om tussen kinders met tipies-ontwikkeldende taalvaardighede en kinders met taalgestremdheid te onderskei (Liles et al., 1995; Scott & Windsor, 2000). Die T-eenheid word dikwels gebruik om uitinge in narratiewe te klassifiseer. 'n T-eenheid kan as 'n hoofsinne en alle bykomende sinnes en frases gedefinieer word (Hunt, 1970). Die totale aantal T-eenhede verskaf 'n aanduiding van narratiefuitset of storie-lengte en het ook getoon om met ouderdom toe te neem (Justice et al., 2006).

Verskeie studies het getoon dat die mikrostrukturele aspekte spesifiek sensitief is vir die beskrywing van 'n kind se linguistiese vaardigheid en vir die identifisering van kinders met swakker taalvaardighede en kinders met spesifieke taalgestremdhede (Feagans & Short, 1984; Ripich & Griffith, 1988; Scott & Windsor, 2000; Van der Lely, 1997).

Metings van linguistiese diversiteit word oor die algemeen deur die totale aantal verskillende woorde (TAVW) (Miller, 1987; Miller & Klee, 1995) en tipe-teken-ratio (TTR) (Templin, 1975) gedoen. Die TAVW verteenwoordig verskille in woordeskat (Klee, 1992) en neem toe met ouderdom (Miller, 1991, soos aangehaal in Klee, 1992). Die TTR is die ratio van die aantal verskillende woorde in 'n taalvoorbeeld tot die totale aantal woorde wat in die voorbeeld voorkom. TTR beskryf kinders se leksikale vaardigheid (Watkins, Kelly, Harbers, & Hollis, 1995). Hierdie ratio word bereken deur die totale aantal verskillende woorde deur die totale aantal woorde in die taalvoorbeeld te deel.

Studies toon dat kinders se TAVW, eerder as TTR, 'n meer betroubare meting is om tussen kinders met normale taalontwikkeling en kinders met spesifieke taalgestremdheid te onderskei. Dit is hoofsaaklik as gevolg van die invloed van die grootte van die taalvoorbeeld op die TTR (Klee, 1992; Scott & Windsor, 2000; Watkins et al., 1995). TAVW is gevolglik in die huidige studie as 'n meting van die deelnemers se leksikale diversiteit uitgevoer.

2.3.4.2 Makrostrukturele ontledings

Makrostrukturele ontledings ondersoek kinders se taalvaardighede verder as uitingvlak en meet hul vaardigheid om konsepte weer te gee wat verder as die individuele uiting strek.

Die meeste makrostrukturele ontledings is gegrond in die storiegrammatika-teorie wat aanvoer dat alle stories 'n agtergrondstelling (*setting*) en 'n episode-sisteem bevat (Mandler & Johnson, 1977; Stein & Glenn, 1979). Die agtergrondstelling verskaf agtergrondsinsligting oor die karakters en hul omgewing, terwyl die episode-sisteem drie hoofkomponente wat in alle stories voorkom, bevat, naamlik 'n probleem (inisiërende gebeurtenis en/of interne respons), pogings om die probleem op te los en gevolge of uitkomst. Vir 'n volledige episode moet die verteller al drie hierdie sleutelkomponente by die narratief insluit. Die agtergrondstelling en episodes kan op verskeie maniere gekombineer word om individuele stories te skep (Heilmann et al., 2010). Ondersoeke in terme van makrostruktuur word hoofsaaklik gelei deur die fokus op die karakters se doelgerigte gedrag en motiverings wat tot die pogings en uitkomst aanleiding gee. Verskeie navorsers het spesifiek ondersoek ingestel na wat Trabasso en Nickels (1992) as *doel-poging-uitkomsreeks* (DPU-reeks) bestempel het. Studies deur Flory, Renz en hul kollegas (Flory et al., 2006; Renz et al., 2003; Trabasso, Stein, Rodkin, Munger, & Baughn, 1992) het kinders se insluiting van DPU-reeks by hul narratiewe ondersoek. Flory et al. (2006) het 'n eenvoudige raamwerk van storiekomponente, gebaseer op die storiegrammatika-teorie³ (Stein & Glenn, 1979) en die oorsaaklikheidsnetwerkmodel⁴ (Trabasso & Sperry, 1985; Trabasso & van den Broek, 1985; Trabasso, Van den Broek, & Suh, 1989) voorgestel. Flory et al. (2006) het gestel dat stories 'n inisiërende gebeurtenis (met 'n karakter se doelwit/te), pogings en uitkomst bevat. Hierdie DPU-reeks is gebaseer op die storiegrammatika-model en die netwerkmodel wat klem plaas op die karakters se doelwitte en motiverings in 'n storie (Renz et al., 2003). Die storiegrammatika-model beskou die doelwitte, pogings en uitkomst as die belangrikste elemente van 'n storie en maak die aanname dat elke episode in 'n storie rondom 'n doelwit bestaan. Die netwerkmodel beskou die

³ Storiegrammatika verskaf 'n organisatoriese patroon wat op sistematiese wyses gestruktureer is en storiëbegrip ondersteun. Volgens Stein en Glenn (1979) beskik byna alle storiegrammatikas wat in die narratiewe van Westerse kulture gevind word, oor dieselfde inhoud en struktuur en vind dit in die volgende volgorde plaas: *Agtergrondstelling* (bekendstelling van die karakters en beskrywing van die sosiale, fisiese en temporale konteks waarbinne die storie plaasvind); *Inisiërende gebeurtenis* ('n voorval, aktiwiteit van 'n karakter, die waarneming van 'n gebeurtenis of veranderinge in die fisiologiese toestand wat 'n respons by die karakters sneller); *Interne respons* (die emosionele toestand van die karakter in reaksie op die inisiërende gebeurtenis); *Interne planne* (aanduidend van die karakters se strategieë om hul doelwitte te bereik); *Pogings* ('n reeks aksies wat doelbewus deur die karakters uitgevoer word om 'n doelwit te bereik); *Direkte gevolge* (die sukses of mislukking van die karakter om 'n doelwit te bereik); *Reaksies* (die karakters se gevoelens, denke of aksies in reaksie op die gevolge van die bereiking van die doelwit of die mislukking daarvan) (Stein & Glenn, 1979; Peterson & McCabe, 1991).

⁴ Die netwerkmodel beskou 'n storie as 'n oorsaaklikheidsnetwerk van gebeure en verhoudings tussen gebeure. Sodoende word die direkte oorsake en gevolge van stellings geïdentifiseer. Die voordele wat hierdie model inhou, is dat dit 'n logiese en analitiese basis vir die identifisering van oorsake en gevolge in narratiewe tekste verskaf, terwyl dit terseldtyd die afleiding van beide die oorsaaklikheidsketting en die aantal verbindings moontlik maak. Trabasso en sy kollegas het aangetoon dat die oorsaaklike veranderlikes in 'n storie die mate van herroeping, die spesifieke gebeure wat kinders as belangrik beskou en die tipe antwoorde wat kinders op hoekom-vrae verskaf het, voorspel (Trabasso & Sperry, 1985; Trabasso & van den Broek, 1985; Trabasso, Van den Broek, & Suh, 1989).

aantal DPU-reekse en die oorsaaklike verhoudings tussen die elemente as belangrike aspekte van 'n samehangende narratief. Die netwerkmodel maak die aanname dat 'n gegewe doelwit tot 'n hele aantal reekse aanleiding kan gee en dat doelwitte waarskynlik die meeste oorsaaklike skakels met die ander elemente van die storie het (Flory et al., 2006; Renz et al., 2003).

Die ontleding van DPU-reekse in narratiewe ondersoek die oorsaaklike skakels tussen die doelwitte, pogings en uitkomst van stories. Hierdie oorsaaklike skakels tussen die elemente in DPU-reekse is deur Trabasso & Nickels (1992) beskryf as die “gom wat 'n narratief bymekaar hou”. DPU-reekse verteenwoordig verder die noodsaaklike elemente van die doelstruktuur van 'n storie (Flory et al., 2006), en die insluiting daarvan in narratiewe is sentraal tot die oorsaaklikheidsverhoudings tussen storiegebeure (Stein & Glenn, 1979). Ten einde 'n samehangende en georganiseerde storie te kan skep, moet kinders die doelstruktuur van 'n storie, met ander woorde die DPU-reekse, herken (Lorch, Berthiaume, Millich, & Van den Broek, 2007). Trabasso en Nickels (1992) is van mening dat hoewel 'n storie gebeure mag bevat wat nie deel vorm van hierdie DPU-reekse nie, die gebeure wat wel hierin vervat word, krities vir die organisasie en samehang van 'n storie is. Verwys na Bylaag J vir 'n voorbeeld van 'n narratief wat ontleed is ten opsigte van DPU-reekse.

Hoewel die meeste makrostrukturele metings op die storiegrammatika-model gebaseer is, bestaan daar 'n groot variasie ten opsigte van die kodering van narratief-makrostruktuur in die literatuur. Sommige makrostrukturele kodering het kinders se insluiting van spesifieke storiegrammatika-komponente bestudeer (Strong, 1998, in Heilmann et al., 2010) terwyl ander die teenwoordigheid of afwesigheid van spesifieke storiegrammatika-komponente vir 'n gegewe storie bestudeer het (Berman, 1988; Boudreau & Hedberg, 1999; Reilly et al., 2004). In hierdie studies is kinders wat meer storiegrammatika-komponente en/of meer gevorderde storiegrammatika-eienskappe by hul narratiewe ingesluit het, bestempel as dié met beter narratief-organisasoriese vaardighede.

Die ander groep makrostrukturele metings het teksvlak-oordele oor kinders se narratiefvaardighede gemaak (Applebee, 1978; Hedberg & Westby, 1993). Eerder as om die teenwoordigheid van spesifieke storiegrammatika-komponente te identifiseer, vereis hierdie tipe metings 'n holistiese oordeel deurdat die ondersoeker die kwaliteit en ontwikkelingsvlak van die narratief bepaal.

Die voordeel van die eenvoudige storiegrammatika-koderingsprosedure is dat dit relatief hoë vlakke van akkuraatheid ten opsigte van kodering fasiliteer. Daar is minder ruimte vir verskille tussen kodeerders aangesien slegs die identifisering van die teenwoordigheid of afwesigheid van spesifieke storie-verwante temas van die kodeerders verwag word. Die groot nadeel daarteenoor is dat hierdie tipe storiegrammatika-kodering potensieel die kodering van abstrakte tussen-uitingkonsepte en

kwalitatiewe aspekte van die narratief, of die storie “*sparkle*” (Peterson & McCabe, 1983) buite rekening laat.

McFadden en Gillam (1996) voer aan dat die holistiese beoordeling van kinders se narratiewe meer omvattend as die eenvoudige storiegrammatika-ontleding is, veral wanneer dit kom by die bepaling van verskille tussen kinders met taalgestremdheid en tipies-ontwikkende kinders tussen die ouderdomme van nege tot elf jaar en sewe maande. McFadden en Gillam is van mening dat die kwaliteit van ’n narratief van meer as net die toepaslike organisasie van samehangende en grammatikale goed-gevormde sinne afhang. Narratiewe word binne spesifieke kontekste geproduseer en verteenwoordig die spreker se perspektief van die gebeure onder bespreking. Narratiefsprekers slaag daarin om afwagting, misterie, nuuskierigheid en emosionele betrokkenheid by luisteraars te kweek deur vaardige manipulasie van taal. Strukturele ontleding ondervang nie altyd aspekte soos sjarme, interessantheid, toepaslikheid, varsheid, subtiliteit of diepte nie. ’n Holistiese benadering tot die ontleding van narratiewe oorweeg die som van kwantifiseerbare elemente soos grammatika, woordeskat en episodiese organisasie tesame met die minder kwantifiseerbare elemente soos sjarme en diepte (McFadden & Gillam, 1996).

Volgens Van den Broek (1989) is begrip van ’n storie afhanklik van die vermoë om te herken wat belangrik is in die storie en om hierdie inligting te organiseer op ’n manier wat verstaanbaar is. Die twee prominente teorieë oor storiebegrip, naamlik die storiegrammatika-model (Mandler & Johnson, 1977) en die oorsaaklikheidsnetwerkmodel (Trabasso & Sperry, 1985) stel ook dat sommige aspekte van ’n storie belangriker is as ander (en makliker onthou word) en dat herroeping afhanklik is van die mate waartoe een idee aan ander idees in ’n storie verbind is. Studies deur Kemper (1983), Gutierrez-Clellan en Iglesias (1992) en Trabasso en Sperry (1985) het kinders se narratiewe ten opsigte van merkers vir oorsaaklikheid ondersoek. Stories bestaan uit kettings van gebeure wat oorsaaklik of temporaal aaneengeskakel is (Kemper, 1983; Trabasso & Sperry, 1985). Oorsaaklike verhoudings is belangrike komponente van die struktuur van narratiewe omdat narratiewe tipies beskryf hoe gebeure en aksies veranderinge in die toestande van voorwerpe en persone in die storie veroorsaak. Die oorsaaklikheidsstruktuur van ’n storie kan in terme van ’n oorsaaklikheidsketting van aaneengeskakelde gebeure, aksies en toestande beskryf word. ’n Oorsaaklikheidsketting handhaaf die oorsaaklikheidsvloei van die storie en is ’n noodsaaklike aspek vir die samehang van die narratief (Van den Broek, 1994). Die blote verstaan van woorde en sinne is nie voldoende vir storiebegrip nie. Storiebegrip is afhanklik van die verstaan van die verhoudings tussen verskillende komponente van die storie.

Episodiese ontleding van 'n narratief verskaf inligting oor die skematiese struktuur en doelgerigte gedrag van die karakters, maar reflekteer nie noodwendig oorsaaklikheid nie (Low & Durkin, 1998). Dit is moontlik dat 'n narratief die nodige storiegrammatika-komponente bevat om 'n episode te vorm, maar 'n gebrek aan oorsaaklikheid kan hê. Byvoorbeeld: *Die polisie het die dief gevang. Die polisie soek hom. Die dief is in die hof. Hy dink. Die dief steel die fiets. Hy soek die fiets.* In hierdie voorbeeld bestaan die storie uit drie aksies, 'n interne reaksie en 'n doelstelling. Hoewel dit 'n hoë telling vir algehele narratieforganisasie kon verwerf aangesien dit beide basiese en episodiese komponente bevat, beskik hierdie storie nie oor oorsaaklike verbindings nie. Die komponente van die storie is temporaal geskakel, maar nie oorsaaklik nie. In teenstelling met episodiese ontleding wat op die strukturele hiërargie van 'n storie fokus, fokus oorsaaklikheidsontleding op die eksplisiete en implisiete uitinge wat nodig is om die oorsake en gevolge van gebeure wat in die storie uitgebeeld word (Gutierrez-Clellan & Iglesias, 1992), te verbind. Verwys na Bylaag J vir 'n voorbeeld van oorsaaklikheidsontleding van 'n narratief.

2.3.4.3 Geletterdheidstaal

Bykomende areas vir ontleding, buiten die storiegrammatika-komponente, is kinders se gebruik van geletterdheidstaal (Bamberg & Damrad-Frye, 1991; Greenhalgh & Strong, 2001). Die gebruik van geletterdheidstaal vind plaas wanneer kinders abstrakte taaleienskappe wat algemeen deur opvoeders gebruik word en in die kurrikulum gevind word, gebruik (Westby, 2005). Vier eienskappe wat as komponente van geletterdheidstaal beskou word is voegwoorde, uitgebreide naamwoordfrases, metakognitiewe en metalinguistiese werkwoorde en bywoorde. Die hoeveelheid kere wat hierdie eienskappe in 'n taalvoorbeeld voorkom, verskaf 'n aanduiding van 'n kind se geletterdheidstaalvaardigheid (Westby, 1999).

Die gebruik van metakognitiewe werkwoorde (byvoorbeeld *dink* en *weet*) en metalinguistiese werkwoorde (byvoorbeeld *sê* of *praat*) is volgens Westby (2005) sleutelgeletterdheidstaaleienskappe wat verwant is aan narratiefvaardigheid. Vervolgens word daar in die huidige studie na metakognitiewe en metalinguistiese werkwoorde as *meta-werkwoorde* verwys.

Die gebruik van meta-werkwoorde in narratiewe verteenwoordig 'n spreker se bewustheid van karakters se mentale toestande, motiverings, intensies en doelwitte (Bruner, 1986). Bamberg en Damrad-Frye (1991) voer aan dat meer gesofistikeerde en beter ontwikkelde narratiewe abstrakte taal soos meta-werkwoorde insluit. Bamberg (1997) beskou die verwysing na ander se interne toestande as 'n taak wat die neem van sosiale perspektief vereis. Die gebruik van meta-werkwoorde word dus nou geassosieer met die vermoë om verskillende perspektiewe te kan neem, soos tipies in

die geval van stories met verskillende karakters wat poog om hul doelwitte te bereik. Brown en Curran (1996, soos aangehaal in Zevenbergen et al., 2003) het bevind dat kinders se verwysing na die interne toestande van karakters binne die konteks van 'n boekleestaak, geassosieer word met hul sosiale vaardigheid in die klaskamer. Bamberg (1991) interpreteer verwysings na emosies of interne toestande as aanduiders van kinders se ontwikkeling van teorie van gedagte (*theory of mind*). Die gebruik van dialoog in 'n narratief mag dus ook die vermoë om die perspektief van verskeie karakters te neem, reflekteer (Capps, Losh, & Thurber, 2000).

Abstrakte taalvaardighede ontluik teen die ouderdom van vyf jaar, ontwikkel op 'n robuuste wyse tydens volwassenheid (Bamberg & Damrad-Frye, 1991) en word as noodsaaklik bestempel vir die weergee van die hiërargiese verhoudings tussen gebeure in komplekse narratiefproduksies (Bamberg & Damrad-Frye, 1991).

Studies deur Curen-ton en Justice (2004) het bevind dat geletterdheidsvaardighede in voorskoolse kinders se verbale narratiewe teenwoordig is, terwyl ander (Greenhalgh & Strong, 2001; Nippold, 2007) aanvoer dat dit tydens die skooljare tot in adolessensie ontwikkel en minder deur kinders met taalgestremdheid gebruik word (Greenhalgh & Strong, 2001).

2.3.4.4 Kohesie

'n Verdere hoë-vlak-narratiewe eienskap wat tydens die skooljare steeds ontwikkel, is die mate van kohesie van kinders se narratiewe (Haliday & Hasan, 1976; Hedberg & Westby, 1993; Wigglesworth, 1997). Om 'n storie te vertel moet die verteller effektief gebruik kan maak van kohesie-merkers om konsepte oor individuele uitinge heen oor te dra. Die gebruik van kohesie-merkers in diskoers speel 'n baie belangrike rol in terme van die spreker se vermoë om diskoers te organiseer en vir die luisteraar om dit te verstaan. Karmiloff-Smith (1985) is van mening dat kinders nie hierdie vermoë om hul uitgebreide diskoers te organiseer voor die einde van laerskooljare onder die knie het nie. Liles (1985) meen weer dat die doeltreffende gebruik van kohesie-merkers teen die ouderdom van sewe en 'n half jaar taamlik stabiel behoort te wees. Van der Lely (1997) is van mening dat die kohesie van narratiewe beïnvloed word deur faktore soos die sprekers se wêreldkennis, hul begrip vir wat die luisteraar behoort te weet en hul kennis oor die globale struktuur van die narratief.

Die drie hoofkategorieë ten opsigte van kohesie-merkers is *verwysende kohesie*, *samevoegende kohesie* en *leksikale kohesie*. Verwysende kohesie laat die verteller toe om toepaslike verwysings oor uitinge heen na die karakters, voorwerpe en plekke te maak deur naamwoordfrases en

voornaamwoorde te gebruik, byvoorbeeld: *die man* gaan na *sy* huis toe; *hy* gaan nou slaap. Verwys na Bylaag J vir 'n voorbeeld van 'n narratief wat ten opsigte van verwysende kohesie ontleed is. Samevoegende kohesie stel die verteller in staat om konsepte oor frases en uitinge heen te handhaaf deur voegwoorde soos *en*, *maar*, *bykomend*, *ten spyte van*, ensovoorts te gebruik, byvoorbeeld: *die seuntjie moet sy mamma help, maar hy speel eerder buite*. Leksikale kohesie laat die verteller toe om woordeskat effektief aan te wend om konsepte oor uitinge heen te skakel en skep 'n algehele samehang vir die luisteraar deur woorde te gebruik wat semanties-verwant is, byvoorbeeld: *Die man was in Griekeland en het vervoer nodig gehad. Openbare vervoer was sy enigste opsie. Hy besluit toe om bus te ry, maar kon nie die kondukteur verstaan nie. Skielik het daar 'n taxi voor hom stilgehou*.

Hoewel heelwat kundiges (Hedberg & Westby, 1993; Liles, 1985, 1993; Norbury & Bishop, 2003; Strong & Shaver, 1991) dit eens is dat metings ten opsigte van kohesie 'n sensitiewe indeks van taalgebruik kan wees aangesien kinders met spesifieke taalgestremde probleme met korrekte gebruik van kohesie-merkers ondervind, het Van der Lely (1997) bevind dat kinders met spesifieke taalgestremde nie van tipies-ontwikkende kinders op grond hiervan onderskei kan word nie.

2.3.4.5 Samevatting

Teoretiese perspektiewe op narratiefontwikkeling stel voor dat narratiefontleding beide makro- en mikrostrukturele aspekte behoort te ondersoek. Bock (1982) en Hargrove, Frerichs en Heino (1999) voer spesifiek aan dat vertellers oor beperkings in linguïstiese kapasiteit beskik. Crystal (1987) se "bucket theory" sluit hierby aan, deur aan te voer dat daar kompromieë ten opsigte van taalparameters oor verskillende taaltake heen bestaan. Byvoorbeeld: daar kan 'n kompromie wees ten opsigte van sintaktiese korrektheid soos wat kinders taal produseer wat konseptueel meer gevorderd is. Met die toepassing van hierdie teorie op narratiefproduksie, kan gesê word dat 'n kind wat poog om 'n toenemend komplekse narratief ten opsigte van makrostruktuur te produseer, verminderde kompleksiteit op mikrostrukturele vlak mag demonstreer, en andersom (Justice et al., 2006). Met ander woorde, dit mag 'n besondere uitdaging bied om 'n narratief te produseer wat beide goed georganiseer en van hoë estetiese waarde is, maar ook komplekse strukturele eienskappe bevat (Gillam & Johnston, 1992; Kaderavek & Sulzby, 2000; McFadden & Gillam, 1996; Merrit & Liles, 1987; Paul & Smith, 1993; Southwood & Russell, 2004). Dit is daarom van uiterse belang dat 'n kind se narratiefprestasie in beide mikro- en makrostruktuur gekwantifiseer en gekwalifiseer word (Justice et al., 2006).

2.3.5 Die ontwikkeling van narratiewe by jong kinders

Die ontwikkelingsverloop van narratiewe is nie 'n reeks wedersyds eksklusiewe stadiums nie. Kinders verlaat nie noodwendig een ontwikkelingsstadium en begin stories vertel wat meer verteenwoordigend van die volgende stadium is nie. Die stadiums is eerder oorvleuelend en kinders mag stories vertel met meer as een van die ontwikkelingsstadiums tegelykertyd, afhangende van die instruksies, stimulusmateriaal en ander veranderlikes (Westby, 1982, 1994). Kinders van so jonk as twee jaar, kan reeds pogings tot narratiewe toon en teen twee en 'n half jaar begin hulle praat oor gebeure met 'n tipe narratiewe bedoeling, maar die vermoë om 'n reeks gebeure samehangend en akkuraat te skakel, mag nie gevestig wees tot en met adolessensie nie (Westby, 1982, 1994).

Hoewel die eise op die verteller van 'n narratief voortdurend verander (die luisteraar is dalk nooit dieselfde persoon nie en die gebeure mag dalk nie onder dieselfde omstandighede hervertel word nie), vereis narratiewe dat die spreker oor 'n stel algemene verwagtinge vir die ontvang en gee van inligting beskik, en dat hy/sy algemene kennis van die wêreld en sosiale reëls, soos gespesifiseer deur die persoon se kultuur of sosiale groep, gebruik. Behalwe vir kognitiewe ondersteuning, word daar tydens 'n narratiefvertelling ook linguistiese en pragmatiese vaardigheid vereis (Milosky, 1987).

2.3.6 Narratiewe en geletterdheid

Narratiewe funksioneer as die oorgang tussen verbale en geletterdheidstaalstyle, beide in kulture as 'n geheel asook in die geval van individuele kinders (Westby, 1985).

Studies deur Gillam en Johnston (1992), McCabe en Rollins (1994) en Conti-Ramsden, Botting, Simkin en Knox (2001) ondersteun die stelling dat voorskoolse verbale narratiewe en ontluikende geletterdheidsvermoëns nou verweef is. Navorsers voer aan dat verbale en geskrewe taal gelyktydig en op 'n interverwante manier ontwikkel (Kaderavek & Sulzby, 2000). Studies toon dat swak geletterdheidsvlakke dikwels by kinders met spesifieke taalgestremdhede voorkom (Conti-Ramsden et al., 2001). Die langtermyninvloed van die sterk skakel tussen swak taalvaardigheid en swak geletterdheid is ook bevestig deur longitudinale studies wat bevind het dat kinders met leergestremdheid volgehoue probleme met narratiefproduksie ervaar (Feagans & Short, 1984).

Westby (1982, 1994) se aanname dat narratiefvaardigheid 'n geletterdheidsvaardigheid vereis, mag 'n moontlike verklaring vir die korrelasie tussen goeie narratiefvaardighede en akademiese prestasie wees. Hierdie geletterdheidsvaardigheid behels logiese denkwysse en die kennis van hoe om ervarings vanuit die "toeskouer-rol" te enkodeer (Westby, 1982, 1994).

2.3.7 *Narratiewe en akademiese prestasie*

Tydens die eerste skooljare maak opvoeders dikwels van narratiewe gebruik om inligting in die klaskamer oor te dra (Feagans, 1982).

Sodra kinders met formele skoolopleiding begin, word daar van hulle verwag om na stories te luister en dit terug te vertel, om persoonlike ervarings aan ouers en opvoeders weer te gee, opdragte uit te voer en feitlike beskrywings of verduidelikings van gebeure te verskaf (Hadley, 1998).

Korrelasie-studies bevestig die verband tussen kinders se voorskoolse narratiefvaardighede en latere akademiese prestasie (Roth et al., 2002; Snow et al., 1995; Sonneschein, Schmidt, Pringle, Baker, & Scher, 1996). Kinders wat met die aanvang van hul skoolloopbaan oor relatief beter ontwikkelde narratiefvaardighede beskik, het 'n voordeel bo kinders wat teen skoolgaande ouderdom met relatief swakker ontwikkelde narratiefvaardighede presenteer (Zevenbergen et al., 2003).

Die noodsaaklikheid van narratiefvaardigheid neem toe soos wat kinders in die skool vorder, want dit speel 'n rol in beide akademiese en sosiale interaksies (Donahue, 1985; Garnett, 1986; Spinelli & Ripich, 1985) en volgens Westby (1985) verskaf narratiefstruktuur die raamwerk vir die interpretasie van temas in geskrewe taal. Die rol van narratiewe in die klaskamer word egter dikwels as relatief klein beskou omdat dit soms verkeerdelik aan gesprekke gelyk gestel word. Narratiewe verskil van gesprekke in dié sin dat dit inleidende en afsluitende stellings moet bevat en 'n geordende voorstelling van gebeure moet wees, wat tot 'n logiese oplossing lei (Roth & Spekman, 1986). Daar bestaan definitiewe bewyse dat begrip en produksie van narratiewe 'n belangrike rol in daaglikse interaksie speel en verskeie spesifieke doele in die klaskamer dien, wat direk verwant is aan die verwerwing van geletterdheid (Milosky, 1987).

Renz et al. (2003) is van mening dat die evaluasie van kinders se vermoëns om narratiewe te verstaan en produseer uiters nuttig is ten opsigte van die verklaring van kinders se akademiese probleme. Heath (1987) meen ook dat die evaluasie van narratiefvaardighede meer sensitief is vir die taalvermoëns wat op skool van kinders vereis word, teenoor tradisionele gestandaardiseerde toetse wat minder fokus op skoolverwante narratiefvaardighede. Die implikasie is dus dat sommige kinders wat akademiese probleme ervaar, tradisionele intellektuele en taaltoetse mag slaag, maar minder komplekse narratiewe produseer teenoor kinders wat nie akademiese probleme ondervind nie (Westby, 1994).

2.3.8 *Narratiewe en die invloed van kulturele verskille*

Stories is deel is van die mondelinge tradisies van elke kultuur in die vorm van volksverhale, fabels en legendes, maar dit verskil grootliks op grond van inhoud, organisatoriese strukture en styl (McCabe & Bliss, 2003).

Westby (1994) is van mening dat hoewel kulture sommige algemene funksies van vertellings deel, daar groot verskille voorkom en dat daar kontraste tussen narratiewe bestaan wat vanuit verskillende tradisies voortvloei. Berman en Slobin (1994) voer aan dat linguistiese verskille narratief-mikrostruktuur beïnvloed, terwyl kulturele verskille 'n groter invloed op narratief-makrostruktuur het. Gutierrez-Clellen en Iglesias (1992) het byvoorbeeld gerapporteer dat Spaanse kinders nie al die storiegrammatika-komponente by hul narratiewe ingesluit het nie en dat die volgorde van die storiegebeure van Engelssprekende kinders s'n verskil het. Clancy (1980, soos aangehaal in Gutierrez-Clellen & Quinn, 1993) het bevind dat Japanese kinders en volwassenes se narratiewe verskil van die proto-tipiese storiegrammatika-model.

Kinders leer narratiefvaardighede binne hul huise en taalgemeenskappe, gevolglik reflekteer ontluikende narratiewe verskillende kulture (Heath, 1986, soos aangehaal in Owens, 2001). Verbale en geskrewe narratieftradisies verskil ten opsigte van hoe en hoekom narratiewe gebruik word, hoe dit onthou word, hoe dit georganiseer word en ook op grond van die fokus van hul inhoud (McCabe & Bliss, 2003). 'n Goeie voorbeeld van hoe narratiewe binne kulturele kontekste verskil, word deur Westby (1994) verskaf. Sy lig uit dat dit nie in alle kulture aanvaarbaar is dat jong kinders stories hardop in 'n groep vertel voordat adolessensie bereik is nie. Dit staan in sterk teenstelling met die erfenis van fabels, legendes, kinderrympies, liedjies en speletjies wat deel uitmaak van die Westerse kind se kulturele wêreld wat ook ten sterkste in die skoolkurrikulum te voorskyn tree. Die rol wat hierdie tipe kulturele erfenis op alle vlakke van skool en skoolvakke speel, moet volgens Wallace (1988) nie onderskat word nie.

Sukses in hoofstroomskole is egter nou afhanklik van die leer van die sosiale en akademiese tekste van hierdie skole. Kinders moet leer om op toepaslike wyses interaksie te hê met hul eweknieë en opvoeders in die skoolopset (Silliman & Wilkinson, 1991, soos aangehaal in Dickinson & Neuman, 2006). Hulle moet leer wanneer om te praat en wanneer nie, asook hoe om 'n gesprek te inisieer, handhaaf en termineer. Kinders moet leer om tekste wat varieer ten opsigte van struktuur en inhoud te begryp en produseer (Dickinson & Neuman, 2006).

2.3.9 Narratiewe en die invloed van sosio-ekonomiese status

Die skoolstudies sukses van 'n kind vanuit 'n intakte gesin met middelklasagtergrond word ondersteun deur volwassenes wat hul kinders help om klaskamergeroepe te verstaan en interpreteer deur hulle aan skool-tipe ervarings tydens die voorskoolse jare bekend te stel. Dit vergemaklik die oorgang van huis na skool (Calfree & Nelson-Barber, 1991).

Lemmer (1996) is van mening dat die impak van die sosio-ekonomiese agtergrond op die taalontwikkeling van Suid-Afrikaanse kinders oorweeg moet word. In die Suid-Afrikaanse konteks kom kinders vanuit 'n verskeidenheid van agtergronde, van middelklas professionele tot semi-ongeletterde huise, van vooraanstaande voorstede of stede tot informele nedersettings, tot onderontwikkelde afgeleë areas. Kinders vanuit laer sosio-ekonomiese agtergronde betree hul skoolloopbaan met minimale linguïstiese blootstelling aangesien daar dikwels 'n tekort aan boeke, tydskrifte en koerante, opvoedkundige televisie en radio in die huis is, tesame met die gebruik van kommunikasiestyle wat nie ooreenkom met dié van die skoolomgewing nie. Hierdie tipe dissonansie tussen die huis en skool verminder die kans op skoolstudies sukses verder (Lemmer, 1996).

Internasionale studies ondersteun Lemmer (1996) se siening dat heelwat kinders vanuit lae-inkomstegesinne skool begin met taalvaardighede wat swakker as hul eweknieë vanuit hoë-inkomstegesinne s'n is (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1991; Raz & Bryant, 1990). Peterson (1994) voer aan dat beide middelklas- en ekonomies-benadeelde kinders (maar nie ekonomies-benadeelde kinders vanuit wangeorganiseerde huishoudings nie), dikwels langer en meer informatiewe narratiewe produseer. In teenstelling hiermee produseer kinders vanuit wangeorganiseerde huishoudings oor die algemeen korter narratiewe en selfs die langer narratiewe is kronologies ongeorganiseerd. Aangesien narratiewe 'n bousteen is waarop opvoeders staatmaak, is sulke verskille in die kind se vaardighede en die skoolstudies eise wanneer formele onderrig begin, 'n rede tot kommer.

Hoewel daar variasie onder gesinne bestaan (Payne et al., 1994), is daar bevind dat kinders vanuit lae-inkomstegesinne relatief min toegang tot tuisgeletterdheid (Feitelson & Goldstein, 1986; McCormick & Mason, 1986; Smith & Dickson, 1995) en verbale interaksie met versorgers (Heath, 1982; Robinson & Rackstraw, 1967; Snow, Dubber, & DeBlauw, 1982) het, in vergelyking met kinders vanuit hoë-inkomstegesinne. Hierdie benadeling tuis mag relatief swakker taalvaardighede by kinders vanuit lae-inkomstegesinne tydens die voorskoolse jare tot gevolg hê (Crain-Thoreson & Dale, 1992; Mason, 1980; Payne et al., 1994).

Gedeelde-leesintervensieprogramme kan egter positiewe uitkomst vir taal- en geletterdheidsvaardighede van voorskoolse kinders vanuit lae-inkomstegesinne inhou (Lonigan & Whitehurst, 1998; Whitehurst et al., 1999; Whitehurst, Arnold et al., 1994; Whitehurst, Epstein et al., 1994; Zevenbergen et al., 2003). Lonigan en Whitehurst (1998) en Whitehurst, Arnold et al. (1994) het bevind dat 'n sesweek-lange gedeelde-leesintervensieprogram 'n positiewe impak op die ekspressiewe taalvaardighede van driejarige kinders uit lae-inkomstegesinne kan hê. Whitehurst, Epstein et al. (1994) het bevind dat kinders wat aan 'n gedeelde-leesintervensieprogram tuis en by die skool deelgeneem het, meer gevorderde ontluikende geletterdheidsvaardighede getoon het as kinders wat nie deel van die intervensie was nie. Whitehurst en Lonigan (1998) beskou taalvaardigheid en narratiewe as komponente van ontluikende geletterdheid, terwyl Westby (2005) die belang van soriestructuur vir lees en leesbegrip beklemtoon. In die huidige studie word daar ondersoek ingestel na die invloed van gedeelde-leesintervensieprogramme deur kinders vanuit lae-inkomstegesinne se narratiewe te ondersoek. Taalmetings soos leksikale diversiteit, kohesie en koherensie, storiestructuur asook 'n aspek van geletterdheidstaal naamlik meta-werkwoorde, is spesifiek gemeet om 'n aanduiding van die deelnemers se taal- en ontluikende geletterdheidsvaardighede te verskaf.

3. METODOLOGIE

In hierdie hoofstuk word die navorsingsvrae, doelstellings, navorsingsontwerp, deelnemeseleksiekriteria en deelnemerbeskrywing van die studie uiteengesit. Die metodes en prosedures van data-insameling, asook die metodes van die ontleding word bespreek.

3.1 NAVORSINGSVRAE

Die twee hoofvrae wat ondersoek is, is “*Het die deelnemers se narratiewe voor en na afloop van die gedeelde-leesintervensie verskil ten opsigte van die veranderlikes?*” en “*Wat was die invloed van die twee verskillende gedeelde-leesintervensieprogramme op die deelnemers se narratiewe?*”

3.2 HOOFDOELSTELLINGS

Die **breë doelstelling** van die studie was om die invloed van twee gedeelde-leesintervensieprogramme (Intervensie I en II) op die narratiefvaardighede van voorskoolse kinders afkomstig uit laer sosio-ekonomiese omgewings te ondersoek.

Die **spesifieke doelstellings** na aanleiding van die bogenoemde breë doelstelling, was om

a) Die deelnemers se narratiewe voor en na die blootstelling aan gedeelde-leesintervensieprogramme te ontleed en vergelyk ten opsigte van die volgende mikro- en makrostrukturele veranderlikes:

- Produktiwiteit
 - aantal T-eeenhede
 - totale aantal woorde per narratief
- Narratiefinhoud
 - leksikale diversiteit (totale aantal verskillende woorde en aantal meta-werkwoorde per narratief)
 - aantal sleutelemente per narratief

- Narratiefstruktuur
 - doel-poging-uitkomsreekse (DPU-reekse)
 - verwysende kohesie (aantal en doeltreffendheid)
 - koherensie (oorsaaklikheid)

b) Die verskille in die narratiewe van Intervensiegroep I en II na afloop van die twee verskillende tipes gedeelde-leesintervensieprogramme te ontleed en vergelyk ten opsigte van die bogenoemde veranderlikes.

3.3 AANNAMES

Intervensieprogram I het ten doel gehad om dialogiese-lees te fasiliteer waar die deelnemers aktief aan die interaksie deelneem sodra hulle met die inhoud van die boek bekend was. Die voorleser het die deelnemers aangemoedig om spontaan deel te neem, vrae te vra en eie ervarings te deel. Daarteenoor, is die boekleesinteraksie tydens Intervensieprogram II gekenmerk deur min interaksie rondom die boek en daar is slegs op die boek, inhoud van die teks en die waarneembare feite in die prente gefokus. Interaksie is beperk tot die identifikasie of herroeping van inhoud wat direk in die teks of prente waargeneem kon word.

Die *eerste aanname* was dat al die deelnemers beter kwaliteit narratiewe na afloop van die intervensie ten opsigte van al die veranderlikes sal lewer, ongeag van die aard van die intervensie. Die *tweede aanname* was dat die deelnemers in Intervensiegroep I beter kwaliteit narratiewe as die deelnemers in Intervensiegroep II ten opsigte van die veranderlikes na afloop van die intervensie sal lewer.

3.4 NAVORSINGSONTWERP

‘n Kwasi-eksperimentele navorsingsontwerp is vir hierdie studie geïmplementeer ten einde twee groepe deelnemers deur middel van herhaalde metings te vergelyk en hul prestasie ten opsigte van verskillende veranderlikes te evalueer. Hierdie tipe ontwerp is geskik vir evaluerende navorsing en poog om die vraag te beantwoord of ’n spesifieke intervensie (program, terapie, beleid, strategie) suksesvol of effektief was (Mouton, 2001). ‘n Voor- en nameting is geïmplementeer en die resultate is ontleed deur van beide kwantitatiewe en kwalitatiewe metodes gebruik te maak.

3.5 DEELNEMERS

87 voorskoolse Graad R-leerders vanuit twee geselekteerde skole in die Kaapse Wynlandstreek het aan die studie deelgeneem.

3.5.1 *Seleksiekriteria*

Ouderdom: Slegs deelnemers tussen die ouderdomme van vyf jaar ses maande en ses jaar ses maande is geselekteer ten einde deelnemers vergelykbaar te maak ten opsigte van ouderdom. Die deelnemers was almal ingeskryf vir Graad R, waarvan die leeruitkomst is dat die leerders in staat sal wees om vrymoedig en doeltreffend in gesproke taal binne 'n wye verskeidenheid situasies te kan kommunikeer, gevoelens van hulself en ander (ook denkbeeldige karakters) uit te druk en om stories van hul eie ervarings en ander s'n te kan vertel.

Taal: Leerders is slegs vanuit Afrikaans-medium klasse geselekteer, ten einde die effek van veeltaligheid op taalontwikkeling te kontroleer (blootstelling aan Engels kon egter nie uitgeskakel word nie). Dit is ook gedoen om te verseker dat die deelnemers die instruksies sou kon verstaan en uitvoer, aangesien alle evaluasieprosedures, asook die intervensieprogramme, in Afrikaans aangebied is. Die formele taaltoets wat gebruik is, is ook op Afrikaanssprekende kinders gestandaardiseer. Hierdie kinders was almal sprekers van nie-Standaard Afrikaans wat in die omgewing waaruit hulle afkomstig was, gepraat word.

Gehoer: Deelnemers moes oor normale gehoor beskik om by die studie ingesluit te word. Gehoorstatus is bepaal met 'n suiwertoon-gehoorsiftingstoets by 500 Hz, 1000 Hz, 2000 Hz en 4000 Hz teen 'n intensiteit van 20 dB (Katz, 1994). Agtien kinders het nie die gehoorsifting geslaag nie, is na 'n oudioloog verwys en nie by die studie ingesluit nie. Navorsing toon dat sensoriese probleme soos gehoorverlies tot taalagterstande kan lei en dus 'n effek op narratiefontwikkeling kan hê (Stach, 2010).

Ontwikkeling: Spesifieke en nie-spesifieke taalgestremdheid presenteer in die afwesigheid van enige bekende oorsaak of identifiseerbare afwykings soos gehoorgestremdheid, intellektuele onvermoë, neurologiese afwykings of chromosomale sindrome (Pearce, James, & McCormack, 2010). Slegs kinders wat volgens hul ouers en opvoeders tipies-ontwikkeld was en die daaropvolgende jaar hoofstroomonderrig sou ontvang, het aan die studie deelgeneem. Sodoende is die effek van ontwikkelingsprobleme, enige neuropatie of sindrome uitgeskakel om die deelnemers meer vergelykbaar te maak ten opsigte van hul kognitiewe ontwikkeling.

Toestemming: Slegs deelnemers wat ingestem het en waarvan die ouers/voogde geskrewe toestemming verleen het, is by die studie ingesluit. Verwys na Bylaag A.

3.5.2 Deelnemer-seleksieprosedure

Instemming is vanaf die Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD) (verwys na Bylaag B), die ouers en die deelnemers voor die aanvang van die studie verkry.

Deelnemers wat aan die seleksiekriteria voldoen het, is ewekansig met terugplasing aan Intervensiegroep I ($n=44$) en Intervensiegroep II ($n=43$) toegewys.

3.5.3 Deelnemerbeskrywing

Die studiegroep het uit 48 manlike en 39 vroulike deelnemers bestaan. Hulle was almal vanuit die sogenaamde Kleurling-populasie en sprekers van nie-Standaard Afrikaans, tipies van hul gemeenskap. Albei skole waaruit die deelnemers geselekteer was, was voorheen betrokke by navorsing en intervensie deur die Afdeling Spraak-Taal- en Gehoortherapie. Die navorsers was dus bekend met die skole en die gemeenskappe.

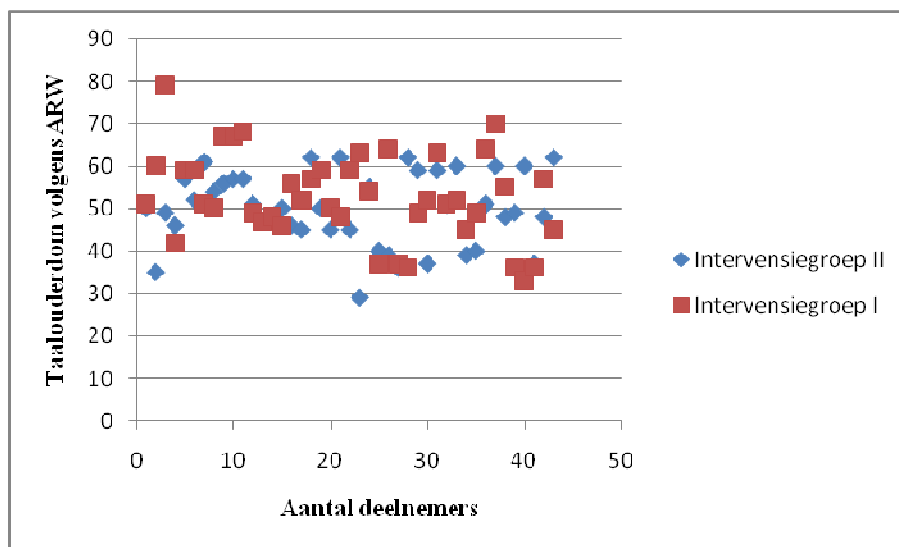
Taalvaardigheid: Al die deelnemers se reseptiewe woordeskat is met behulp van die ARW (Buitendag, 1994) gemeet. Die resultate van hierdie toets word gewoonlik in terme van routellings, standaardtellings en taalouderdomme (TO) gerapporteer. Routellings word na standaardtellings en TO-tellings omgeskakel. 'n Opsomming van die deelnemers in Intervensiegroep I en II se TO en kronologiese ouderdomme (KO) word in Tabel 3.1 weergegee. Volgens die toetsformaat kan 'n standaardtelling van een standaardafwyking onder die gemiddeld ($-1Z$) as klinies-beduidend geïnterpreteer word (Buitendag, 1994). Slegs 30 van die deelnemers het standaardtellings van meer as 85 gehad, met ander woorde binne die normale ontwikkelingsomvang van 100 (SA 15).

Tabel 3.1 Opsomming van die gemiddeldes per groep vir die kronologiese ouderdomme (KO) en taalouderdomme (TO) vir die Afrikaanse Reseptiewe Woordeskattoets (ARW)

ARW	Intervensiegroep I ($n=44$)	Intervensiegroep II ($n=43$)
KO in maande	71	71
TO in maande	53	50

TO-tellings het aangedui dat slegs een van die deelnemers beter as sy/haar KO met betrekking tot reseptiewe woordeskat gevaar het. Die res van die deelnemers se TO-tellings was almal laer as hul KO. Die gemiddelde TO van al die deelnemers (n=87) was 52 maande in vergelyking met 'n gemiddelde KO van 71 maande. Hoewel Intervensiegroep I effens beter gevaar het as Intervensiegroep II, was hul TO steeds aansienlik laer as hul gemiddelde KO.

TO-tellings van meer as ses maande onder KO dui op 'n matige afwyking en 'n TO van meer as twaalf maande onder die KO op 'n ernstige afwyking (Buitendag, 1994). Resultate dui dat elf van die 86 deelnemers wie se TO laer as hul KO was, met 'n matige afwyking geklassifiseer kan word. 67 deelnemers (77%) kan met ernstige afwykings geklassifiseer word. Volgens die kriteria vir spesifieke taalgestremdheid, soos gespesifiseer deur Stark en Tallal (1981, soos aangehaal in Bishop, 1997; Leonard, 1998), kan die oorgrote meerderheid van die deelnemers op grond van hul reseptiewe taalvaardighede met spesifieke taalgestremdheid geklassifiseer word. Die verspreiding van TO-tellings soos behaal deur die deelnemers in die twee intervensiegroepe, word in Figuur 3.1 voorgestel.



Figuur 3.1 Die deelnemers in Intervensiegroep I en II se taalouderdomme volgens die Afrikaanse Reseptiewe Woordeskattoets (Buitendag, 1994)

Hierdie resultate van die ARW is in ooreenstemming met die studie van Klop en Tuomi (2007) wat in dieselfde gemeenskap as die huidige studie-populasie uitgevoer is. Hulle het bevind dat al die deelnemers (n=25) tydens die eerste evaluasie op die ouderdom van ses jaar en vyf maande tot ses jaar en nege maande met ondergemiddelde ARW-tellings presenter het. Tydens die hermeting drie jaar later in Graad 3, was die deelnemers se ARW TO-tellings steeds beduidend laer as hul KO.

Ander taalveranderlikes wat deel was van die longitudinale evaluering, byvoorbeeld metings van sintaktiese kompleksiteit, het die voorkoms en voortbestaan van hierdie kohort se taalafwykings oortyd bevestig.

Die geldigheid van die ARW in sprekers van nie-Standaard Afrikaans word egter deur Southwood en Van Dulm (2009) bevraagteken, aangesien die toets op wit Standaard-Afrikaanssprekende kinders binne 'n spesifieke geografiese area gestandaardiseer is (Buitendag, 1994). Hierdie navorsers het voorspel dat die aangepaste, dialek-neutrale vertaling van die Diagnostiese Evaluasie van Taalvariasie (DELV) (Seymour, Roeper, & De Villiers, 2005) 'n meer akkurate en verteenwoordigende prentjie van die taalvaardighede van hoofstroomleerders (n=49) in dieselfde gemeenskap as die huidige studie-populasie en dié van Klop en Tuomi (2007), sou verskaf. Southwood en Van Dulm (2009) het egter bevind dat slegs 13% van die kinders met tipiese taalontwikkeling presenteer wanneer die DELV as meetinstrument gebruik word. In teenstelling met die ARW, evalueer die DELV nie slegs woordeskatkennis nie, maar ook semantiese prosessering en organisering, met ander woorde meer in-diepte semantiese vaardighede. Hoewel daar verwag is dat die deelnemers beter tydens die DELV-evaluasie as die ARW sou vaar, het resultate aangedui dat slegs 62% van die deelnemers met normale taalvaardighede in hierdie domein presenteer.

Sosio-ekonomiese status: Die Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD) verskaf befondsing aan skole volgens armoede-ranglyste op grond van die National Norms and Standards for School Funding (NNSF). Kwintiele word aan skole toegeken op grond van drie aanduiders van sosio-ekonomiese status in die omliggende gemeenskappe, naamlik inkomstevlakke, werkloosheid en die vlak van opvoeding van die gemeenskap (WKOD, 2009b).

Kwintiel 1-skole is dus gewoonlik in armoede-geteisterde areas geleë, terwyl kwintiel 5-skole in hoër sosio-ekonomiese areas geleë is. Skole in kwintiel 1 tot 3 word van skoolfooie vrygestel (WKOD, 2009b). Deelnemers aan hierdie studie het almal skole bygewoon wat as kwintiel 2- en 3-skole geklassifiseer is, met ander woorde skole in gemeenskappe met lae sosio-ekonomiese status wat van skoolfooie vrygestel is.

54% van die deelnemers se biologiese ouers is getroud en 46% was afkomstig uit enkelouergesinne.

Kronologiese ouderdom: Die deelnemers aan die studie se kronologiese ouderdomme het gewissel tussen 52 en 79 maande met 'n gemiddeld van 71 maande.

3.6 MATERIALE EN TOERUSTING

Die materiaal en instrumentasie het die volgende ingesluit:

3.6.1 Oudimeter:

'n Maico 39 draagbare oudimeter is vir die suiwerton-siftingsevaluasie deur 'n gekwalifiseerde oudioloog gebruik.

3.6.2 Kameras:

Twee Canon MV 790 digitale kameras en Rode VideoMic mikrofone is vir die opneem van die deelnemers se narratiewe tydens die voor- en nametings gebruik.

3.6.3 Woordlose prenteboek:

'n Selfopgestelde boekie, ontwikkel vir gebruik in die Afdeling Spraak-Taal- en Gehoortherapie, Stellenbosch Universiteit, naamlik *The day the bicycle was stolen* (Acker, 2006) is vir die ontlokking van die narratiewe tydens die voor- en nametings gebruik. Verwys na Bylaag E vir die prentinhoud van die boek.

3.6.4 Storieboeke gebruik tydens gedeelde-leesintervensieprogramme:

Die volgende boeke is tydens Intervensieprogram I gebruik:

Boek 1: Browne, E. (1994). *Handa's surprise*. London: Walker Books.

Boek 2: Waddell, M. (2000). *A kitten called Moonlight*. London: Walker Books.

Boek 3: Daly, N. (2005). *Waar's Jamela?* Kaapstad: Tafelberg.

Boek 4: Daly, N. (2001). *Yebo, Jamela!* Kaapstad: Tafelberg.

Boek 5: Musonza, I. (2007). *Moenie in die pad speel nie!* London: Macmillan Education.

Die volgende boeke is tydens Intervensieprogram II gebruik:

Boek 1: Browne, E. (1994). *Handa's surprise*. London: Walker Books.

Boek 2: Waddell, M. (2000). *A kitten called Moonlight*. London: Walker Books.

Boek 3: Daly, N. (2005). *Waar's Jamela?* Kaapstad: Tafelberg.

Boek 4: Daly, N. (2001). *Yebo, Jamela!* Kaapstad: Tafelberg.

Boek 5: Gregorowski, C. (2004). *Vlieg arend, vlieg hoog* (4de uitgawe). Kaapstad: Tafelberg.

Boek 6: Daly, N. (1999). *Jamela se rok*. Kaapstad: Tafelberg.

Boek 7: Christopher, W. (1992). *Sipho se nuwe skoene*. Durbanville: Garamond.

Boek 8: Daly, N. (2004). *Eendag lank, lank gelede*. Kaapstad: Tafelberg.

Boek 9: Stewart, D. (1996). *Soos die son skuif*. Kaapstad: Tafelberg.

Boek 10: Mitchell, R.P. (1992). *Klein-Tom*. Kaapstad: Human & Rosseau.

3.6.5 Navorsingsassistente:

Tydens die voor- en nameting was vier finale jaar spraak-taaltherapiestudente, twee gemeenskapsdiens-spraak-taaltherapeute en een spraak-taaltherapeut met een jaar ervaring in die veld van spraak-taaltherapie betrokke by die ontlokking en opname van die narratiewe. Die gehoorsifting is deur 'n gekwalifiseerde oudioloog behartig. Die intervensieprogramme is deur vier spraak-taaltherapeute met drie tot 28 jaar ondervinding ten opsigte van intervensie met voorskoolse en skoolgaande kinders, uitgevoer.

3.7 DATA-INSAMELINGPROSEDURE

Die deelnemers is na afloop van die voormeting ewekansig met terugplasing aan Intervensiegroep I ($n=44$) en Intervensiegroep II ($n=43$) toegewys en twee weke later aan twee verskillende intervensieprogramme blootgestel. Die nameting is twee weke na die tydperk van intervensie uitgevoer.

3.7.1 Voormeting-nameting-prosedure

Die voor- en nametings het onderskeidelik twee weke voor en na die intervensieprogramme geskied. Elke deelnemer is aan dieselfde toetstoestand onderwerp om sodoende die geldigheid van die toetsprotokol te verhoog.

Deelnemers is individueel in 'n stil vertrek geëvalueer. Die narratiewe is voor en na afloop van die intervensie deur middel van dieselfde woordelose prenteboek deur vier spraak-taaltherapeute by die deelnemers ontlok. Die woordelose prenteboek *The day the bicycle was stolen* (Acker, 2006) is vir die ontlokking van die narratiewe gebruik. Twee Canon MV 790 digitale kameras en Rode VideoMic mikrofone is gebruik om die narratiewe op te neem.

3.7.2 Ontlokkingsprosedure

Die deelnemers is opdrag gegee om die boek eers deur te blaai en daarna die storie aan 'n naïewe luisteraar te vertel. Indien 'n deelnemer 'n ontoepaslike of geen respons gelever het nie, is daar 'n aansporingstimulus gebruik om die deelnemer aan te moedig om 'n narratief te lewer.

Die vier navorsingsassistentente is opgelei om die prosedure korrek uit te voer en om nie van die bewoording van die protokol af te wyk nie. Sodoende is verseker dat die deelnemers dieselfde vrae, instruksies en aansporingstimuli ontvang het en gepoog om die betroubaarheid van die resultate te verhoog.

3.7.3 Naïewe luisteraar

Een van die navorsingsassistentente het as 'n naïewe luisteraar opgetree aan wie die deelnemers die storie moes vertel. Hierdie naïewe luisteraar was nie teenwoordig terwyl die instruksies aan die deelnemers gegee is nie. Navorsers maak gewoonlik met die ontlokking van narratiewe van 'n naïewe luisteraar, wat oënskynlik nie met die inhoud van die storie bekend is nie, gebruik. Sodoende word daar gekontroleer vir die moontlike invloed van gedeelde kennis waar die toetsling aanneem dat die luisteraar bekend is met die storie en moontlik elemente van die storie weglaat (Liles, 1985, 1993).

3.8 INTERVENSIEPROSEDURE

3.8.1 Intervensieprogramme

Die terapieprogram is oor 10 weke uitgevoer. Elke deelnemer het deel gevorm van 'n klein groep bestaande uit vier tot ses deelnemers. Terapiesessies het 20 minute elk geduur en twee keer 'n week plaasgevind. Die programme het uit een oriënteringssessie plus 18 intervensiesessies bestaan.

Verwys na Bylaag F vir volledige programme.

3.8.1.1 Doelstellings en Metodes (Intervensieprogram I)

Die deelnemers is blootgestel aan gedeelde-lees volgens 'n voorafopgestelde program. Intervensieprogram I het ten doel gehad om dialogiese lees te fasiliteer waar die deelnemers aktief aan die interaksie deelneem sodra hulle met die inhoud van die boek bekend was. Ander doelwitte

het uitbreiding van drukkewustheid, woordeskat en fonologiese bewustheid ingesluit. Die voorlesers het van voorafopgestelde raamwerke en doelwitte gebruik gemaak om elke sessie te fasiliteer. Dit was egter nie moontlik om streng volgens voorafopgestelde tekste te werk nie, aangesien dit die spontaneiteit van die interaksie tussen die voorleser en deelnemers nadelig sou beïnvloed. Die voorleser het die deelnemers aangemoedig om spontaan deel te neem, vrae te vra en eie ervarings te deel.

3.8.1.2 Doelstellings en Metodes (Intervensieprogram II)

Die boekleesinteraksie tydens intervensieprogram II het die interaksie wat gewoonlik waargeneem word wanneer opvoeders aan die betrokke voorskoolse kinders in groepsverband voorlees, so getrou moontlik nageboots op die volgende wyses:

- a. min interaksie rondom die boek vind gewoonlik plaas tussen die kinders en die leser
- b. die fokus is gewoonlik slegs op die boek, die inhoud van die teks en die waarneembare feite in die prente
- c. geen uitbreiding, abstraksies, voorspellings of skakeling met voorkennis vind gewoonlik plaas nie
- d. interaksie is beperk tot die identifikasie en/of herroeping van inhoud wat direk in die teks of prente waargeneem kan word

3.9 DATA-VERWERKINGSPROSEDURE

Die data-verwerkingsprosedure het die volgende stappe ingesluit: transkripsie, snoei en segmentering van die data; data-ontleding op grond van produktiwiteit, inhoud en struktuur; en statistiese analise.

3.9.1 Transkripsie, snoei en segmentering

Na afloop van die data-insameling is al die deelnemers se narratiewe verbatim vanaf die DVD's getranskribeer. Al die getranskribeerde narratiewe is deur 'n tweede navorsingsassistent vanaf die DVD's nagesien om sodoende die betroubaarheid van die resultate te verhoog. Die transkripsies is vergelyk en verskille tussen die navorser en die tweede nasiener is deur bespreking uitgeklaar en

konsensus is bereik. Verwys na Bylaag G vir besonderhede oor die snoei- en segmenteringsproses wat gevolg is.

Die narratiewe is vervolgens gesnoei en gesegmenteer in navolging van Vorster (1980) se proses soos uiteengesit in die handleiding van die Toets vir Mondelinge Taalproduksie.

3.9.2 *Ontleding en kodering van data*

Al die narratiewe is in terme van produktiwiteit, narratiefinhoud en -struktuur ontleed. Die komponente van elk van die metings word vervolgens bespreek. Verwys na Bylaag G, H, I en J vir inligting oor koderingsprosedure, -konvensies en -besluite.

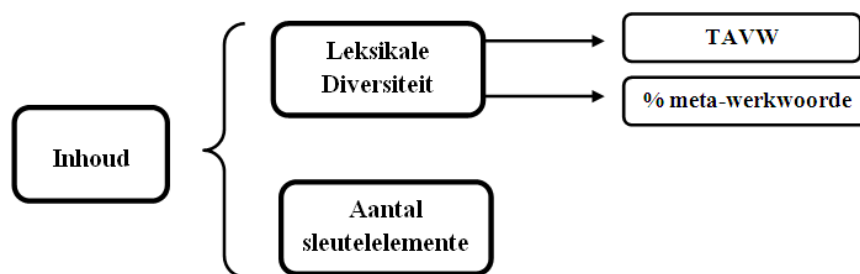
3.9.2.1 *Produktiwiteit*

Produktiwiteitsmetings het die berekening van die aantal T-eenhede per narratief en die totale aantal woorde (TAW) per narratief ingesluit.

Navorsing deur Liles et al. (1995) het getoon dat narratiewe van kinders met spesifieke taalgestremdheid merkbaar verskil ten opsigte van produktiwiteit van kinders met tipiese taalontwikkeling. Verwys na afdeling 2.3.4.1 vir die rasionaal vir die insluiting van produktiwiteitsmetings by narratiefontleding. Produktiwiteitsmetings het in die huidige studie 'n aanduiding gegee van die spraaksamheid van die deelnemers en het gepoog om te bepaal of die deelnemers se narratiewe voor en na afloop van die intervensie verskil het ten opsigte van die hoeveelheid taal wat hulle verskaf het en watter een van die twee verskillende gedeeldeel-intervensieprogramme langer narratiewe tot gevolg gehad het. Verwys na Bylaag H vir die volledige protokol wat gevolg is tydens ontleding van die deelnemers se narratiewe ten opsigte van produktiwiteit.

3.9.2.2 *Narratiefinhoud*

Analise van narratiefinhoud het die ontleding van die leksikale diversiteit en die aantal sleutelemente van die deelnemers se narratiewe ingesluit. Leksikale diversiteitsmetings het die TAVW per narratief en die persentasie meta-werkwoorde per narratief ingesluit. Figuur 3.2 stel die verskillende komponente van die narratiefinhoudsanalise voor.



Figuur 3.2 Komponente van die inhoudsanalise wat op die narratiewe uitvoer is

Verwys na Bylaag I vir die volledige protokol wat gevolg is tydens ontleding van die deelnemers se narratiewe ten opsigte van inhoud.

a) Totale Aantal Verskillende Woorde

Navorsing toon dat TAVW, eerder as TTR, 'n meer betroubare meting is om tussen kinders met normale taalontwikkeling en kinders met spesifieke taalgestremdheid te onderskei. Dit is hoofsaaklik as gevolg van die invloed van die grootte van die taalvoorbeeld op die TTR (Klee, 1992; Scott & Windsor, 2000; Watkins et al., 1995). Daar is kwantitatiewe data in die vorm van ouderdomsnorme vir TAVW en aantal T-eenhede beskikbaar (Klee, 1992; Owens, 2004). Daar bestaan egter twyfel oor die betroubaarheid en geldigheid van hierdie normatiewe data as gevolg van die groot variasie tussen kinders en veranderlikes soos die grootte van die taalvoorbeeld en die ontlokkingsmetodes. In die huidige studie is die TAVW nie as 'n normatiewe meting gebruik nie, maar om veranderinge ten opsigte van leksikale diversiteit voor en na die afloop van intervensie te meet. In afdeling 2.3.4.1 word die kliniese waarde en rasionaal vir die insluiting TAVW as 'n mikrostrukturele meting bespreek.

b) Aantal meta-werkwoorde per narratief

Die gebruik van *meta-werkwoorde* verteenwoordig 'n spreker se bewustheid van karakters se mentale toestande, motiverings, intensies en doelwitte (Bruner, 1986). Hierdie vermoë word nou geassosieer met die vermoë om verskillende perspektiewe te kan neem, soos tipies in die geval van stories met verskillende karakters wat poog om hul doelwitte te bereik. Stories is as 'n basis vir die gedeelde-leesintervensieprogramme gebruik en daar is tydens Intervensieprogram I eksplisiete aandag aan die karakters se motiverings en doelgerigte gedrag geskenk. Die ontleding van die deelnemers se gebruik van meta-werkwoorde het gepoog om te bepaal of die deelnemers se bewustheid van die karakters se gemoedstoestande, motiverings en intensies en doelwitte voor en na afloop van die intervensie verskil het en watter een van die twee verskillende gedeelde-

leesintervensieprogramme beter resultate in hierdie opsig tot gevolg gehad het. Afdeling 2.3.4.3 verskaf 'n bespreking oor meta-werkwoorde as 'n eienskap van geletterdheidstaal en die relevansie daarvan vir akademiese sukses.

c) Aantal sleutelemente

Die verskaffing van inligting in narratiewe word deur navorsers nou geskakel met leksikale kennis en ekspressiewe woordeskatontwikkeling (Boudreau & Hedberg, 1999; Pearce, 2006). Kinders met spesifieke taalgestremdheid se narratiewe word as “verwarrend” beskou en word gekenmerk deur die weglating van kritiese inhoud (Gillam & Carlile, 1997; Miranda, McCabe, & Bliss, 1998). Deur die ontleding van die deelnemers se insluiting van sleutelemente in hul narratiewe, het die navorser gepoog om te bepaal of die deelnemers se narratiewe voor en na afloop van die intervensie verskil het ten opsigte van die kritiese inligting wat hulle verskaf en watter een van die twee verskillende gedeelde-leesintervensieprogramme beter narratiewe ten opsigte van die insluiting van belangrike inligting tot gevolg gehad het. Verwys na Bylaag I vir 'n voorbeeld van 'n narratief wat ontleed is ten opsigte van die aantal sleutelemente.

3.9.2.3 Narratiefstruktuur

Ontleding van narratiefstruktuur het die berekening van die aantal DPU-reekse per narratief, die verwysende kohesie en koherensie van die narratiewe ingesluit. Verwys na Bylaag J vir die volledige protokol wat gevolg is tydens ontleding van die deelnemers se narratiewe ten opsigte van struktuur.

a) Doel-Poging-Uitkomsreekse (DPU-reekse)

Narratiewe behels karakters se intensies, aksies en die gevolge van hulle aksies. Volgens Stein en Glenn (1979) se teorie oor storiegrammatika, begin stories met 'n inisiërende gebeurtenis wat veroorsaak dat die hoofkarakter/s 'n algehele doelwit vestig. Dit word gewoonlik gevolg deur 'n poging om die doelwit te bereik. Alhoewel die poging soms tot die bereiking van die doelwit kan lei en soms nie, is daar wel altyd 'n bepaalde uitkoms. Volgens die storiegrammatika-teorie is hierdie DPU-reekse die belangrikste eenhede in 'n storie en word dus beter onthou as ander aspekte van die storie (Trabasso & Nickels, 1992). Verwys na afdeling 2.3.4.2 vir 'n volledige bespreking oor DPU-reekse as makrostrukturele komponent van narratiefontleding.

In die huidige studie is daar tydens Intervensieprogram I eksplisiete aandag aan die karakters se motiverings en doelwitte geskenk. Die deelnemers se gebruik van DPU-reekse as 'n merker van

narratiefstruktuur is in navolging van Flory et al. (2006) ondersoek om te bepaal of dit voor en na afloop van die intervensie verskil het en watter een van die twee verskillende gedeeltes-intervensieprogramme beter resultate in hierdie opsig tot gevolg gehad het. Verwys na Bylaag J vir 'n voorbeeld van 'n narratief wat ontleed is ten opsigte van die aantal DPU-reeks.

b) Verwysende kohesie

Die vermoë van 'n spreker om sy/haar diskoers te organiseer sodat 'n luisteraar dit kan verstaan, word grootliks beïnvloed deur die spreker se kennis van die funksies van verskeie linguïstiese merkers wat vir verwysingsdoeleindes gebruik kan word. In afdeling 2.3.4.4 word die kliniese waarde van kohesie as 'n komponent van narratiefontleding volledig aangespreek.

In die huidige studie word daar in navolging van Liles (1985), Pearce (2006), Van der Lely (1997) en Norbury en Bishop (2003) ondersoek ingestel na die wyse waarop die deelnemers tydens hul narratiewe na die karakters verwys en hoe hulle hierdie verwysings gehandhaaf en gewissel het. Die frekwensie en doeltreffendheid van die deelnemers se gebruik van verwysings sowel as die invloed van die twee verskillende intervensieprogramme daarop, word in die huidige studie ondersoek. Verwys na Bylaag J vir 'n voorbeeld van 'n narratief wat ontleed is ten opsigte van verwysende kohesie.

c) Koherensie

Die huidige studie ondersoek die mate van oorsaaklikheid in die deelnemers se narratiewe as 'n aanduiding van koherensie. Narratiewe kan swak oorsaaklike verbindings hê, maar steeds oor die algemeen goed georganiseer wees. 'n Goed-georganiseerde narratief sonder oorsaaklikheidsverbindings sou met ander woorde heelwat temporale verbindings bevat, maar nie oorsaaklike verbindings wat die "hoe" en "waarom" van die karakters se aksies en doelwitte uitdruk nie. Verwys na afdeling 2.3.4.2 vir 'n meer breedvoerige bespreking oor die meting van oorsaaklikheid as 'n makrostrukturele komponent van narratiefontleding.

In navolging van Low en Durkin (1998) het die huidige studie die graad van die oorsaaklikheid in die deelnemers se narratiewe bepaal deur die logiese verhouding tussen elke opeenvolgende paar T-eenhede te ondersoek en as persentasie oorsaaklike, temporale of nie-verwante skakels uit te druk. Die voor- en nametings se resultate is ondersoek en vergelyk om vas te stel of die deelnemers se narratiewe na afloop van die intervensie meer oorsaaklikheidskakels bevat het, asook wat die invloed van die twee intervensieprogramme op die deelnemers se narratiewe ten opsigte van

oorsaaklikheid was. Verwys na Bylaag J vir 'n voorbeeld van 'n narratief wat ontleed is ten opsigte van koherensie.

3.10 ANALISE

Klinikusse beskou oor die algemeen 50 uitinge as 'n verteenwoordigende taalvoorbeeld vir ontledingsdoeleindes (Crystal, Fletcher, & Carman, 1976; Gazella & Stockman, 2003). Narratiefvoorbeelde wat vanaf die deelnemers in die huidige studie verkry is, het nie aan hierdie kriteria voldoen nie. Interpretasie en vergelyking van die narratiewe met ouderdoms- en ontwikkelingsnorme vanuit die literatuur (Klee, 1992; Owens, 2004) is gevolglik met omsigtigheid gedoen. Vergelykings kon tussen die twee intervensiegroepe en individuele deelnemers aan die studie getref word aangesien al die deelnemers aan dieselfde stimuli en ontlokkingsprosedure blootgestel is.

Data-ontleding het eenrigting ANOVA-tellings en skoenlus-analises ingesluit om die verskille tussen die twee intervensiegroepe en die deelnemers se narratiewe voor en na afloop van die tydperk van intervensie te bepaal. Hoewel die data nie normaal versprei was nie, is die resultate deur middel van nie-parametriese skoenlus-analise geverifieer. Waardes wat as beduidende verskille beskou is, is gestel met p-waardes gelyk aan of minder as 0.05. Die skoenlus-prosedure is verspreidingsonafhanklik en verskaf 'n indirekte metode om die eienskappe van die verspreiding onderliggend aan die voorbeeld en die parameters van belang wat vanuit hierdie verspreiding onttrek word, te evalueer. Hierdie prosedure stel die navorser in staat om afleidings oor die data te maak sonder dat sterk verspreidingsaannames oor die data gemaak of die spesifieke statistiek bereken word (Haukoos & Lewis, 2005).

Kwantitatiewe, kwalitatiewe en statistiese analises is gebruik om die data te ontleed. Die spesifieke tipe statistiese analise is in konsultasie met 'n bio-statistikus ooreengekom en uitgevoer. Alle statistiese analises is uitgevoer deur middel van die statistiese program *Statistica 9.0* (StatSoft Inc., 2010).

3.11 BETROUBAARHEID

Die navorser, navorsingsassistent en spraak-taalterapeute wat by die studie betrokke was, was almal blind ten opsigte van die toewysing van die deelnemers aan die twee onderskeie intervensiegroepe. Sodoende is die betroubaarheid van die resultate verhoog.

Al die metings wat in hierdie studie uitgevoer is, is in vorige navorsing gebruik om narratiewe te evalueer en is bevind om geldige metings van ekspressiewe taal te wees. Kodering het plaasgevind aan die hand van 'n voorafopgestelde protokol, wat op dieselfde wyse op al die deelnemers se narratiewe toegepas is om sodoende die betroubaarheid van die resultate te verhoog en moontlike navorsersydigheid te verminder. Betroubaarheid ten opsigte van die kodering van response is verhoog deurdat die navorser blind was vir die onderskeie groepe waaraan die deelnemers behoort het (aan Intervensiegroep I of Intervensiegroep II).

Betroubaarheid is verder verhoog deurdat al die transkripsies en agtien deelnemers (20%) se narratiewe deur 'n ander spraak-taalterapeut nagesien is. Hierdie internasiener-prosedure spreek die konsekwentheid waarmee die koderingsprosedure toegepas is, aan. Die resultate van die internasiener-betroubaarheidprosedure word in Tabel 3.2 aangebied. Die navorser en die tweede nasiener se resultate is vergelyk en 'n gemiddelde persentasie van 98.5 ooreenkoms is bevind en as voldoende geïnterpreteer. Verskille is deur bespreking uitgeklaar en konsensus is bereik.

Tabel 3.2 *Internasiener-betroubaarheid vir transkripsies en datakodering*

<i>Meting</i>	<i>% Ooreenkoms</i>
Transkripsie en snoeiproses	95.71
Totale aantal woorde (TAW)	99.98
Totale aantal T-eenhede	100
Totale Aantal Verskillende Woorde (TAVW)	99.97
Persentasie meta-werkwoorde	100
Aantal sleutelemente	99.35
Aantal Doel-Poging-Uitkomsreekse (DPU-reekse)	97.52
Verwysende kohesie	95.69
Koherensie	98.74

3.12 GELDIGHEID

Al die toetsmetings en -instrumente wat tydens hierdie studie gebruik is, het 'n hoë konstrugeldigheid. Konstrugeldigheid verwys na die wedersydse verifikasie van die meetinstrument en die teorie van die konstrug wat dit veronderstel is om te meet (Angoff, 1988, soos aangehaal in Cumming & Berwick, 1996). Die woordelose prenteboek en koderingsprotokolle is in vorige navorsing gebruik en is gevind om geldige metings van ekspressiewe taal en narratiewe te wees.

3.13 ETIESE OORWEGINGS

3.13.1 *Toestemming vir uitvoering van navorsing en ingeligte toestemming*

Verwys na Bylaag A, B, C en D vir die dokumentasie rondom etiese klaring en toestemmingsbriewe.

- a) Die navorsingstudie is deur die Komitee vir Menslike Navorsing van die Fakulteit Gesondheidswetenskappe van die Universiteit van Stellenbosch goedgekeur.
- b) Formele, geskrewe toestemming is voor die aanvang van die studie van die Wes-Kaap Onderwysdepartement en die ouers verkry. Verbale instemming deur die deelnemers is voor die aanvang van die data-insameling verkry. Die deelnemers en relevante partye is oor al die aspekte van die studie ingelig. Deelname was vrywillig en deelnemers kon op enige stadium van die studie onttrek.

3.13.2 *Vertroulikheid*

Alle skole, deelnemers en hul ouers is verseker dat die regte van die deelnemers beskerm sal word en dat die data vertroulik hanteer sal word. Elke deelnemer se data is volgens 'n nommer gekodeer ten einde vertroulikheid van inligting te verseker. Die geselekteerde skole is nie geïdentifiseer of bekendgemaak nie.

3.14 BEKENDMAKING VAN RESULTATE

Die resultate van die studie sal aan die Wes-Kaap Onderwysdepartement asook aan die deelnemende skole bekend gemaak word. Die doel van bekendmaking van resultate sal wees om bewustheid te kweek oor hoe gedeelde-leespraktyke Graad R-kindere se narratiefvaardighede en akademiese prestasie kan beïnvloed. Video's en demonstrasies van boekleestegnieke wat tydens die twee intervensieprogramme aangewend is, sal gebruik word om opvoeders op te lei vir gebruik tydens gedeelde-leesaktiwiteite in die klaskamer. Resultate is ook in 'n tesis saamgevat en sal aan kollegas en die publiek bekendgemaak word. Alle rekords sal vir 24 maande gehou en daarna vernietig word.

Algemene etiese kwessies

- Soortgelyk aan 'n gewone spraak-taaltherapieessie, het die studie geen of minimale risiko vir die deelnemers ingehou.
- Al die deelnemers wat nie die gehoorsifting geslaag het nie, is na 'n oudioloog vir verdere gehoortoetse verwys.

4. RESULTATE EN BESPREKING

4.1 INLEIDING

Die *breë doelstelling* van die studie was om die invloed van twee gedeelde-leesintervensieprogramme (Intervensie I en II) op die narratiefvaardighede van voorskoolse kinders afkomstig uit laer sosio-ekonomiese omgewings te ondersoek.

Hierdie hoofstuk handel oor die resultate van die verskillende metings wat tydens die studie uitgevoer is. Die resultate word aangebied aan die hand van die twee hoofvrae, naamlik, “*Het die deelnemers se narratiewe voor en na afloop van die gedeelde-leesintervensie verskil ten opsigte van die veranderlikes?*” en “*Wat was die invloed van die twee verskillende gedeelde-leesintervensieprogramme op die deelnemers se narratiewe?*”.

Die analises is ontwerp om die deelnemers se narratiewe voor en na die blootstelling aan die gedeelde-leesintervensieprogramme ten opsigte van produktiwiteit, narratiefinhoud en narratiefstruktuur te ondersoek en vergelyk.

Die resultate word in elke afdeling eerstens aangebied ten opsigte van gemiddelde tellings vir veranderlikes en beskrywende statistiek vir al die deelnemers (n=87) om te bepaal of die deelnemers se narratiewe voor en na afloop van die gedeelde-leesintervensie verskil ten opsigte van die veranderlikes. Tweedens word groepsverskille gerapporteer. In die geval van eenrigting ANOVA-analise is waardes as beduidend beskou wanneer groepsverskille p-waardes gelyk aan of minder as 0.05 getoon het. In gevalle waar die data nie normaal versprei was nie, is groepsverskille deur middel van skoenuis-analise by 95% vertrouensintervalle geverifieer. Skoenuis-analise is ‘n nie-parametriese metode en p- en f-waardes is nie ter sprake nie. In die gevalle waar die resultate van die skoenuis-analise aangedui word, dui ^a en ^b onderskeidelik elkeen op statisties-beduidende verskille tussen die intervensiegroepe op ‘n 5%-vlak (p<0.05). ^{ab} dui op geen statistiese beduidendheid tussen die intervensiegroepe vir skoenuis-analise nie. Bonferroni-korreksies is toegepas om te korrigeer vir veelvuldige toetsing.

In gevalle waar geen beduidende veranderinge in die deelnemers se narratiewe ten opsigte van die eerste navorsingsvraag (*Het die deelnemers se narratiewe voor en na afloop van die gedeelde-leesintervensie verskil ten opsigte van die veranderlikes?*), bevind is nie, is daar nie gerapporteer oor die tweede navorsingsvraag (“*Wat was die invloed van die twee verskillende gedeelde-*

leesintervensieprogramme op die deelnemers se narratiewe?”) nie, aangesien daar dan geen verskille ter sprake kan wees nie.

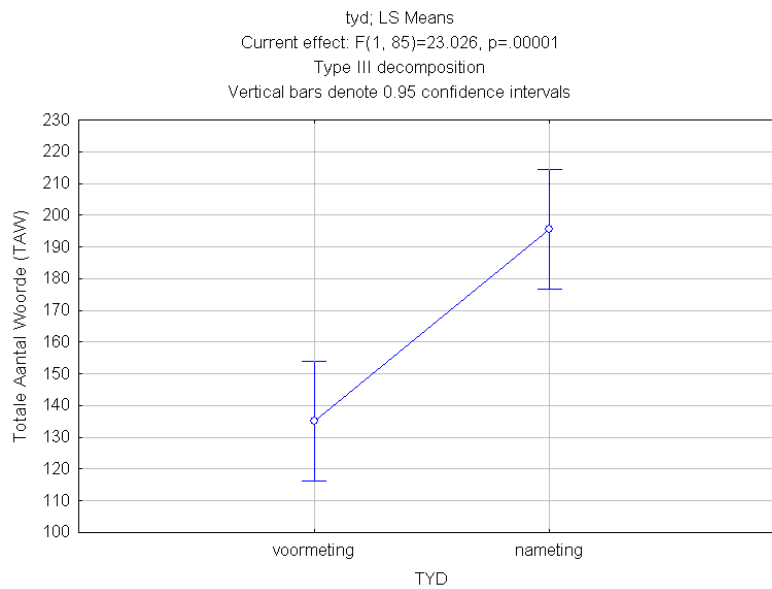
4.2 PRODUKTIWITEIT

Resultate ten opsigte van die TAW en die aantal T-eenhede van die deelnemers se narratiewe sal in hierdie afdeling gerapporteer word. Die TAW en die aantal T-eenhede is gemeet om ‘n aanduiding van die spraaksaamheid van die deelnemers te gee, met ander woorde die hoeveelheid taal wat ontlok is deur die narratiefmetings . Die ontleding het bepaal of die deelnemers se narratiewe voor en na afloop van die intervensie verskil het ten opsigte van die hoeveelheid taal wat hulle verskaf het.

Het die deelnemers se narratiewe voor en na afloop van die gedeelde-leesintervensie verskil ten opsigte van produktiwiteit?

a) Totale Aantal Woorde (TAW)

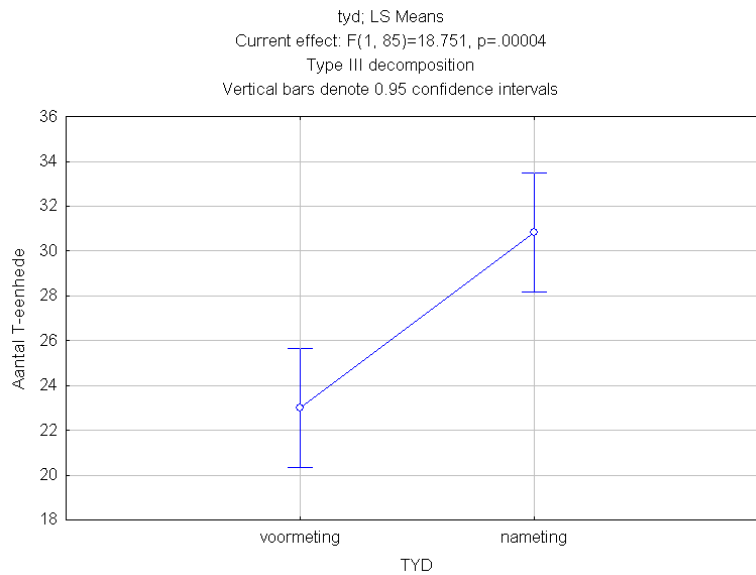
Figuur 4.1 toon die resultate van die deelnemers se TAW tydens die voor- en nameting. Deelnemers (Intervensiegroepe I en II) se tellings ten opsigte van TAW is statisties verwerk deur ANOVA-tellings te bepaal. Beduidende verskille, $F(1, 85) = 23.026$, $p=0.000007$, is tussen die voor- en nametings van die deelnemers as ‘n groep gevind. Daar het dus in beide groepe verbetering plaasgevind na afloop van die tydperk van intervensie, ongeag van die aard van die intervensie.



Figuur 4.1 *Produktiwiteit - Gemiddelde tellings van al die deelnemers se TAW voor en na afloop van intervensie*

b) Aantal T-eenhede

Figuur 4.2 toon die resultate ten opsigte van die aantal T-eenhede wat die deelnemers voor en na die intervensie produseer het. Al die deelnemers (Intervensiegroepe I en II) se tellings ten opsigte van die aantal T-eenhede is statisties verwerk deur ANOVA-tellings te bepaal. Beduidende verskille, $F(1, 85) = 18.75110, p=0.000041$, is tussen die voor- en nametings van die deelnemers as 'n groep gevind. Daar het dus in beide groepe verbetering plaasgevind na afloop van die tydperk van intervensie, ongeag van die aard van die intervensie.



Figuur 4.2 *Produktiwiteit - Gemiddelde tellings van al die deelnemers se aantal T-eenhede voor en na afloop van intervensie*

Wat was die invloed van die twee verskillende gedeelde-leesintervensieprogramme op die deelnemers se narratiewe ten opsigte van produktiwiteit?

a) Totale Aantal Woorde (TAW)

Die deelnemers in onderskeidelik Intervensiegroepe I en II se tellings ten opsigte van TAW is statisties verwerk deur ANOVA-tellings te bepaal. Soos blyk uit die gemiddelde tellings en standaardafwykings van Intervensiegroepe I en II, is daar geen beduidende verskille, $F(1, 85) = 0.35844$, $p=0.550969$, tussen Intervensiegroep I en Intervensiegroep II na afloop van die intervensie ten opsigte van die TAW gevind nie.

Tabel 4.1 *Produktiwiteit - Gemiddelde tellings en standaardafwykings vir Intervensiegroepe I en II vir TAW na afloop van intervensie*

TAW	Intervensiegroep I (n=44)	Intervensiegroep II (n=43)
Gemiddelde telling	187.4	204
Standaardafwykings	97.2	104.5

b) Aantal T-eenhede

Die deelnemers in Intervensiegroepe I en II se tellings ten opsigte van aantal T-eenhede is statisties verwerk deur ANOVA-tellings te bepaal. Soos blyk uit die gemiddelde tellings en standaardafwykings van Intervensiegroepe I en II, is daar ook geen beduidende verskille, $F(1, 85) = 0.09259$, $p=0.761652$, tussen Intervensiegroep I en Intervensiegroep II na die intervensie ten opsigte van die aantal T-eenhede gevind nie.

Tabel 4.2 *Produktiwiteit - Gemiddelde tellings en standaardafwykings vir Intervensiegroepe I en II vir die aantal T-eenhede na afloop van intervensie*

AANTAL T-EENHEDE	Intervensiegroep I	Intervensiegroep II
	(n=44)	(n=43)
Gemiddelde telling	30.1	31.5
Standaardafwykings	13.2	14.6

Die beduidende verbetering in die deelnemers se prestasie ten opsigte van produktiwiteit tydens die nameting kan moontlik daaraan toegeskryf word dat die deelnemers meer gemaklik met die toetssituasie en -prosedure tydens die tweede meting was. Aangesien albei die intervensieprogramme op stories en interaksie rondom boeke gebaseer was, was die idee van stories en boeke na afloop van die tydperk van intervensie vir die deelnemers 'n bekende konsep. Dit is gevolglik heel logies dat die deelnemers met meer vrymoedigheid, en ook langer stories, na afloop van die intervensieprogramme presenteer het.

In die klaskamer word daar van kinders verwag om met vrymoedigheid in gesproke en geskrewe taal te kommunikeer, stories te vertel en ervarings te deel. Die bevinding dat gedeelde-lees beter produktiwiteitstellings tot gevolg gehad het, impliseer dus dat dit wel 'n positiewe invloed op die bereiking van sommige van die uitdagings in die klaskamer kan hê. Aangesien daar geen verskille tussen die twee intervensiegroepe se tellings na afloop van intervensie was nie, kan opvoeders en ouers sonder spesifieke opleiding of instruksies aangemoedig word om gedeelde-lees met voorskoolse kinders te beoefen.

Opsomming van produktiwiteitsmetings

Bogenoemde resultate het aangedui dat die al die deelnemers langer narratiewe na afloop van die intervensie produseer het, en dat daar beduidende verskille tussen die voor- en nametings ten

opsigte van produktiwiteit was. Die resultate het egter daarop gedui dat daar geen beduidende verskille ten opsigte van produktiwiteit tussen Intervensiegroep II en Intervensiegroep I tydens die nameting was nie en dat die deelnemers langer narratiewe na intervensie produseer het, ongeag van die aard van die gedeelde-lees wat plaasgevind het.

4.3 NARRATIEFINHOUD

Resultate ten opsigte van die leksikale diversiteit en die algemene inhoud van die deelnemers se narratiewe sal in hierdie afdeling gerapporteer word. Hierdie aspekte van die deelnemers se narratiewe is ondersoek om te bepaal of daar beduidende verskille ten opsigte van narratiefinhoud tussen die groepe voor en na intervensie was.

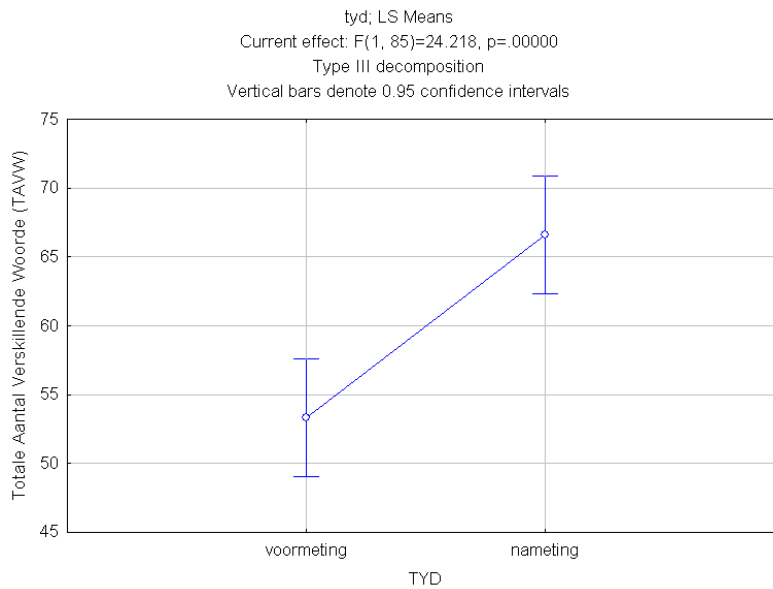
4.3.1 Leksikale diversiteit

Twee metings van leksikale diversiteit, naamlik die TAVW en die persentasie meta-werkwoorde, is ondersoek. Die TAVW reflekteer 'n kind se ekspressiewe woordeskatgrootte en semantiese vaardigheid. Die gebruik van meta-werkwoorde is aanduidend van die bewustheid van ander se gemoedstoestand en intensionaliteit.

Het die deelnemers se narratiewe voor en na afloop van die gedeelde-leesintervensie verskil ten opsigte van TAVW?

4.3.1.1 Totale Aantal Verskillende Woorde (TAVW)

Figuur 4.3 toon die resultate van die deelnemers se TAVW tydens die voor- en nameting. Al die deelnemers (Intervensiegroepe I en II) se tellings ten opsigte van TAVW is statisties verwerk deur ANOVA-tellings te bepaal. Beduidende verskille, $F(1, 85) = 24.21765$, $p=0.000004$, is tussen die voor- en nametings van die deelnemers as 'n groep gevind. Daar het dus in beide groepe verbetering plaasgevind na afloop van die tydperk van intervensie, ongeag van die aard van die intervensie.



Figuur 4.3 *Leksikale Diversiteit - Gemiddelde tellings van al die deelnemers se TAVW voor en na die afloop van intervensie*

Wat was die invloed van die twee verskillende gedeelde-leesintervensieprogramme op die deelnemers se narratiewe ten opsigte van TAVW?

Die deelnemers in onderskeidelik Intervensiegroepe I en II se tellings ten opsigte van TAVW is statisties verwerk deur ANOVA-tellings te bepaal. Soos blyk uit die gemiddelde tellings en standaardafwykings van Intervensiegroepe I en II se TAVW, is geen beduidende verskille tussen Intervensiegroep I en Intervensiegroep II na afloop van die intervensie gevind nie.

Tabel 4.3 *Gemiddelde tellings en standaardafwykings vir Intervensiegroepe I en II vir die TAVW na afloop van intervensie*

TAVW	Intervensiegroep I (n=44)	Intervensiegroep II (n=43)
Gemiddelde telling	66	67.3
Standaardafwykings	17.8	23.8

Bogenoemde resultate is in ooreenstemming met die literatuur wat aandui dat kinders spesifieke nuwe woordeskat binne die konteks van gedeelde-lees kan verwerf (Cornell, Senechal, & Broda, 1988; Elley, 1989; Verhallen et al., 2006; Mol et al., 2008). Daar is egter verwag dat deelnemers

aan Intervensieprogram I beduidend beter sou vaar ten opsigte van TAVW, aangesien navorsing deur Wasik en Bond (2001) toon dat kinders meer boekverwante woordeskat verwerf het in gevalle waar opvoeders saam met die lees van stories geleentheid gebied het vir die kinders om te gesels oor die stories en vrae te vra, in vergelyking met kinders wat slegs aan die boeke blootgestel is. Robbins en Ehri (1994) steun ook die siening dat kinders eerder woorde leer waaraan hulle herhaaldelik blootgestel word.

Ten spyte daarvan dat daar tydens Intervensieprogram I geleentheid gefasiliteer is vir gesprekke rondom die woordeskat in die boek, en deelnemers toegelaat is om vrae te vra en dieselfde stories meer as een keer gelees is (herhaaldelike blootstelling aan die woordeskat), het die deelnemers in Intervensiegroep I nie beduidend beter as die deelnemers aan Intervensieprogram II ten opsigte van hul gebruik van TAVW gevaar nie. Moontlike redes wat aangevoer kan word waarom beide groepe verbeter het, kan wees aangesien die oorgrote meerderheid van die deelnemers (77%) as 'n groep met ernstige reseptiewe woordeskatagterstande voor die aanvang van die intervensie presenteer het (sien deelnemer-beskrywing in afdeling 3). Volgens Aram en Biron (2004) vind jonger kinders meer baat by gedeelde-lees ten opsigte van woordeskatontwikkeling in vergelyking met ouer kinders. Aangesien die deelnemers se reseptiewe woordeskatellings aandui dat 77% van hulle meer as twaalf maande agter is ten opsigte van reseptiewe woordeskat, presenteer hulle dus soos jonger kinders in terme van reseptiewe woordeskat. Dit is dus moontlik dat al die deelnemers by die twee intervensies baat gevind het, ongeag die aard van die intervensie, omdat hul woordeskatontwikkeling ernstige agterstande getoon het.

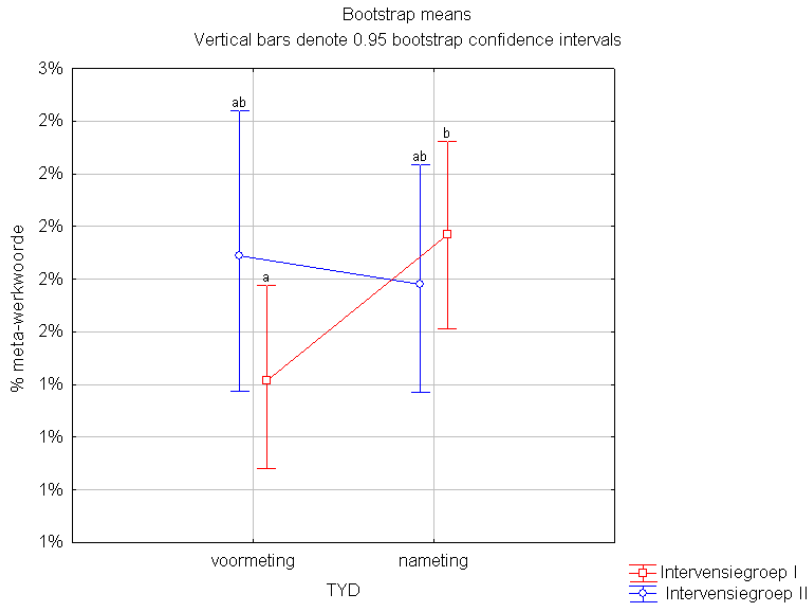
4.3.1.2 Aantal meta-werkwoorde

Die aantal meta-werkwoorde is bereken as 'n persentasie van die totale aantal woorde deur die aantal meta-werkwoorde deur die totale aantal woorde te deel. Dit is gedoen om te korrigeer vir verskille in narratief lengte, aangesien die aansienlike verskille ten opsigte van die lengte van die narratiewe in terme van TAW en die aantal T-eenhede, die geldigheid van die insluiting van die aantal meta-werkwoorde as 'n meting van leksikale diversiteit, kon beïnvloed het.

Het die deelnemers se narratiewe voor en na afloop van die gedeelde-leesintervensie verskil ten opsigte van die persentasie meta-werkwoorde?

Wat was die invloed van die twee verskillende gedeelde-leesintervensieprogramme op die deelnemers se narratiewe ten opsigte van die persentasie meta-werkwoorde?

Figuur 4.4 toon die resultate ten opsigte van die aantal meta-werkwoorde as ‘n persentasie van die TAW vir die twee groepe voor en na die intervensie. Intervensiegroepe I en II se tellings ten opsigte van die persentasie meta-werkwoorde is hier statisties verwerk deur skoelus-analises uit te voer. Resultate dui dat die deelnemers in Intervensiegroep I beduidend meer meta-werkwoorde na die tydperk van intervensie by hul narratiewe ingesluit het. Die narratiewe van die deelnemers aan Intervensieprogram II het, daarenteen, nie meer meta-werkwoorde na afloop van die intervensie bevat nie en geen verskille het tussen die voor- en nametings voorgekom nie.



Figuur 4.4 *Leksikale Diversiteit - Gemiddelde tellings van die twee intervensiegroepe se persentasie meta-werkwoorde ingesluit voor en na afloop van Intervensie I en II.* ^a en ^b dui elk op statisties beduidende verskille tussen die intervensiegroepe op ‘n 5%-vlak ($p < 0.05$); ^{ab} dui op geen statistiese beduidendheid tussen die intervensiegroepe vir skoelus-analise nie. Bonferroni-korreksies is toegepas om te korreger vir veelvuldige toetsing.

Die resultate toon dat Intervensieprogram I ‘n beduidende effek op die deelnemers se gebruik van meta-werkwoorde in hul narratiewe gehad het. Hierdie is ‘n belangrike bevinding aangesien dit bydra tot ‘n groeiende literatuur (Peterson, Jesso, & McCabe, 1999; Whitehurst, Arnold et al., 1994; Whitehurst, Epstein et al., 1994; Whitehurst et al., 1999) wat aandui dat voorskoolse intervensieprogramme ‘n beduidende impak op kinders vanuit lae-inkomstegesinne se skoolgereedheid kan hê. Die toename in die verwysing na interne toestande in narratiewe word geassosieer met toename in sosiale vaardigheid en die ontwikkeling van teorie van gedagte (*theory of mind*) (Bamberg, 1991).

Moontlike redes waarom die deelnemers van Intervensieprogram I spesifiek baatgevind het by die program in terme van die gebruik van meta-werkwoorde, kan insluit dat die fasiliteerders van Intervensieprogram I juis spesifieke aandag aan die karakters se motiverings, emosies en intensies tydens die lees van die boeke geskenk het. Spraakborrels is op die prente van die stories aangebring en deelnemers is aangemoedig om te spekuleer oor wat die karakters in die storie op 'n spesifieke tydstep sê of dink. Volgens Capps et al. (2000) reflekteer die gebruik van dialoog in 'n narratief die vermoë om die perspektief van verskeie karakters te neem. Gebaseer op bestaande literatuur kan die hipotese gestel word dat gedeelde-leesintervensies soortgelyk aan Intervensieprogram I nie slegs kinders se spesifieke narratiefvaardighede verbeter nie, maar ook 'n positiewe invloed op sosiale en kognitiewe ontwikkeling het.

Bykomend kan genoem word dat Intervensieprogram I die deelnemers die geleentheid gebied het om verbaal aan die leesinteraksie deel te neem. Daarteenoor het Intervensieprogram II se fasiliteerders bloot op waarneembare feite van die storie en prente gefokus en nie geleentehede geskep vir die deelnemers om uit te brei, vrae te vra, prente te benoem en beskryf of te omskryf wat gelees is nie. Symons, Peterson, Slaughtter, Roche en Doyle (2005) is van mening dat die ontwikkeling van mentale-toestand-tipe taal by kinders afhanklik is van sosiale interaksie met volwasse sosiale vennote (soos ouers). Die resultate van die huidige studie is dus in ooreenstemming daarmee. Wanneer boeke aan kinders gelees word, soos tipies tydens Intervensieprogram II waar die volwasse sosiale vennoot nie vrae aan die deelnemers gevra het of op die teks uitgebrei het nie, word die kinders nie blootgestel aan die formulering van gedagtes oor die karakters se intensies en emosies nie.

Dit is verder belangrik om kennis te neem dat die woordelose prenteboek wat gebruik is om die deelnemers se narratiewe te ontlok, 'n ander tipe taak is as waaraan die deelnemers tydens die intervensieprogram blootgestel is. Tydens die voor- en nameting is die deelnemers gevra om onafhanklik 'n storie met behulp van die woordelose prenteboek te genereer, terwyl die interaksie tydens die intervensieprogram eerder 'n gedeelde-leeservaring was. Aangesien dit 'n ander tipe taak tydens evaluasie as tydens intervensie was, was dit nie vir die deelnemers moontlik om bloot spesifieke uitinge met verwysings na interne toestande soos dié waaraan hulle tydens die intervensie blootgestel is, na te boots nie. Die feit dat Intervensieprogram I 'n positiewe invloed op die deelnemers se gebruik van meta-werkwoorde in hul narratiewe gehad het, kan geïnterpreteer word as 'n aanduiding dat die deelnemers die begrippe van interne toestande en dialoog geïnternaliseer het (Sigel, Stinson, & Kim, 1993).

Opsomming van leksikale diversiteit

Bogenoemde resultate het aangedui dat die deelnemers aan Intervensieprogram I na afloop van intervensie beduidend meer meta-werkwoorde in hul narratiewe ingesluit het teenoor voor die intervensie, en in vergelyking met die deelnemers aan Intervensieprogram II. Die aanname kan dus gemaak word dat Intervensieprogram I 'n verbetering in hul bewustheid van ander se gemoedstoestande en intensionaliteit teweeggebring het. Ander resultate dui dat al die deelnemers se tellings ten opsigte van TAVW na afloop van die die intervensie beter was, ongeag die tipe intervensie. Moontlike redes vir die deelnemers se prestasie en kliniese implikasies is bespreek.

4.3.2 Aantal sleutelemente

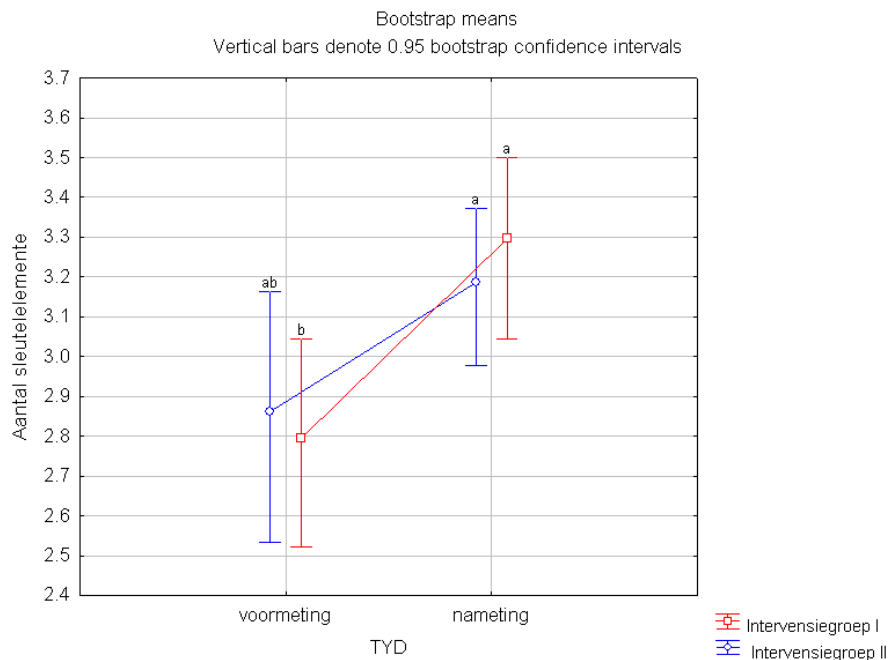
Deur die ontleding van die deelnemers se insluiting van sleutelemente in hul narratiewe, het die navorser gepoog om te bepaal of die deelnemers se narratiewe voor en na afloop van die intervensie verskil het ten opsigte van die kritiese inligting wat hulle verskaf het.

Het die deelnemers se narratiewe voor en na afloop van die gedeelde-leesintervensie verskil ten opsigte van die aantal sleutelemente in hul narratiewe?

Wat was die invloed van die twee verskillende gedeelde-leesintervensieprogramme op die deelnemers se narratiewe ten opsigte van aantal sleutelemente?

Figuur 4.5 toon die resultate ten opsigte van die aantal sleutelemente wat die deelnemers voor en na die intervensie by hul narratiewe ingesluit het. Intervensiegroepe I en II se tellings ten opsigte van sleutelemente is hier statisties verwerk deur skoenlus-analises te gebruik.

Resultate dui dat deelnemers in Intervensiegroep I beduidend meer sleutelemente na afloop van die intervensie by hul narratiewe ingesluit het. Deelnemers in Intervensiegroep II, daarenteen, het nie 'n beduidende toename in sleutelemente getoon nie.



Figuur 4.5 *Gemiddelde tellings van Intervensiegroep I en II se aantal sleutelemente ingesluit by hul narratiewe voor en na Intervensie I en II. ^a en ^b dui elk op statisties beduidende verskille tussen die intervensiegroepe op 'n 5%-vlak ($p < 0.05$); ^{ab} dui op geen statistiese beduidendheid tussen die intervensiegroepe vir skoelrus-analise nie. Bonferroni-korreksies is toegepas om te korregeer vir veelvuldige toetsing.*

Die insluiting van die sleutelemente soos geïdentifiseer deur die navorser, is 'n aanduiding van die deelnemers se bewustheid van watter gebeure in 'n storie noodsaaklik is om die basiese storielyn weer te gee. Daar was 'n toename in die aantal sleutelgebeure wat deelnemers in Intervensiegroep I by hul narratiewe na afloop van die intervensie, in vergelyking met hul voormetings, ingesluit het. Deelnemers aan Intervensieprogram II, daarenteen, het nie beduidend meer sleutelemente ingesluit in die nameting teenoor die voormetings nie. Hierdie resultate kan moontlik aanduidend wees daarvan dat die blote lees van stories waar gesprekke oor die karakters en gebeure in die stories nie gefasiliteer word nie, nie voldoende is om hierdie aspek van narratiewe beduidend te verbeter nie. Daar kan dus gespekuleer word dat die gesprekke oor die stories en karakters wat tydens Intervensieprogram I plaasgevind het, die deelnemers se bewustheid van watter gebeure in 'n storie noodsaaklik is om die basiese storielyn weer te gee, gefasiliteer het. Deelnemers aan Intervensieprogram I is verder tydens die intervensie aangemoedig om hul eie ervarings te deel, wat ook die geleentheid gebied het vir fasiliteerders om deelnemers se aandag te vestig op uitstaande inligting vir luisteraars om sin te maak van die deelnemers se gesprekke oor hul ervarings.

Opsomming van narratiefinhoud

Bogenoemde resultate het aangedui dat die deelnemers aan Intervensie I na afloop van intervensie beduidend beter gevaar het in terme van die persentasie meta-werkwoorde en die aantal sleutelemente in hul narratiewe. Al die deelnemers se tellings ten opsigte van TAVW was na afloop van die intervensie beter, ongeag die tipe intervensie. Die positiewe invloed van gedeelde lees op narratiefinhoud, spesifiek woordeskatuitbreiding en -verryking, is deur verskeie studies bevestig. Verwys na afdeling 2.2.1.

4.4 NARRATIEFSTRUKTUUR

Resultate ten opsigte van die aantal DPU-reekse per narratief, die kohesie en koherensie van die deelnemers se narratiewe sal in hierdie afdeling gerapporteer word.

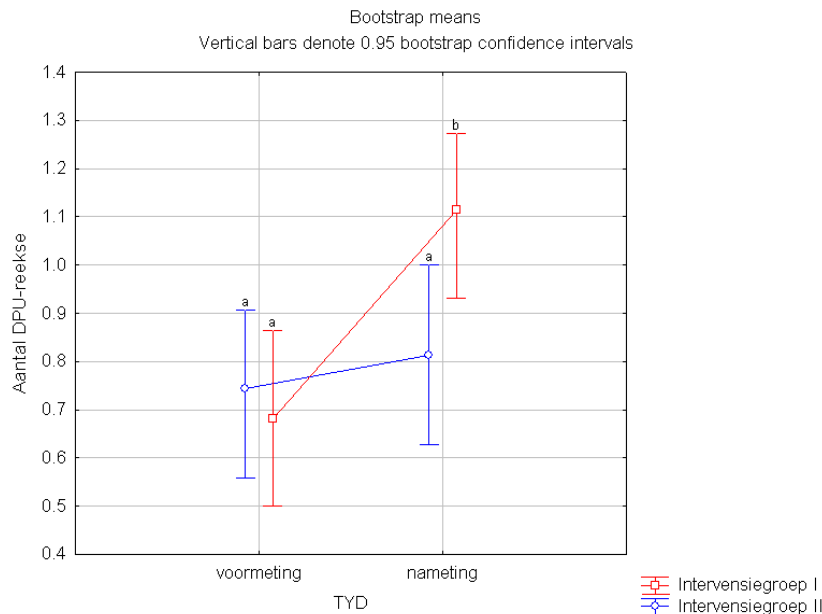
4.4.1 Aantal Doel-Poging-Uitkomsreekse (DPU-reekse)

Die deelnemers se gebruik van DPU-reekse is as 'n merker van narratiefstruktuur in navolging van Flory et al. (2006) ondersoek.

Het die deelnemers se narratiewe voor en na afloop van die gedeelde-leesintervensie verskil ten opsigte van die aantal DPU-reekse?

Wat was die invloed van die twee verskillende gedeelde-leesintervensieprogramme op die deelnemers se narratiewe ten opsigte van die aantal DPU-reekse?

Figuur 4.6 toon die resultate ten opsigte van die aantal DPU-reekse wat die deelnemers voor en na die intervensie by hul narratiewe ingesluit het. Skoenlus-analises dui aan dat die deelnemers in Intervensiegroep I beduidend meer DPU-reekse by hul narratiewe na die intervensie, in vergelyking met voor die intervensie, ingesluit het, en ook beduidend verskil het van Intervensiegroep II. Geen beduidende verandering het in die aantal DPU-reekse wat Intervensiegroep II voor en na die intervensies geproduseer het, plaasgevind nie.



Figuur 4.6 *Narratiefstruktuur - Gemiddelde tellings van die deelnemers se aantal DPU-reekse ingesluit by hul narratiewe voor en na Intervensie I en II.* ^a en ^b dui elk op statisties beduidende verskille tussen die intervensiegroepe op 'n 5%-vlak ($p < 0.05$); ^{ab} dui op geen statistiese beduidendheid tussen die intervensiegroepe vir skoelrus-analise nie. Bonferroni-korreksies is toegepas om te korregeer vir veelvuldige toetsing.

Tydens die tydperk van intervensie is daar vir die deelnemers in Intervensiegroep I herhaaldelik geleentheid gebied om oor die karakters in die stories wat geles is se motiverings en doelwitte te gesels, terwyl Intervensieprogram II slegs gefokus het op die voorlees van die stories en gesprekke beperk het tot die waarneembare feite op die prente en in die storie.

Dit blyk dus asof die gesprekke rondom die die stories en die karakters se intensies en motiverings wat tydens Intervensieprogram I plaasgevind het, wel die deelnemers se vermoëns om die karakters se doelwitte in die woordelose prenteboek te kan identifiseer en weergee, gefasiliteer het. Hulle kon ook klaarblyklik hierdie insigte oordra op die narratiewe wat hulle tydens die nametings geproduseer het.

4.4.2 *Verwysende Kohesie*

Daar is in navolging van Liles (1985), Pearce (2006), Van der Lely (1997) en Norbury en Bishop (2003) ondersoek ingestel na die wyse waarop die deelnemers tydens hul narratiewe na die karakters verwys en hoe hulle hierdie verwysings gehandhaaf en gewissel het. Resultate ten opsigte van die aantal verwysings wat die deelnemers in hul narratiewe voor en na intervensie produseer

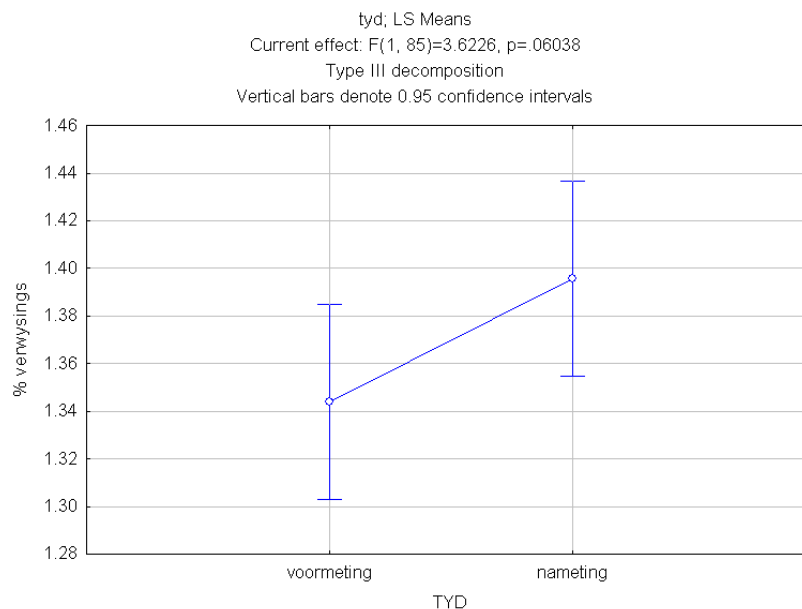
het, sowel as die doeltreffendheid van die gebruik van verwysings, word in hierdie afdeling gerapporteer.

4.4.2.1 Aantal verwysings

Het die deelnemers se narratiewe voor en na afloop van die gedeelde-leesintervensie verskil ten opsigte van die aantal verwysings?

Figuur 4.7 toon die resultate ten opsigte van die aantal verwysings wat die deelnemers voor en na die afloop van die intervensie by hul narratiewe ingesluit het. Data reflekteer die verwysings as 'n persentasie van die aantal T-eenhede om te korrigeer vir verskille in narratiefleengte.

Al die deelnemers (Intervensiegroepe I en II) se verwysings is hier statisties verwerk deur ANOVA-tellings te bepaal. Hoewel beide groepe meer verwysings tydens die nameting produseer het, is geen beduidende verskille, $F(1, 85) = 3.622624$, $p=0.060384$, in die voor- en nametings van die deelnemers as 'n groep gevind nie.



Figuur 4.7 *Narratiefstruktuur (Kohesie) - Gemiddelde tellings van al die deelnemers se aantal verwysings ingesluit by hul narratiewe voor en na Intervensie I en II*

Vervolgens word die data ten opsigte van die doeltreffendheid van die verwysings wat die deelnemers in hul narratiewe gebruik het, gerapporteer.

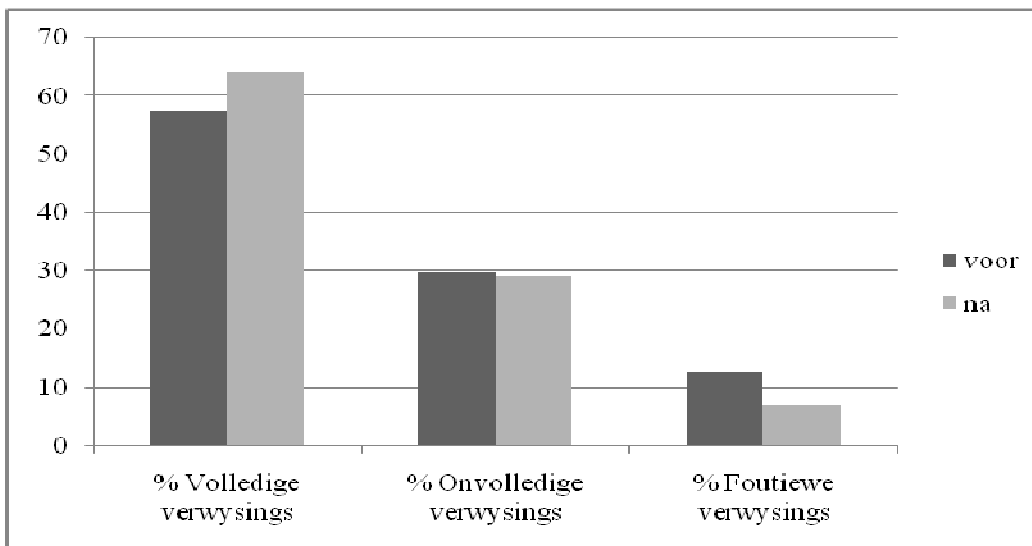
4.4.2.2 Doeltreffendheid van verwysings

Het die deelnemers se narratiewe voor en na afloop van die gedeelde-leesintervensie verskil ten opsigte van die doeltreffendheid van verwysings?

Figuur 4.8 toon die resultate ten opsigte van die doeltreffendheid van die deelnemers se verwysings in hul narratiewe voor en na die intervensie. Al die deelnemers (Intervensiegroepe I en II) se tellings is statisties verwerk deur ANOVA-tellings te bepaal. Data ten opsigte van die doeltreffendheid van die verwysings is in terme van die persentasie volledige, onvolledige en foutiewe verwysings per narratief, uitgedruk.

Resultate dui op beduidende verskille vir die deelnemers as 'n groep tussen die voor- en nametings ten opsigte van die persentasie volledige verwysings ($F(1, 85) = 16.81332, p=0.000094$) en foutiewe verwysings ($F(1, 85) = 32.40661, p=0.000000$). Die deelnemers het as 'n groep beduidend *meer* volledige verwysings en beduidend *minder* foutiewe verwysings na afloop van die intervensie gebruik. Beide hierdie resultate kan as positief geïnterpreteer word. Aangesien foutiewe verwysings op die ondoeltreffende gebruik van verwysings dui, is 'n afname in die telling daarvoor aanduidend daarvan dat die deelnemers se gebruik van verwysings na afloop van die intervensie verbeter het.

Geen beduidende verskille is ten opsigte van die persentasie onvolledige verwysings tussen die voor- en nameting gevind nie.



Figuur 4.8 Narratiefstruktuur (Kohesie) – Al die deelnemers se gebruik van volledige, onvolledige en foutiewe verwysings voor en na Intervensie I en II

Wat was die invloed van die twee verskillende gedeelde-leesintervensieprogramme op die deelnemers se narratiewe ten opsigte van die doeltreffendheid van verwysings?

Die deelnemers (Intervensiegroepe I en II) se tellings ten opsigte van die doeltreffendheid van die gebruik van verwysings na afloop van die intervensie is statisties verwerk deur ANOVA-tellings te bepaal. Soos blyk uit die gemiddelde tellings en standaardafwykings van Intervensiegroep I en II, is geen beduidende verskille tussen Intervensiegroep I en Intervensiegroep II na die intervensie ten opsigte van die persentasie volledige en foutiewe verwysings gevind nie.

Tabel 4.4 *Narratiefstruktuur (Verwysende kohesie) - Gemiddelde tellings en standaardafwykings vir Intervensiegroepe I en II vir die doeltreffendheid van verwysings na afloop van intervensie*

DOELTREFFENDHEID VAN VERWYSINGS	Intervensiegroep I (n=44)	Intervensiegroep II (n=43)
% Volledige verwysings	65.5 (0.1)	62.6 (0.1)
% Foutiewe verwysings	7.6 (0.04)	6.0 (0.03)

Daar kan gespekuleer word dat aangesien die deelnemers tydens die intervensieprogramme aan 'n verskeidenheid van stories blootgestel is, daar 'n uitbreiding van hul kennis oor narratiefstruktuur plaasgevind het. Die resultate is dus in ooreenstemming met Van der Lely (1997) wat van mening is dat die linguïstiese vorm van die verwysings in narratiewe beïnvloed word deur faktore soos sprekers se begrip vir wat die luisteraar behoort te weet en hul kennis oor die globale struktuur van die narratief. Dit blyk dus asof blootstelling aan 'n verskeidenheid van welgevormde stories wat doelterffende kohesie-elemente vervat het, 'n positiewe invloed op die deelnemers se vermoë om verwysings doeltreffend te gebruik, gehad het.

Warden (1976) is van mening dat die doeltreffende gebruik van verwysings afhanklik is van die vermoë om 'n ander se perspektief (die luisteraar) te kan neem. Dit sluit aan by Van der Lely (1997) se siening dat doeltreffende gebruik van verwysings vereis dat die verteller by die luisteraar se behoeftes moet aanpas. Doeltreffende gebruik van kohesie-merkers gee dus aanleiding tot 'n samehangende storie wat vir die luisteraar sin maak en die luisteraar se rol inneem of perspektief in ag neem. Tydens Intervensieprogram I is daar eksplisiet aandag geskenk aan die karakters in die stories se doelwitte en intensies. Die resultate ten opsigte van die deelnemers se persentasie meta-werkwoorde, wat ook afhanklik is van die vermoë om 'n ander se perspektief te neem (hoewel

eerder die perspektief van die fiktiewe karakters in die storie) het op verskille tussen die twee intervensiegroepe gedui. Deelnemers aan Intervensieprogram I, waar verskeie geleenthede geskep is vir gesprekke rondom die karakters se gevoelens en intensies, het beter gevaar ten opsigte van persentasie meta-werkwoorde. Daar sou dus afgelei kon word dat die deelnemers aan Intervensieprogram I ook beter as die deelnemers aan Intervensiegroep II moes vaar ten opsigte van doeltreffende gebruik van verwysings. Die resultate dui egter aan dat al die deelnemers, ongeag die aard van die intervensie, baatgevind het by die gedeelde-leesintervensieprogramme. Die moontlikheid dat die meetinstrument nie sensitief genoeg was om werklike verskille uit te wys nie, moet egter oorweeg word. Dit kan wees dat die prentinhoud van die woordelose prenteboek of die feit dat die karakters verskil het ten opsigte van geslag, die deelnemers ondersteun het om doeltreffend tussen die karakters te onderskei. Aangesien die karakters van geslag verskil het, het die voornaamwoorde waarmee hulle benoem moes word, verskil. Die herbekendstelling van karakters is gevolglik minder problematies, in vergelyking met 'n storie waar beide karakters "hy" is en bykomende merkers gebruik sou moes word.

Opsomming van verwysende kohesie

Daar was geen verskil in die hoeveelheid kohesie-merkers in die die deelnemers se narratiewe voor en na afloop van intervensie nie. Blootstelling aan albei die tipes gedeelde-leesintervensieprogramme het wel 'n verbetering in die deelnemers se doeltreffendheid van verwysings tot gevolg gehad, ongeag die aard van die intervensie.

4.4.3 Koherensie

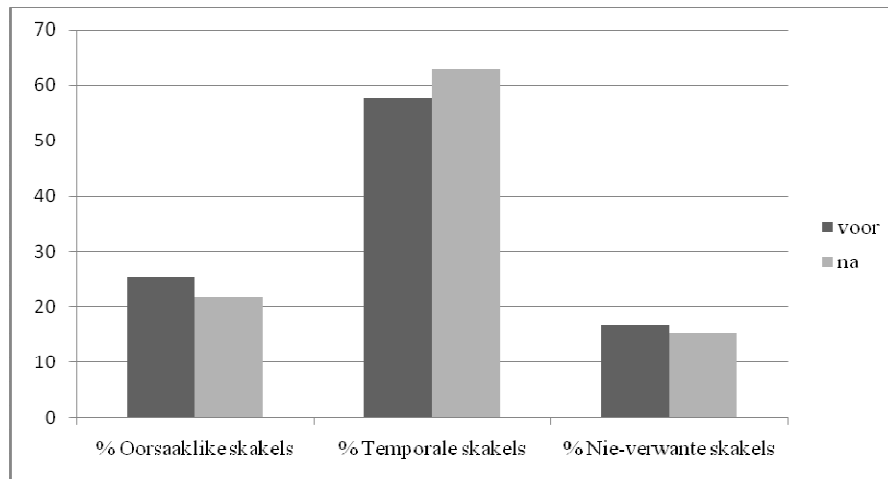
In navolging van Low en Durkin (1998) het die huidige studie gepoog om die mate van oorsaaklikheid in die deelnemers se narratiewe te bepaal deur die logiese verhouding tussen elke opeenvolgende paar T-eenhede te ondersoek en as persentasie oorsaaklike, temporale of nie-verwante skakels uit te druk.

Resultate ten opsigte van die aard van die skakels tussen die T-eenhede in die deelnemers se narratiewe, word vervolgens gerapporteer.

Het die deelnemers se narratiewe voor en na afloop van die gedeelde-leesintervensie verskil ten opsigte van koherensie?

Figuur 4.9 toon die resultate ten opsigte van die aard van die skakels tussen die deelnemers se T-eenhede in hul narratiewe voor en na die intervensie. Al die deelnemers (Intervensiegroepe I en II)

se tellings is statisties verwerk deur ANOVA-tellings te bepaal. Data ten opsigte van oorsaaklikheid is in terme van die persentasie oorsaaklike, temporale en nie-verwante skakels per narratief, uitgedruk. Geen beduidende verskille is vir die deelnemers as 'n groep tussen die voor- en nametings ten opsigte van die persentasie oorsaaklike, temporale of nie-verwante skakels gevind nie. Geen verandering in die deelnemers se narratiewe het dus ten opsigte van oorsaaklikheid plaasgevind nie, ongeag die aard van die intervensie.



Figuur 4.9 *Narratiefstruktuur (Koherensie) - Al die deelnemers se gebruik van oorsaaklike, temporale en nie-verwante skakels voor en na Intervensie I en II*

Volgens Trabasso en Van den Broek (1985) is karakters se doelwitte die aspekte van die storie met die hoogste aantal oorsaaklike verbindings met ander idees in stories. Daarom behoort die karakters se doelwitte dié aspekte van stories te wees wat die maklikste geïdentifiseer word. Die resultate van die DPU-reeks waar deelnemers aan Intervensiegroep I beduidend meer DPU-reeks na die tydperk van intervensie by hul narratiewe ingesluit het, in ooreenstemming met Trabasso en Van den Broek (1985) se stelling, word nie ondersteun deur die die koherensie-resultate nie. Indien Intervensie I 'n toename in die deelnemers se gebruik van DPU-reeks (waarvan karakters se doelwitte 'n sentrale komponent uitmaak) gefasiliteer het, kon verwag word dat die deelnemers aan Intervensie I se persentasie oorsaaklike skakels ook sou toeneem, aangesien doelwitte deur Trabasso en Van den Broek (1985) met die meeste oorsaaklike skakels in die storie geassosieer word.

Lucariello (1992, soos aangehaal in Low & Durkin, 1998) is van mening dat nie slegs kinders se kennis van stories nie, maar ook hul kennis van gebeure (*event knowledge*) 'n belangrike bydrae maak tot die vermoë om 'n storie met toepaslike oorsaaklike en temporale skakels te genereer. Low en Durkin (1998) voer aan dat kinders se kennis van gebeure hul gesofistikeerde bewustheid van

narratiefstruktuur en logiese verhoudings in stories fasiliteer. Wanneer kinders dan nie in staat is om 'n koherente storie met voldoende oorsaaklike skakels te vertel nie, is dit nie noodwendig die kinders se beperkte kennis van narratiefstruktuur nie, maar die onvermoë om hul kennis van gebeure op 'n aanpasbare of buigsame manier aan te wend. Deelnemers aan Intervensieprogram I is tydens die intervensie aangemoedig om hul eie ervarings te deel, wat ook die geleentheid gebied het vir fasiliteerders om deelnemers se kennis van gebeure te fasiliteer tydens die gesprekke oor ander se ervarings. Intervensieprogram II het glad nie gesprekke oor die deelnemers se eie ervarings aangemoedig nie.

Daar kan gespekuleer word dat hoewel daar tydens Intervensieprogram I eksplisiete aandag aan narratiefstruktuur gegee is, die deelnemers nie beter ten opsigte van koherensie in die nameting gevaar het nie, weens die deelnemers se gebrek aan ondervinding om hul kennis van gebeure op 'n koherente manier oor te dra. 'n Gebrek aan 'n wye ervaringsveld wat tot die ontwikkeling van kennis van gebeure bydra, word geassosieer met sosio-ekonomiese status. Wanneer die deelnemers se sosio-ekonomiese status oorweeg word, bestaan die moontlikheid dat hulle oor 'n beperkte kennis van gebeure beskik wat hul narratiefvaardighede in hierdie opsig negatief beïnvloed. Die ander moontlikheid wat oorweeg moet word is of die meetinstrument sensitief genoeg was om werklike verskille uit te wys.

Opsomming van narratiefstruktuur

Bogenoemde resultate het aangedui dat al die deelnemers in die studie meer DPU-reekse in hul narratiewe na afloop van die intervensie gebruik het, en dat die toename vir deelnemers in Intervensiegroep I beduidend was. Geen verskille is ten opsigte van die hoeveelheid verwysings in die deelnemers se narratiewe gevind nie, maar verskille ten opsigte van die doeltreffendheid van verwysings is wel waargeneem. Die deelnemers het ongeag die aard van die intervensie, 'n groter persentasie volledige verwysings en minder foutiewe verwysings tydens die nameting gebruik. Daar was geen verskille ten opsigte van oorsaaklikheid in die deelnemers se narratiewe tydens die nameting waargeneem nie.

4.5 EVALUASIE VAN INTERVENSIEPROGRAMME

4.5.1 *Intervensieprogram I:* Hierdie intervensieprogram het daarin geslaag om deelnemers in hierdie groep se prestasie ten opsigte van al die veranderlikes, met uitsondering van die aantal verwysings en die mate van koherensie van narratiewe, te ontwikkel en uit te brei. Dit was 'n

responsontlokkende program wat waarskynlik 'n mate van kommunikasiedruk op die deelnemers (met reeds beperkte taalvermoëns) geplaas het. Die program het drie boeke gebruik om doelstellings te bereik en daar was baie geleenthede geskep vir die ontwikkeling van deelnemers se woordeskat, storie-formulering, luistervaardighede en ouditiewe geheue, metakognitiewe denke, drukbewustheid en fonologiese bewustheid. Eksplisiete aandag is aan die karakters se denkwyses, motiverings, doelwitte en pogings geskenk. Geleentheid is ook gebied waar deelnemers hul eie ervarings wat soortgelyk aan situasies in die stories was, kon deel. Hierdie program het heelwat uitkomste gestel wat binne nege weke van intervensie bereik moes word, maar het daarin geslaag om by te dra tot die totale verbetering van die deelnemers se narratiewe ten opsigte van produktiwiteit, insluiting van die persentasie meta-werkwoorde, TAVW, aantal sleutelemente, DPU-reekse en doeltreffendheid van verwysings.

4.5.2 Intervensieprogram II: Ten spyte daarvan dat daar nie tydens die implementering van hierdie program 'n direkte fokus op narratiefuitbreiding geplaas is nie, het hierdie program daarin geslaag om produktiwiteit, TAVW en doeltreffendheid van verwysings na karakters in die deelnemers se narratiewe te verbeter. Die deelnemers aan hierdie program het nie beter ten opsigte van die persentasie meta-werkwoorde, aantal sleutelemente, DPU-reekse en die mate van koherensie van hul narratiewe tydens die nameting presteer nie.

Hierdie was 'n nie-responsontlokkende program (met 'n fokus op prente en inhoud), wat 'n goeie program was vir die uitbreiding van woordeskat op 'n manier wat nie druk op die deelnemers plaas nie. Die program het baie herhaling behels en tien boeke is voorgelees, wat heelwat geleentheid gebied het vir observasie van die gedeelde-lees proses en observasie van boek- en drukkonsensies.

Weens die verskeidenheid boeke wat voorgelees is, was daar volop geleentheid vir blootstelling aan nuwe woordeskat en blootstelling aan verskillende stories se storiestructuur. As gevolg van die herhaling van stereotipe konteks vrae soos "Waar ...?" en "Wie ...?" was daar geleentheid vir die deelnemers om hierdie woordeskat te bemeester. Minder uitkomste is tydens Intervensieprogram II, in vergelyking met Intervensieprogram I, gestel om binne die nege weke te bereik en het daarin geslaag om by te dra tot die deelnemers se narratiefvaardigheid ten opsigte van produktiwiteit, TAVW en doeltreffendheid van verwysings.

4.6 FAKTORE WAT TOT DIE RESULTATE KON AANLEIDING GEE

Die uitkomst van 'n intervensieprogram word beïnvloed deur onafhanklike gebeure en ervarings. Gevolglik kan die verskille in die deelnemers se prestasie na afloop van die intervensie nie noodwendig aan die effek van die intervensieprogramme toegeskryf word nie (Rossi, Lipsey, & Freeman, 2003). Dit is dus noodsaaklik om, sover moontlik, veral in die geval van kwasi-eksperimentele studies, te kontroleer vir die volgende veranderlikes: deelnemenseleksie-voorkeure, gebeure/ervarings in die klasomgewing en natuurlike maturasie.

4.6.1 Risiko-faktore

Verskeie bewese risiko-faktore was by die deelnemers aanwesig en kon 'n effek op die deelnemers se narratiewontwikkeling gehad het. Dit is problematies om kommentaar te lewer oor elke individuele deelnemer se huislike omstandighede en sosio-ekonomiese status omdat hierdie aspek nie volledig in die huidige studie ondersoek is nie, in teenstelling met die studies deur Smith en Dickson (1995) en Sénéchal en LeFevre (2001) waar ouers self 'n vraelys ingevul het en hierdie tipe inligting moes verskaf.

Dit is egter vanuit die literatuur duidelik dat huislike omstandighede soos die beskikbaarheid van hulpbronne (tyd vir gedeelde-lees en beskikbaarheid van leesmateriaal, kulturele oortuigings en die ouers se eie beskouing van lees en die waarde daarvan) wel 'n belangrike rol in vroeë geletterdheidsontwikkeling speel. Gevolglik maak Duncan en Seymour (2000), Sénéchal en LeFevre (2001) en Smith en Dickson (1995) die aanname dat hoe meer beperkinge daar in hierdie opsig in kinders se huislike omgewing bestaan, hoe groter is die risiko wat kinders loop om met geletterdheidsprobleme te presenteer.

Aangesien dit nie 'n fokuspunt van die huidige studie was nie, is geen data beskikbaar oor die hoeveelheid gedeelde-leesinteraksies waarby die deelnemers tuis betrokke was nie. Daar is ook geen sekerheid oor die aard van gedeelde-leesinteraksies tuis nie. Dit is met ander woorde onbekend of die deelnemers gereeld tuis betrokke is by gedeelde-lees saam met ouers of ander volwassenes en of aandag tydens die leesinteraksie aan taaluitbreiding, die maak van afleidings oor die stories, karakters se doelgerigte gedrag en intensies geskenk word. Die resultate van die studie mag moontlik 'n aanduiding wees dat die deelnemers beperkte blootstelling aan gedeelde-lees in die tuisomgewing kry. Dit blyk veral vanuit die deelnemers se beperkte reseptiewe woordeskat.

Beide die skole wat in hierdie studie betrokke was, is deur die Wes-Kaap Onderwysdepartement geklassifiseer as onderskeidelik kwintiel 2- en 3-skole en die implikasie is dat die leerders in hierdie

skole van skoolfooië vrygeskeld word. Armoede is een van die omgewingsfaktore wat 'n uitermatige negatiewe invloed op verskeie aspekte van ontwikkeling kan hê. Die impak van armoede op ontwikkeling van jong kinders is so groot dat dit nog nie ten volle verstaan word nie (Starfield, 1992, soos aangehaal in Aram & Biron, 2004).

Die klaskameromstandighede sluit die beskikbaarheid van hulpbronne, soos tyd, skryfbehoeftes en boeke, asook die opvoeders se siening van geletterdheid en vlak van opleiding in. Vanuit waarneming van die deelnemers se klaskamers was dit duidelik dat die klaskamers nie optimaal ingerig is vir blootstelling aan geletterdheidskonvensies soos omgewingsdruk nie. Intervensie kan nie in 'n vakuum plaasvind nie en dit is belangrik om opvoeders bewus te maak van die belang van geletterdheidstimuli in die klasomgewing en die belang van direkte geletterdheidsaktiwiteite (Pretorius & Machet, 2004). Dit was egter nie moontlik om te kontroleer vir die verskillende aktiwiteite in die verskillende skole wat geletterdheid geteiken het nie.

4.6.2 *Taalontwikkeling van die deelnemers*

Dit is vanuit die deelnemers se prestasie op die ARW duidelik dat die gemiddelde deelnemer aan die studie 'n ondergemiddelde reseptiewe woordeskat gehad het. Reseptiewe woordeskat is belangrik vir die uitvoer en begrip van komplekse opdragte, begrip van semantiese klasse, taalkonsepte en narratiefbegrip. Beperkinge in woordeskat beïnvloed die genoemde taalareas negatief en bring gevolglik akademiese prestasie in gedrang.

Redes wat aangevoer kan word vir swak taalontwikkeling spruit voort uit faktore soos sosio-ekonomiese status en kultuur, wat die ouers se sienings oor hul kind as gelyke gespreksgenoot en die ouers se siening van taalontwikkeling beïnvloed (Heath, 1987). Taalontwikkeling word ook beïnvloed deur ouers se gereelde gedeelde-leesaktiwiteite en kwaliteit van hul verbale interaksie met hul kinders vanaf 'n jong ouderdom (Sénéchal, LeFevre, Hudson, & Lawson, 1996).

5. GEVOLGTREKKINGS, BEPERKINGE EN KLINIESE IMPLIKASIES

In hierdie hoofstuk word die gevolgtrekkings van die studie, die beperkinge en die kliniese implikasies bespreek.

5.1 GEVOLGTREKKINGS

Hierdie studie het ten doel gehad om die invloed van twee gedeelde-leesintervensieprogramme op die narratiefvaardighede van voorskoolse kinders afkomstig uit laer sosio-ekonomiese omgewings te ondersoek.

Die intervensieprogramme het verskil ten opsigte van die tipe interaksie wat die fasiliteerders rondom die boek met die kinders gehad het. Intervensieprogram I het ten doel gehad om dialogiese lees te fasiliteer waar die deelnemers aktief aan die interaksie deelneem sodra hulle met die inhoud van die boek bekend was. Die voorleser het die deelnemers aangemoedig om spontaan deel te neem, vrae te vra en eie ervarings te deel. Daarteenoor, is die boekleesinteraksie tydens Intervensieprogram II gekenmerk deur min interaksie rondom die boek en daar is slegs op die boek, inhoud van die teks en die waarneembare feite in die prente gefokus. Interaksie is beperk tot die identifikasie of herroeping van inhoud wat direk in die teks of prente waargeneem kon word.

Die *eerste aanname* was dat al die deelnemers beter narratiewe na afloop van die intervensie ten opsigte van al die veranderlikes sou lewer. Die *tweede aanname* was dat die deelnemers in Intervensiegroep I beter kwaliteit narratiewe as die deelnemers in Intervensiegroep II ten opsigte van die veranderlikes na afloop van die intervensie sou lewer. Die eerste en tweede aannames word gedeeltelik ondersteun deur die resultate van die studie. Die resultate het aangedui dat albei die gedeelde-leesintervensieprogramme 'n verbetering ten opsigte van al die veranderlikes, met uitsondering van die hoeveelheid verwysings in die deelnemers se narratiewe en die koherensie van die narratiewe, tot gevolg gehad het. Belangrike bevindings was egter dat slegs Intervensieprogram I beduidende verskille ten opsigte van die persentasie meta-werkwoorde, sleutelemente en DPU-reekse in die deelnemers se narratiewe tot gevolg gehad het.

Faktore soos beperkte verbale taalvermoëns, beperkte metalinguistiese ontwikkeling en lae kwaliteit van blootstelling aan geletterdheid tuis en in die klaskamer, is die vernaamste risiko-faktore wat die

resultate kon beïnvloed het. Die resultate is verder beïnvloed deur veranderlikes wat nie kontroleerbaar was nie, byvoorbeeld natuurlike maturasie en klasaktiwiteit. Dit is belangrik om in gedagte te hou dat mikro- en makrostrukturele narratiefvaardighede komplekse konstruksie is wat uit verskillende aspekte bestaan en mekaar wedersyds beïnvloed. Dit maak dit feitlik onmoontlik om enkele aspekte te isoleer en te kontroleer vir alles wat dit kan beïnvloed. Dit is een van die groot uitdagings wat eksperimentele navorsing in die veld van Spraak-Taal- en Gehoorterapie bemoeilik.

Studies deur Whitehurst, Epstein et al. (1994) het die positiewe effekte van dialogiese lees vir kinders vanuit lae- en hoë-inkomstegesinne aangedui ongeag of die volwassene vanuit lae- of hoë-inkomstegesinne afkomstig was. Hierdie bevindinge is belangrik aangesien dit aandui dat gedeelde-lees 'n praktiese intervensiemetode vir voorskoolse kinders vanuit lae- en hoë-inkomstegeronde is.

5.2 BEPERKINGE EN AANBEVELINGS

5.2.1 *Metodologie*

Die studie het van 'n kwasi-eksperimentele groepsontwerp gebruik gemaak waarvan die resultate nie tot alle skole in die Wes-Kaap veralgemeen kan word nie, maar slegs verteenwoordigend was van die deelnemers in die twee intervensiegroepe. Die studie het gepoog om 'n oorsaak-gevolg-verhouding tussen die deelnemers se narratiefvaardighede en gedeelde-lees te ondersoek, maar dit was nie met hierdie navorsingsontwerp moontlik om vir sekere veranderlikes, byvoorbeeld klasaktiwiteit, te kontroleer nie. 'n Oorkruis-ontwerp wat die betroubaarheid van resultate kan verhoog, word aanbeveel vir verdere studies om narratiefvaardighede en gedeelde-lees te ondersoek. 'n Oorkruis-ontwerp behels die aanbied van die twee intervensies wat vergelyk word, in twee lae, soos gedoen in Justice et al. (2006). Dit sou behels dat al die deelnemers (albei die intervensiegroepe) eers geëvalueer word deur narratiewe met die woordelose prentboek te ontlok. Daarna word al die deelnemers aan Intervensie II (gedeelde-lees met beperkinge tot die inhoud van die boek) blootgestel. Vervolgens word al die deelnemers weer geëvalueer en daarna aan Intervensie I (gedeelde-lees met eksplisiete aandag aan woordeskatuitbreiding, fasilitering van narratiefstruktuur) blootgestel. Deelnemers word dan na afloop van Intervensie I weer geëvalueer. Deur hierdie ontwerp te gebruik kan daar bepaal word wat die verskillende intervensies se effek op die narratiefvaardighede van al die deelnemers was. Dit maak resultate meer betroubaar aangesien al 87 deelnemers aan presies dieselfde intervensies blootgestel word. Hierdie oorkruis-ontwerp sal

egter twee keer langer as die kwasi-eksperimentele ontwerp neem en sou nie vir die huidige studie moontlik wees nie, as gevolg van tydsbeperkings.

'n Verdere beperking van die huidige studie is dat die effek van die intervensieprogramme op die kinders se narratiefvaardighede eenmalig direk na afloop van die tydperk van intervensie geëvalueer is. Hoewel die positiewe uitkomst van die intervensieprogramme, en spesifiek Intervensieprogram I, duidelik sigbaar was tydens die nameting, is dit volgens Zevenbergen et al. (2003) belangrik dat die langtermyn effek van die intervensie ondersoek word. Feagans en Farran (1994) het bevind dat die positiewe impak van 'n opvoedkundige voorskoolse intervensie op die narratiefvaardighede van kinders vanuit lae-inkomstegesinne, eers teen die einde van die eerste skooljaar sigbaar was. Daar is 'n behoefte aan longitudinale studies wat die langtermynuitkomst van intervensieprogramme met kinders vanuit lae-inkomstegesinne ondersoek.

'n Kontrolegroep wat nie aan gedeelde-lees blootgestel was nie, sou die geldigheid van die resultate verder kon verhoog. Die insluiting van so 'n groep sou egter problematies wees in terme van etiese verantwoordbaarheid van navorsing in 'n bewese hoë-risiko-populasie. 'n Moontlike oplossing rondom hierdie etiese kwessie sou wees om na afloop van die projek die deelnemers in die kontrolegroep aan die intervensieprogram bloot te stel.

5.2.2 Data-insamelings- en koderingsprosedure

Kritiese evaluasie van die data-insamelings- en koderingsprosedure het drie beperkings aan die lig gebring. Elkeen word vervolgens bespreek.

Dit is moontlik dat die beduidende verbetering ten opsigte van sekere aspekte van narratiefvaardigheid wat tydens intervensie plaasgevind het toegeskryf kan word daaraan dat (i) 'n mate van opleiding en leer plaasgevind het na afloop van die voormeting en (ii) die deelnemers meer bekend was met die assesseringsprosedure tydens die nameting.

'n Verdere beperking is dat die ontleding en kodering van die narratiewe nie normgerig was nie. Die probleem met bestaande normatiewe data ten opsigte van narratiewe is dat die norme deur faktore soos ouderdom, geografiese ligging, sosio-ekonomiese, kulturele en taalvaardighede van die verskillende studiepulasies beïnvloed word. Norme word verder deur verskillende ontlokkingsstake (hervertellings, storie-generering of persoonlike narratiewe), metodes (woordelose prentboeke, enkelprente) en ontledingsprosedure beïnvloed (Gazella & Stockman, 2003; Hayward, Gillam, & Lien, 2007; Nelson, 2010; Puranik, Lambardino, & Altman, 2008).

'n Laaste beperking rakende die kodering van die narratiewe was dat weens die aard van die makro- en mikrostrukturele ontledings, daar 'n mate van subjektiwiteit by die kodering van response betrokke was, aangesien die navorser sekere oordeelsbesluite moes maak oor die toepaslikheid en aanvaarbaarheid van response. Daar is gepoog om betroubaarheid te verhoog deur 'n koderingsprotokol te volg en deurdat 20% van die data deur 'n internasiener nagesien is.

5.2.3 Intervensieprogramme I en II

Fasiliteerders: Die fasiliteerders van gedeelde-lees tydens Intervensieprogramme I en II was gekwalifiseerde spraak-taalterapeute. Die terapeute het die gedeelde-lees uitgevoer volgens 'n voorafopgestelde raamwerk, maar het terselfdertyd ook gepoog om spontaneïteit en interaksie met die deelnemers te behou. Dit is moontlik dat die fasiliteerders van Intervensieprogram II (fokus op inhoud van storie en prente) as gevolg van hul agtergrond ten opsigte van terapie, onbewustelik kommentaar gelewer het wat verbetering in die deelnemers se taal- en narratiefvaardighede tot gevolg kon gehad het.

Duur van die intervensieprogramme: Die negeweek-tydperk van intervensie waaraan die deelnemers blootgestel is, was moontlik nie lank genoeg om verandering mee te bring in deelnemers se narratiefvaardighede nie. Reese en Cox (1999) is van mening dat die effek van gedeelde-lees in hul studie waar die intervensie ses weke geduur het, groter kon gewees het indien die tydperk van intervensie langer was. Die moontlikheid bestaan dat intervensieprogramme van twintig weke groter verskille tussen deelnemers se prestasie na afloop van die twee verskillende tipes intervensie sou veroorsaak. Dit was egter weens tyds- en finansiële beperkinge nie moontlik om die tydperk van intervensie te verleng nie. Daar kon ook nie gekontroleer word vir die effek van natuurlike maturasie van die deelnemers tydens die verloop van die intervensieprogramme nie, hoewel dit te betwyfel is dat die maturasie wat potensieel oor nege weke plaasgevind het, 'n beduidende impak op die deelnemers se taal- en narratiefvaardighede sou kon hê.

Dit mag voordelig wees om opvoeders op te lei om die intervensies aan te bied, sodat dit deel van klaskameraktiwiteite binne die konteks van verwante leersituasies in die klaskamer uitmaak. Sodoende kan daar moontlik meer tyd daaraan bestee word en 'n groter mate van toepaslike oordrag verseker word. Volgens Dickinson (2002, soos aangehaal in Aram & Biron, 2004) bestaan daar egter minimale begrip rondom hoe klaskamers en voorskoolse opvoeders geletterdheidsontluiting kan ondersteun.

Taalvlak en kommunikasiedruk: Daar is verwag dat deelnemers aan Intervensieprogram I beduidend beter sou vaar in al die aspekte van narratiefontleding, in vergelyking met deelnemers aan Intervensieprogram II. Dit was egter nie die geval nie. Die gedeelde-leesinteraksies tydens Intervensieprogram I, met drukkewustheidstake, fonologiese bewustheidstake, narratiewe ontwikkeling en metakognitiewe insette, is moontlik op 'n te hoë vlak van taal aangebied vir deelnemers met beperkte woordeskat. Reese en Cox (1999) het kinders se aanvanklike ontwikkelingsvlakke in ag geneem toe voorspellings oor hul studie se uitkomste na aanleiding van gedeelde-leesinteraksies gemaak is. Die fokus op die belang van kinders se aanvanklike vaardigheidsvlakke sluit by Vygotsky (1978) en opvolgende uitbreidings van Vygotsky se teorie van Rogoff (1990) aan. Vir opleidingsinteraksies om effektief te wees, moet dit op kinders se vlakke van potensiële ontwikkeling gemik wees. Opleidingstrategieë wat nie genoegsame eise stel of te hoë eise stel, slaag nie daarin om binne kinders se “area van proksimale ontwikkeling” (Rogoff, 1990) te val nie. Met ander woorde, die opleidingstrategieë is dan nie gerig op die gaping tussen die kind se ondersteunde en nie-ondersteunde vaardighede nie. Sommige studies wat die moontlikhede van sulke interaksies ondersoek het, stel voor dat kinders met laer aanvanklike vaardighede meer by minder veeleisende boekleesstyle mag baatvind (Dale, Crain-Thoreson, Notari-Syverson, & Cole, 1996; Pellegrini, Brody, & Sigel, 1985).

Tuisgeletterdheidsomgewing: 'n Aanbeveling vir toekomstige studies sal wees om die frekwensie en kwaliteit van ouer-kind gedeelde-lees tuis te ondersoek deur die voltooiing van vraelyste deur die ouers of deur dokumentasie van hierdie gebeure deur die ouers. Dit kan belangrike inligting verskaf rakende risiko-faktore wat kinders se taal- en geletterdheidsontwikkeling beïnvloed. Oorsake soos min gedeelde-lees tuis of ouers se metode van lees, waaroor daar in hierdie studie slegs gespekuleer word, kan met die uitvoer van só 'n studie bevestig word.

5.3 KLINIESE IMPLIKASIES

Na aanleiding van bogenoemde gevolgtrekkings wat na afloop van die studie gemaak is, kan die volgende implikasies ten opsigte van gedeelde-lees as intervensie-instrument uitgelig word. Hierdie inligting mag waardevol wees vir spraak-taalterapeute of opvoeders wat betrokke is by die ontwikkeling van narratiewe en vroeë-geletterdheidsvaardighede.

Die resultate van die huidige studie ondersteun die implementering van gedeelde-leesintervensieprogramme. Aangesien die deelnemers se narratiefvaardighede oor die algemeen

verbeter het, ongeag die aard van die intervensie, behoort ouers en opvoeders aangemoedig te word om kinders by gedeelde-leesinteraksies te betrek, selfs al is daar geen beheer oor die aard van die interaksies en die kwaliteit van taal- en geletterdheidsinsette nie.

Aangesien die persentasie meta-werkwoorde, die aantal sleutelemente en die aantal DPU-reekse die spesifieke aspekte van die deelnemers se narratiewe was wat die twee tipes intervensie van mekaar onderskei het en deelnemers aan Intervensiegroep I beduidend beter ten opsigte daarvan na die intervensie presteer het, kan hierdie aspekte van gedeelde-lees uitgelig word. Ouers en opvoeders behoort bewus gemaak te word van die sentrale rol wat karakters se gevoelens, motiverings en uiteindelijke doelwitte en pogings, in stories speel en dat hulle daarop moet klem lê tydens gedeelde-lees.

Die uitdagings wat die meeste opvoeders in die gesig staar om gedeelde-lees en bespreking rondom boeke in die reeds oorvol klaskamerprogram te implementeer, word erken. Die implementering van gedeelde-lees is egter onontbeerlik weens die voordelige impak en die haalbaarheid daarvan, aangesien gedeelde-lees 'n volwassene-kind-ratio verteenwoordig wat tipies van voorskoolse programme is.

Die resultate van die studie beklemtoon die behoefte wat bestaan by 'n groep Graad R-leerders om hul skoolloopbaan te betree met toepaslike taalvermoëns. Met hul toetrede tot Graad R moet daar gebou word op die leerders se bestaande taalvermoëns met die doel om geletterdheidsontwikkeling te verseker. Die vroegste verskil moet gemaak word by ouers om te verseker dat die ouer-kind-gehegtheidsband 'n toepaslike milieu is om genotvolle gedeelde-lees en 'n positiewe houding ten opsigte van geskrewe taal te kweek. Die ouers se siening van die belang van geletterdheid moet versterk word en opvoeders moet bygestaan word deur spesialiste in die gebied van die taalkomponente van geletterdheid. Justice en Kaderavek (2004) beveel 'n implisiete-eksplisiete rol aan wat die spesialis, naamlik die spraak-taalterapeut, behoort te lewer in die klaskameropset. Eerstens behoort die spraak-taalterapeut gedurende klastyd teenwoordig te wees om op individuele basis of in groepsverband seker te maak dat alle kinders deelneem aan geletterdheidstake en aan opvoeders te modelleer hoe taal en geletterdheidsstrategieë gefasiliteer kan word (implisiet). Tweedens moet die spraak-taalterapeut eksplisiet groot- of kleingroep-intervensiesessies in klasverband aanbied, doelstellings vir individuele leerders daarstel, aktiwiteite kies en vordering monitor. Omvattende metodes, soos dié hierbo genoem, behoort kinders se houding teenoor lees te verander. Kinders behoort die genot van lees te ontdek, en positiewe houdings te ontwikkel waarbinne hulle die kennis en vaardighede kan ontwikkel waarmee hulle die leer-lees-proses kan aanpak.

Dit is egter belangrik dat spraak-taalterapeute en opvoeders wat betrokke is by vyf- tot sesjarige met taalagterstande en sosio-ekonomiese omstandighede wat taalontwikkeling negatief beïnvloed, in gedagte moet hou dat gedeelde-leesinteraksie op die kind se vlak van ontwikkeling gerig moet wees. Daar word aanbeveel dat 'n goeie basislyn-taalintervensie eerste prioriteit neem. Tweedens behoort die ouers van hierdie kinders bygestaan te word in die uitbreiding van hul siening van die waarde van geletterdheid en die belangrikheid van ouer-kind gedeelde-lees.

5.4 FINALE WOORD

“Reading to a child is not sufficient for maximum literacy growth. It is the talk about books that surrounds the reading that seems to be the key.” (Morrow, O’Connor, & Smith, 1990, soos aangehaal in Brabham & Lynch-Brown, 2002).

Resultate van die huidige studie waar twee gedeelde-leesintervensieprogramme vergelyk is, ondersteun die aanname dat gedeelde-lees wat interaksie rondom die storie en gesprekke rondom die karakters en die storielyn aanmoedig, meer effektief is vir die verbetering van spesifieke narratiefvaardighede van voorskoolse kinders, in vergelyking met gedeelde-lees waar gesprekke tot die waarneembare feite in die storie en prente beperk is. Bevindinge bevestig dat die tipe gedeelde-leesinteraksies soos tydens Intervensieprogram I (herhaalde gebruik van dieselfde boeke, aanmoediging van die kinders om hul eie ervarings ten opsigte van situasies in die stories te deel, gesprekke rondom die karakters se doelwitte en intensies) ‘n beduidende effek op voorskoolse kinders se gebruik van meta-werkwoorde, insluiting van sleutelemente en DPU-reekse kan hê. Die beduidende verbetering in al die deelnemers as ‘n groep se narratiefvaardighede ten opsigte van produktiwiteit, TAVW, sleutelemente ingesluit, DPU-reekse en verwysende kohesie, bevestig die rol van ‘n volwassene om kinders te ondersteun om betekenis van geskrewe teks af te lei en die belang van sosiale interaksie vir taal- en geletterdheidsontwikkeling (Ninio & Bruner, 1978; Vygotsky, 1978).

Die huidige studie is slegs ‘n klein treetjie vorentoe ten opsigte van die vergelyking van die effek van verskillende gedeelde-leesintervensieprogramme op die narratiewe van voorskoolse kinders. In ooreenstemming met Reese en Cox (1999) se siening, word hierdie tesis afgesluit met die wete dat toekomstige navorsing waarskynlik nie ‘n enkele “beste” gedeelde-leesstyl vir alle kinders sal oplewer nie. Daar word eerder aanvaar dat verskillende gedeelde-leesstyle positiewe effekte op die verskillende vaardighede van kinders tydens verskillende stadiums van ontwikkeling kan hê.

Volgehoue ondersoeke na die effek van verskillende gedeelde-lesstyle sal bydra tot die ontwikkeling van effektiewe boekleesintervensies met voorskoolse kinders.

VERWYSINGS

Acker, T. (2006). *The day the bicycle was stolen*. South Africa: Acorn.

Adams, M.J. (1990). *Learning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MITT Press.

Allen, M., Kertoy, M., Sherblom, J., & Pettit, J. (1994). Children's narrative productions: a comparison of personal event and fictional stories. *Applied Psycholinguistics*, 15, 149-176.

Anderson, J., Anderson, A., Lynch, J., & Shapiro, J. (2003). Storybook reading in a multicultural society: Critical perspectives. In A. Van Kleeck, S.A. Stahl & E.B. Bauer (Eds.), *On reading books to children* (pp. 16-36). Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.

Applebee, A. (1978). *The child's concept of story: ages two to seven*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Aram, D. (2006). Early literacy interventions: the relative roles of storybook reading, alphabetic activities and their combination. *Reading and Writing*, 19, 489-515.

Aram, D., & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 588-610.

American Speech-Language-Hearing Association. (2001). *Roles and Responsibilities of Speech-Language Pathologists With Respect to Reading and Writing in Children and Adolescents* [Guidelines]. Retrieved from www.asha.org/policy

Bamberg, M. (1991). Narrative activity as perspective taking: the role of emotionals, negations and voice in the construction of the story realm. *Journal of cognitive psychotherapy*, 5, 275-290.

Bamberg, M. (1997). A constructivist approach to narrative development. In M. Bamberg (Ed.), *Narrative development: six approaches* (pp. 89-132). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Bamberg, M., & Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competencies. *Journal of Child Language*, 18, 689-710.
- Beals, D.E., DeTemple, J.M., & Dickinson, D.K. (1994). Talking and listening that support early literacy development of children from low-income families. In D.K. Dickinson (Ed.), *Bridges to literacy: children, families and schools* (pp. 19-40). Cambridge, MA: Blackwell.
- Berman, R. (1988). On the ability to relate events in narrative. *Discourse Processes*, 11, 469-497.
- Bermin, R.A., & Slobin, D.I. (1994). *Relating events in Narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary development and instruction: A pre-requisite for school learning. In D.K. Dickinson & S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 41-51). New York: Guilford Press.
- Bishop, D.V.M. (1997). *Uncommon understanding: development and disorders of language comprehension in children*. New York: Psychology Press Ltd.
- Bishop, D.V.M., & Edmundson, A. (1987). Specific language impairment as a maturational lag: evidence from longitudinal data on language and motor development. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 29, 442-459.
- Bock, J.K. (1982). Toward a cognitive psychology of syntax: information processing contributions to sentence formulation. *Psychological Review*, 89, 1-47.
- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 18, 1-22
- Boudreau, D. M., & Hedberg, N. L. (1999). A comparison of early literacy skills in children with specific language impairment and their typically developing peers. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 8(3), 249-260.
- Brabham, E.G., & Lynch-Brown, C. (2002). Effects of teachers' reading-reading aloud styles on vocabulary acquisition and comprehension of students in early elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 465-473.

- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Buitendag, M. M. (1994). Die Afrikaanse Reseptiewe Woordeskattoets (ARW). Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Bus, A.G., Leseman, P.P., & Keultjies, P. (2000). Joint book reading across cultures: a comparison of Surinamese-Dutch, Turkish-Dutch and Dutch parent-child dyads. *Journal of Literacy Research*, 32, 53-76.
- Bus, A.G., & Van Ijzendoorn, M.H. (1995). Mothers reading to their three-year olds: the role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly*, 30, 998-1015.
- Bus, A.G., Van Ijzendoorn, M.H., & Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- Calfee, R.C., & Nelson-Barber, S. (1991). Diversity and constancy in human thinking: critical literacy as amplifier of intellect and experience. In E.H. Hiebert (Ed.), *Literacy for a diverse society*. New York: Teachers College.
- Capps, L., Losh, M., & Thurber, C. (2000). "The frog ate the bug and mad his mouth sad": Narrative competence in children with autism. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 193-204.
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (1991). *Ready to learn: a mandate for the nation*. New York: Author.
- Carrow-Woolfolk, E. (1985). Test for Auditory Comprehension of Language—Revised (TACL-R). Allen, TX: DLM Teaching Resources.

- Catts, H.W., & Kamhi, A.G. (Eds.). (1999). *Language and Reading disabilities*. Needham Heights, M.A: Allyn & Bacon.
- Catts, H.W., Fey, M.E., Zhang, X., & Tomblin, J.B. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: a research model and its clinical application. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 32*, 38-50.
- Conti-Ramsden, G., Botting, N., Simkin, Z., & Knox, E. (2001). Follow-up of children attending infant language units: outcomes at 11 years of age. *International Journal of Language and Communication Disorders, 36*(2), 207-219.
- Cornell, E.H., Sénéchal, M., & Broda, L.S. (1988). Recall of picture books by 3-year-old children: testing and repetition effects in joint reading activities. *Journal of Educational Psychology, 80*, 537-542.
- Craig, H. & Washington, J. (2000). An assessment battery for identifying language impairments in African American children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 43*, 366-379.
- Crain-Thoreson, C., & Dale, P. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology, 28*, 421-429.
- Crystal, D. (1987). Towards a “bucket” theory of language disability: taking account of interaction between linguistic levels. *Clinical Linguistics and Phonetics, 1*, 7-22.
- Crystal, D., Fletcher, P., & Garman, M. (1976). *The grammatical analysis of language disability*. London: Edward Arnold Publishers.
- Cumming, A. & Berwick, R. (1996). *Validation in language testing*. Great Britain: Cromwell Press.
- Curenton, S., & Justice, L. (2004). African American and Caucasian preschoolers’ use of decontextualised language: literate language features in oral narratives. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 35*, 240-253.
- Dale, P.S., Crain-Thoreson, C., Notari-Syverson, A., & Cole, K. (1996). Parent-child book reading as an intervention technique for young children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education, 16*, 213-235.

- Demarest, E. J., Reisner, E. R., Anderson, L.M., Humphrey, D. C., Farquhar, E., & Stein, S. E. (1993). *Review of research on achieving the nation's readiness goal*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- DeTemple, J. (2001). Parents and children reading books together. In D.K. Dickinson & P.O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and in school* (pp. 31-51). Baltimore: Brookes.
- De Temple, J., & Snow, C.E. (2003). Learning words from books. In A. Van Kleeck, S.A. Stahl & E.B. Bauer (Eds.), *On reading books to children* (pp. 16-36). Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dickinson, D.K., & Neuman, S.B. (2006). *Handbook of early literacy research (Vol. 2)*. New York: Guilford Press.
- Dickinson, D., & Smith, M. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, 105-122.
- Dickinson, D.K. & Tabors, P.O. (1991). Early literacy: linkage between home, school and literacy achievement at age five. *Journal of Research in Childhood Education*, 6, 30-46.
- Donahue, M. (1985). Communicative style in learning disabled children: some implications for classroom discourse. In D.N. Ripich & F.M. Spinelli (Eds.), *School discourse problems* (pp. 97-124). San Diego: College Hill Press.
- Duncan, L. G., & Seymour, P. H. K. (2000). Social economic differences in foundation level literacy. *British Journal of Psychology*, 91(2), 145-166.
- Dunn, D. M., & Dunn, L. M. (2007). Peabody Picture Vocabulary Test. Minneapolis, MN: NCS Pearson, Inc.
- Durkin, D. (1966). *Children who read early: two longitudinal studies*. New York: Teachers College.
- Elley, W.B. (1989). Vocabulary acquisition from listening to stories. *Reading Research Quarterly*, 24, 175-187.

- Evans, J. (1996). Plotting the complexities of language sample analysis: linear and nonlinear dynamical models of assessment. In K. Cole, P. Dale & D. Thal (Eds.), *Assessment of communication and language* (pp. 207-256). Baltimore, MD: Brookes.
- Farran, D.C., Aydogan, C., Kang, S.J., & Lipsey, M.W. (2006). Preschool classroom environments and the quantity and quality of children's literacy and language behaviors. In D.K. Dickinson & S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 257-268). New York: Guilford Press.
- Feagans, L. (1982). The development and importance of narratives for school adaptation. In L. Feagans & D.C. Farran (Eds.), *The language of children reared in poverty* (pp. 95-116). New York: Academic Press.
- Feagans, L., & Farran, D.C. (1994). The effects of daycare intervention in the preschool years on the narrative skills of poverty children in kindergarten. *International Journal of Behavioural Development, 17*, 503-523.
- Feagans, L., & Short, E.J. (1984). Developmental differences in the comprehension and production of narratives by reading-disabled and normally achieving children. *Child Development, 55*, 1727-1736.
- Feitelson, D., & Goldstein, Z. (1986). Patterns of book ownership and reading to young children in Israeli school-orientated and nonschool-orientated families. *Reading Teacher, 39*, 924-930.
- Fey, M., Catts, H., & Larrivee, L. (1995). Preparing preschoolers for the academic and social challenges of school. In M. Fey, J. Windsor & S. Warren (Eds.), *Language intervention: preschool through the elementary years* (pp. 3-37). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Flory, K., Milich, R., Lorch, E.P., Hayden, A.N., Strange, C., & Welsh, R. (2006). Online story comprehension among children with ADHD: which core deficits are involved? *Journal of Abnormal Child Psychology, 34*, 853-865.
- Garnett, K. (1986). Telling tales: narratives and learning disabled children. *Topics in Language Disorders, 6*(2), 44-56.

- Gazella, J., & Stockman, I.J. (2003). Children's story retelling under different modality and task conditions: Implications for standardizing language sampling procedures. *American Journal of Speech-Language Pathology, 12*, 61-72.
- Gillam, R. B., & Carlile, R. M. (1997). Oral reading and story retelling of students with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 28*, 30-42.
- Gillam, R.B., & Johnston, J.R. (1992). Spoken and written language relationships in language/learning-impaired and normally achieving school-age children. *Journal of Speech and Hearing Research, 35*, 1303-1315.
- Greenhalgh, K.S., & Strong, C.J. (2001). Literate language features in spoken narratives of children with typical language and children with language impairments. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 32*, 114-125.
- Grice, H.P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Studies in syntax and semantics: speech acts* (Vol. 3, pp. 41-58). New York, NY: Academic Press.
- Gutierrez-Clellen, V.R., & Iglesias, A. (1992). Causal coherence in the oral narratives of Spanish-speaking children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 35*, 363-372.
- Gutierrez-Clellen, V.R., & Quin, R. (1993). Assessing narratives of children from diverse cultural/linguistic groups. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 24*, 2-9.
- Haden, C.A., Reese, E., & Fivush, R. (1996). Mothers' extratextual comments during storybook reading: stylistic differences over time and across texts. *Discourse Processes, 21*, 135-169.
- Hadley, P.A. (1998). Language sampling protocols for eliciting text-level discourse. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 29*, 132-147.
- Halliday, M., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London, England: Longman.
- Hargrave, A.C., & Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(1), 75-90.

- Hargrove, P.M., Frerichs, J. & Heino, K. (1999). A format for identifying interactions among measures of communication skills: a case study. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 30*, 11-25.2
- Harkins, D.A., Koch, P.E., & Michel, G.F. (1994). Listening to maternal story telling affects narrative skill of 5-year-old children. *The Journal of Genetic Psychology, 155*, 247-257.
- Haukoos, J.S., & Lewis, R.J. (2005). Advanced statistics: Bootstrapping confidence intervals for statistics with “difficult” distributions. *Academic Emergency Medicine, 12*(4), 360-365.
- Hayes, P.A., Norris, J., & Flaitz, J.R. (1998). A comparison of oral narrative abilities of underachieving and high-achieving gifted adolescents: a preliminary investigation. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 29*, 58-171.
- Hayward, D.V., Gillam, R.B., & Lien, P. (2007). Retelling a script-based story: Do children with and without language impairments focus on script and story elements? *American Journal of Speech-Language Pathology, 16*, 235-245.
- Heath, S.B. (1982). What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in Society, 11*, 49-76.
- Heath, S.B. (1987). The literate essay: Using ethnography to explore myths. In J.A. Langer (Ed.), *Language, Literacy and Culture: issues of society and schooling*. Norwood: Ablex.
- Hedberg, N., & Westby, C. (1993). *Analysing storytelling skills: theory to practice*. Tucson, AZ: Communication Skill Builders.
- Heilmann, J., Miller, J.F., Nockerts, A., & Dunaway, C. (2010). Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-aged children. *American Journal of Speech-Language Pathology, 19*, 154-166.
- Hemphill, L., Uccelli, P., Winner, K., Chang, C., & Bellinger, D. (2002). Narrative discourse in young children with histories of early corrective heart surgery. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 45*, 318-331.

- Hoff, E. (2006). Environmental supports for language acquisition. In D.K. Dickinson & S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 410-426). New York: Guilford Press.
- Howie, S., Venter, E., Van Staden, S., Zimmerman, L., Long, C., Du Toit, C., Scherman, V., & Archer, E. (2008). *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006 summary report: South African children's reading literacy achievement*. Pretoria: Centre for Evaluation and Assessment, University of Pretoria.
- Huebner, C.E., & Meltzoff, A.N. (2005). Intervention to change parent-child reading style: a comparison of instructional methods. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 296-313.
- Hunt, K. (1970). Syntactic maturity in school children and adults. *Monographs of the society for research in child development* 35(1), 1-67.
- Juel, C. (2006). The impact of early school experiences on initial reading. In D.K. Dickinson & S.B. Neuman (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 2, pp. 410-426). New York: Guilford Press.
- Justice, L.M., & Kaderavek, L.N. (2004). Embedded-explicit emergency literacy intervention II: Goal selection and implementation in the early childhood classroom. *Language, speech and hearing services in schools*, 35, 212-228.
- Justice, L.M., Bowles, R.P., Kaderavek, J.N., Ukrainetz, T.A., Eisenberg, S.L., & Gillam, R.B. (2006). The index of narrative microstructure: a clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 177-191.
- Kaderavek, J.N., & Sulzby (2000). Narrative production by children with and without specific language impairment: oral narratives and emergent readings. *Journal of Speech and Hearing Research*, 43, 34-49.
- Katz, J. (1994). *Handbook of clinical audiology*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Karmiloff-Smith, A. (1985). Language and cognitive processes from a developmental perspective. *Language and Cognitive Processes*, 1, 61-85.

- Kemper, S. (1983). Measuring the inference load of a text. *Journal of Educational Psychology*, 7(3), 391-401.
- Klee, T. (1992). Developmental and diagnostic characteristics of quantitative measures of children's language production. *Topics in Language Disorders*, 12(2), 28-41
- Klop, D. & Tuomi, S.K. (2007). The persistence of language disorders in a group of disadvantaged Grade 3 learners. *The South African Journal of Communication Disorders*, 54, 59-66.
- Kramer, K., Mallett, P., Schneider, P., & Hayward, D. (2009). Dynamic assessment of narratives with Grade 3 children in a first nations community. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 33(3), 119-128.
- Lemmer, E.M. (1996). Selected linguistic realities in South African schools: problems and prospects. In P. Engelbrecht, S.M. Kriegler & M.I. Booysen (Eds.), *Perspectives on learning difficulties: International concerns and South African realities* (pp. 325-339). Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Leonard, L.B. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. USA: Massachusetts Institute of Technology.
- Leseman, P.P.M, & Van Tuijl, C. (2006). Cultural Diversity in Early Literacy: Findings in Dutch Studies. In D.K. Dickinson & S.B. Neuman (2006). *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 2, pp. 211-228). New York: The Guildford Press.
- Liles, B. (1985). Cohesion in the narratives of normal and language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 123-133.
- Liles, B. (1987). Episode organisation and cohesive conjunctives in narratives of children with and without language disorder. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 185-196.
- Liles, B. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: a critical review of the literature. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 868-882.

- Liles, B. Z., Duffy, R.J., Merrit, D.D., & Purcell, S.L. (1995). Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 415-425.
- Lonigan, C.J. (1994). Reading to preschoolers exposed: is the emperor really naked? *Developmental Review*, 14, 303-323.
- Lonigan, C.J., & Whitehurst, G.J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.
- Lorch, E.P., Berthiaume, K.S., Millich, R., & Van den Broek, P. (2007). Story comprehension impairments in children with ADHD. In Cain, K. and Oakhill, J.V. (Eds.), *Children's comprehension problems in oral and written language* (pp.128-156). New York: Guilford Publications, Inc.
- Low, J., & Durkin, K. (1998). Structure and causal connections in children's on-line television narratives: what develops? *Cognitive Development*, 13, 201-225.
- Mandler, J., & Johnson, N. (1977). Remembrance of things parsed: story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.
- Mans, M. (2008). *Die effek van twee gedeelde voorlees metodes op die drukbewustheid van 'n groep graad R-leerders*. Ongepubliseerde meestersgraadstesis. Tygerberg: Universiteit van Stellenbosch.
- Mason, J.M. (1980). When do children begin to read: an exploration of four year old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, 15, 203-227.
- Mason, J. (1992). Reading stories to preliterate children: a proposed connection to reading. In P. Gough, L. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 215-242). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCabe, A., & Bliss, L.S. (2003). *Patterns of narrative discourse: a multicultural lifespan approach*. Boston: Allyn & Bacon.

- McCabe, A., Bliss, L., Barra, G., & Bennet, M. (2008). Comparison of personal versus fictional narratives of children with language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology, 17*(2), 194-206.
- McCabe, A., & Rollins, P. (1994). Assessment of preschool narrative skills. *American Journal of Speech-Language Pathology, 3*(1), 45-56.
- McCormick, C.E., & Mason, J.M. (1986). Intervention procedures for increasing preschool children's interest in and knowledge about reading. In W.H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: writing and reading* (pp. 90-115). Norwood, NJ: Ablex.
- McFadden, T., & Gillam, R. (1996). An examination of the quality of narratives produced by children with language disorders. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 27*, 48-56.
- McKeown, M.G., & Beck, I.L. (2003). Taking advantage of read-alouds to help children make sense of decontextualised language. In A. Van Kleeck, S.A. Stahl & E.B. Bauer (Eds.), *On reading books to children* (pp. 16-36). Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- McNeill, J.H., & Fowler, S.A. (1999). Let's talk: encouraging mother-child conversations during story reading. *Journal of Early Intervention, 22*, 51-69.
- Merrit, D.D. & Liles, B.Z. (1987). Story grammar ability in children with and without language disorder: story generation, story retelling and story comprehension. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 30*, 359-552.
- Merrit, D.D., & Liles, B.Z. (1989). Narrative analysis: Clinical applications of story generation and story retelling. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 54*(3), 438-447.
- Michaels, S. (1981). Sharing time: children's narrative styles and differential access to literacy. *Language in Society, 10*, 423-442.
- Miller, J.F. (1987). A grammatical characterisation of language disorder. In J. Martin, P. Fletcher, R. Grunwell & D. Hall (Eds.), *Proceedings of the First International Symposium on Specific Speech and Language Disorders in Children* (pp. 100-113). London, England: Association for all speech impaired children.

- Miller, J., & Klee, T. (1995). Computational approaches to the analysis of language impairment. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 545-572). Oxford, England: Blackwell.
- Milosky, L.M. (1987). Narratives in the classroom. *Seminars in Speech and Language*, 8, 329-342.
- Miranda, A. E., McCabe, A., & Bliss, L. S. (1998). Jumping around and leaving things out: A profile of the narrative abilities of children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 19, 647-667.
- Mol, S.E., Bus, A.G., De Jong, M.T., & Smeets, D.J.H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: a meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7-26.
- Mouton, J. (2001). *How to succeed in your master's and doctoral studies: a South African guide and resource book*. South Africa: Van Schaik Publishers.
- Munoz, M.L., Gillam, R.B., Pena, E.B., & Gulley-Faehnle, A. (2003). Measures of language development in fictional narratives of Latino children. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 34, 332-342.
- Nelson, N.W. (2010). *Language and literacy disorders: Infancy through adolescence*. Boston: Allyn and Bacon.
- Neuman, S.B. (1999). Books make a difference: a study of access to literacy. *Reading Research Quarterly*, 34, 286-311.
- Ninio, A., & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
- Nippold, M. (2007). *Later language development: school-age children, adolescents and young adults* (3rd ed.). Austin, TX: Pro-ed.
- Norbury, C.F., & Bishop, D.V.M. (2003). Narrative skills of children with communication impairments. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38, 287-313.
- Norris, J., & Hoffman, P. (1993). *Whole language intervention for school-age children*. San Diego: Singular.

- Owens, R.E. (2001). *Language Development: An Introduction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Owens, R.E. (2004). *Language Disorders: A Functional Approach to Assessment and Intervention*. Boston: Pearson.
- Paul, R., & Smith, R.L. (1993). Narrative skills in 4-year olds with normal, impaired and late-developing language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 592-598.
- Payne, A.C., Whitehurst, G.J., & Angell, A.L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427-440.
- Pearce, W.M. (2006). *The Role of Morphosyntax and Oral Narrative in the Differential Diagnosis of Specific Language Impairment* (Unpublished doctoral thesis). Flinders University, South-Australia.
- Pearce, W.M., James, D.H., & McCormack, P.F. (2010). A comparison of oral narratives in children with specific language and non-specific language impairment. *Clinical linguistics and phonetics*, 24(8), 622-645.
- Pellegrini, A.D., Brody, G.H., & Sigel, I. (1985). Parents' book-reading habits with their children. *Journal of Educational Psychology*, 77, 332-340.
- Penn, C. (1998). The study of child language in South Africa. *Folia Phoniatica et Logopedica*, 50(5), 256-270.
- Peterson, C. (1994). Narrative skills and social class. *Canadian Journal of Education*, 19(3), 251-269.
- Peterson, C., Jesso, B., & McCabe, A. (1999). Encouraging narratives in pre-schoolers: an intervention study. *Journal of Child Language*, 26, 49-67.
- Peterson, C., & McCabe, A. (1983). *Developmental psycholinguistics: three ways of looking at a child's narrative*. New York: Plenum Press.

- Pretorius, E.J., & Machet, M.P. (2004). The socio-educational context of literacy accomplishment in disadvantaged schools: Lessons for reading in the early primary school years. *Journal for Language Teaching*, 38(1), 45-62.
- Puranik, C.S., Lombardino, L.J., & Altman, L.J.P. (2008). Assessing the microstructure of written language using a retelling paradigm. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17, 107-120.
- RAND Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: toward an R&D program in reading comprehension*. Pittsburg: Rand Education.
- Raz, I.S., & Bryant, P. (1990). Social background, phonological awareness and children's reading. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 209-225.
- Reese, E. (1995). Predicting childrens' literacy from mother-child conversation. *Cognitive Development*, 10, 381-405.
- Reese, E., & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35(1), 20-28.
- Reese, E., Cox, A., Harte, D., & McAnally, H. (2003). Diversity in adults' styles of reading books to children. In A. Van Kleeck, S.A. Stahl & E.B. Bauer (Eds.), *On reading books to children* (pp. 37-57). Mahwah, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U., & Wulfeck, B. (2004). Frog, where are you? Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury and Williams syndrome. *Brain and Language*, 88, 229-247.
- Renz, K., Lorch, E.P., Milich, R., Lemberger, C., Bodner, A., & Welsh, R. (2003). On-line story representation in boys with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1), 93-104.
- Reynell, J., & Gruber, C. (1990). *Reynell Developmental Language Scales*, U.S. Edition. Western Psychological Services.

- Ripich, D.N., & Griffith, P.L. (1988). Narrative abilities of children with learning disabilities and nondisabled children: story structure, cohesion and propositions. *Journal of Learning Disabilities, 21*, 165-173.
- Robbins, C., & Ehri, L.C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology, 86*, 54-64.
- Robinson, W.P., & Rackstraw, S.J. (1967). Variations in mothers' answers to children's questions as a function of social class, verbal intelligence test scores and sex. *Sociology, 1*, 259-272.
- Robbins, C., & Ehri, L.E. (1994). Reading storybooks tot kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology, 88*, 54-64.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rossi, P.H., Lipsey, M.W., & Freeman, H.E. (2003). *Evaluation: A Systematic Approach*. (7th ed.). SAGE.
- Roth, F.P., Speece, D.L., & Cooper, D.H. (2002). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. *Journal of Educational Research, 95*, 259-272.
- Roth, F.P., & Spekman, N.J. (1986). Narrative discourse: spontaneously generated stories of learning-disabled and normally achieving students. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 51*, 8-23.
- Scarborough, H., & Dobrich, W. (1994). On the efficiency of reading to pre-schoolers. *Developmental Review, 14*, 245-302.
- Schliecker, E., White, D.R., & Jacobs, E. (1991). The role of day care quality in the prediction of children's vocabulary. *Canadian Journal of Behavioral Science, 23*, 12-24.
- Scott, C.M., & Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 43*, 324-339.

- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2001). Storybook reading and parent teaching: Links to language and literacy development. *New directions for child and adolescent development*, 92, 39-53.
- Sénéchal, M., LeFevre, M., Hudson, E., & Lawson, P. (1996). Knowledge of picture-books as a predictor of young children's vocabulary development. *Journal of Educational Psychology*, 88, 520- 536.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Thomas, E.M., & Daley, K.E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33, 96-116.
- Seymour, H.N., Roeper, T.W., & de Villiers, J. (2005). Diagnostic Evaluation of Language Variation. Norm referenced. San Antonio: Harcourt Assessment, Inc.
- Sigel, I.E., Stinson, E.T., & Kim, M. (1993). Socialisation of cognition: the distancing model. In R.H. Wozniak & K.W. Fischer (Eds.), *Development in context: acting and thinking in specific environments* (pp. 211-224). Hillsdale: Erlbaum.
- Smit, A.G., & Liebenberg, L. (2003). Understanding the dynamics of parent involvement in schooling within the poverty context. *South African Journal of Education*, 23(1), 1-5.
- Smith, S.S., & Dickson, R.G. (1995). Literacy concepts of low- and middle-class four-year-olds entering preschool. *Journal of Educational Research*, 88, 243-253.
- Snow, C., Burns, S., & Griffin, P. (Eds.). (1998). *Preventing reading failure in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snow, C.E., Dubber, D., & DeBlauw, A. (1982). Routines in mother-child interactions. In L. Feagans & D.C. Farran (Eds.), *The language of children reared in poverty* (pp. 53-72). New York: Academic Press.
- Snow, C.E., Tabors, P.O., Nicholson, P.A., & Kurland, B.F. (1995). SHELL: Oral language and early literacy skills in kindergarten and first-grade children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, 37-48.
- Sonneschein, S., Schmidt, D., Pringle, B., Baker, L., & Scher, D. (1996). Personal narrative and its relation to other aspects of literacy development. In M. Benson (Ed.), *Emerging narrative*

abilities among low-income children: influences of practices in the home, intervention, and relationship to social competence. Symposium conducted at Head Start's Third National Research Conference, Washington DC.

Southwood, F., & Russell, A.F. (2004). Comparison of conversation, freeplay and story generation as methods of language sample elicitation. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 47*, 366-376.

Southwood, F., & Van Dulm, O. (2009). Die poeliesman het 'n gun: Die prestasie van Kaapssprekende plattelandse leerders op 'n Afrikaans-medium taaltoets wat dialek-neutraal sou wees. *LitNet Akademies, 6*(3), 1-15.

Spinelli, F.M., & Ripich, D.N. (1985). A comparison of classroom and clinical discourse. In D.N. Ripich & F.M. Spinelli (Eds.), *School discourse problems* (pp. 179-196). San Diego, CA: College Hill Press.

Stach, B.A. (2010). *Clinical audiology: an introduction*. United Kingdom: Delmar Cengage Learning.

Stadler, M.A. & Ward, G.C. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Educational Journal, 33*(2), 73-80.

Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading. *Reading Research Quarterly, 21*, 360-387.

Stein, N.L., & Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R.O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (Vol. 2, pp. 53-119). Norwood, NJ: Albex.

Storch, S.A., & Whitehurst, G.J. (2001). The role of family and home in the development of children from low-income backgrounds. *New directions for child and adolescent development, 92*, 53-74.

Strong, C., & Shaver, J. (1991). Stability of cohesion in the spoken narratives of language-impaired and normally developing school-aged children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 34*, 95-111.

- Sulzby, E. (1985). Children's emergent reading of favourite storybooks: a developmental study. *Reading Research Quarterly*, 20, 458-481.
- Sulzby, E., & Zecker, L. (1991). The oral monologue as a form of emergent reading. In A. McCabe & C. Peterson (Eds.), *Developing narrative structures* (pp. 175-213). Hillsdale: Erlbaum.
- Symons, D.K., Peterson, C.C., Slaughter, V., Roche, J., & Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-retelling tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 81-102.
- Tabors, P.O., Snow, C.E., & Dickinson, D.K. (2001). Homes and schools together: supporting language and literacy development. In D.K. Dickinson & P.O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and in school* (pp. 31-51). Baltimore: Brookes.
- Tager-Flusberg, H. (1995). Once upon a rabbit: stories narrated by autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 45-59.
- Templin, M. (1975). *Certain language skills in children: their development and interrelationships*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Thompson, C.A., Craig, H.K., & Washington, J.A. (2004). Variable production of African American English across oracy and literacy contexts. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 35, 269-282.
- Tönsing, K.M., & Tesner, H. (1999). Story grammar analysis of pre-schoolers' narratives: an investigation into the influence of task parameters. *The South African Journal of Communication Disorders*, 46, 37-44.
- Trabasso, T., & Nickels, M. (1992). The development of goal plans of action in the narration of a picture story. *Discourse Processes*, 15, 249-275.
- Trabasso, T., & Sperry, L.L. (1985). Causal relatedness and importance of story events. *Journal of Memory and Language*, 24, 595-611.
- Trabasso, T., & Stein, N.L. (1997). Narrating, representing and remembering event sequences. In P.W. van den Broek, P.J. Bauer & T. Bourg (Eds.), *Developmental spans in event comprehension and representation: bridging fictional and actual events* (pp. 237-270). Mahwah: Erlbaum.

- Trabasso, T., Stein, N.L., Rodkin, P.C., Munger, M.P., & Baughn, C.R. (1992). Knowledge of goals and plans in the on-line narration of events. *Cognitive Development, 7*, 133-170.
- Trabasso, T., & Van den Broek, P. (1985). Casual thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language, 24*, 612-630.
- Trabasso, T., Van den Broek, P., & Suh, S. (1989). Logical necessity and transitivity of causal relations in stories. *Discourse Processes, 12*, 1-25.
- Valdez-Menchaca, M.C., & Whitehurst, G.J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: a systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology, 28*(6), 1106-1114.
- Van den Broek, P. (1989). Causal reasoning and inference-making in judging the importance of story statements. *Child development, 60*, 286-297.
- Van den Broek, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts: Inferences and coherence. In M.A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of Psycholinguistics*, 539-588. London: Academic Press.
- Van der Lely, H.K.J. (1997). Narrative discourse in grammatical specific language impaired children: a modular language deficit? *Journal of Child Language, 24*, 221-256.
- Van Kleeck, A. (2004). Fostering preliteracy development via storybook-sharing interactions. In Stone, C. A., Silliman, E. R., Ehren, B.J. & Apel, K. (Eds.). (2004). *Handbook of Language and Literacy* (pp. 175-208). New York: The Guilford Press.
- Verhallen, M.J.A.J., Bus, A.G., & De Jong, M.T. (2006). The promise of multimedia stories for kindergarten children at risk. *Journal of Educational Psychology, 98*, 410-419.
- Vorster, J. (1980). Toets vir mondelinge taalproduksie. Pretoria: Suid-Afrikaanse Instituut vir Sielkundige en Psigometriese Navorsing.
- Vukelich, C. (1991). Materials and modeling: Promoting literacy during play. In J. Christie (Ed.), *Play and early literacy development* (pp. 215-231). Albany: State University of New York Press.

- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallace, C. (1988). *Learning to read in a multicultural society: the social context of second language literacy*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Warden, D.A. (1976). The influence of context on children's use of identifying expressions and references. *British Journal of Psychology*, 67, 102-112.
- Wasik, B.A., & Bond, M.A. (2001). Beyond the pages of a book: interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243-250.
- Watkins, R.V., Kelly, D.J., Harbers, H.M., & Hollis, W. (1995). Measuring children's lexical diversity: differentiating typical and impaired language learners. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 1349-1355.
- Wells, G. (1985). Preschool literacy-related activities and success in school. In D.R. Olson, N. Torrance & A. Hilyard (Eds.), *Literacy, Language and learning: the nature and consequences of reading and writing* (pp. 229-255). New York: Cambridge University Press.
- Wes-Kaapse Onderwys Departement (WKOD). (2005). "Grade R Start-up Kits". *Persverklaring deur die minister van onderwys*. Onttrek Oktober 22, 2009, vanaf <http://www.capegateway.gov.za/eng/pubs/speeches/2005/mar/101720>
- Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD). (2006). *WKOD Geletterdheid- en Syferkundigheidstrategie 2006-2016. 'n Versterkte, gekoördineerde en volhoubare benadering*. Onttrek Oktober 22, 2009, vanaf http://wced.wcape.gov.za/documents/literacy_numeracy_strategy/index_Ins.html
- Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD). (2009a). *Western Cape's literacy and numeracy challenges*. Onttrek November 20, 2009, vanaf http://wced.wcape.gov.za/comms/press/2009/75_14july.html
- Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD). (2009b). *No fee schools in South Africa. Directorate: Research Services, 1(2&3), Sept./Oct. 2009*. Onttrek November 20, 2009, vanaf <http://wced.wcape.gov.za/branchPS/DRS.html>.

- Westby, C.E. (1982). Cognitive and linguistic aspects of children's narrative development. *Communication Disorders*, 7, 1-16.
- Westby, C.E. (1985). Learning to talk – talking to learn: oral – literate language differences. In C. Simon (Ed.), *Communication skills and classroom success: therapy methodologies for language-learning disabled students* (pp. 182-213). San Diego: College-Hill Press.
- Westby, C.E. (1994). The effects of culture on genre, structure and style of oral and written texts. In G.P. Walach & K.G. Butler (Eds.), *Language learning disabilities in school-age children and adolescents: some principles and applications* (pp. 180-218). Toronto: Maxwell Macmillan Canada.
- Westby, C.E. (1999). Assessing and facilitating text comprehension problems. In H.W. Catts & A.G. Kamhi (Eds.), *Language and reading disabilities* (pp. 154-221). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Westby, C.E. (2005). Assessing and remediating text comprehension problems. In H.W. Catts & Kamhi (Eds.), *Language and Reading Disabilities* (2nd ed., pp. 157-232). Boston: Pearson Education Inc.
- Whitehurst, G.J., Arnold, D.S., Epstein, J.N., Angell, A.L., Smith, M., & Fischel, J.E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.
- Whitehurst, G.J., Epstein, J.N., Angell, A., Payne, A.C., Crone, D., & Fischel, J.E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 84, 541-556.
- Whitehurst, G.J., Falco, F.L., Lonigan, C.J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaca, M.C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.
- Whitehurst, G.J., & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848-872.
- Whitehurst, G. J., Zevenbergen, A. A., Crone, D. A., Schultz, M. D., Velting, O. N., & Fischel, J. E. (1999). Outcomes of an Emergent Literacy Intervention from Head Start through Second Grade. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 261-272.

Wigglesworth, G. (1997). Children's individual approaches to the organisation of narrative. *Journal of Child Language*, 24, 279-309.

Williams, T., & Samuels, M.L. (2001). The nationwide audit of ECD provisioning in South Africa. *South African Qualifications Authority (SAQA)*. Retrieved October 22, 2009, from <http://www.saqqa.org.za/docs/reports/childhood/sec2.pdf>

Zevenbergen, A.A., Whitehurst, G.J., & Zevenbergen, J.A. (2003). Effects of a shared reading intervention on the inclusion of evaluative devices in narratives of children from low income families. *Applied Developmental Psychology*, 24, 1-15.

BYLAE

BYLAAG A

DEELNEMERINLIGTINGBLAD- EN TOESTEMMINGSVORM

TITEL VAN DIE NAVORSINGSPROJEK:

Die vergelyking van twee gedeelde-voorleesprogramme vir voorskoolse kinders

HOOFNAVORSER: Mev. Daleen Klop

ADRES: Sprak-Taal en Gehoorterapie
 Departement Interdisiplinêre Gesondheidswetenskappe
 Fakulteit Gesondheidswetenskappe
 Universiteit van Stellenbosch
 Tygerberg

KONTAKNOMMER: 021 9389494 / 084 5116563

U kind (*of pleegkind, indien van toepassing*) word genooi om deel te neem aan 'n navorsingsprojek. Lees asseblief hierdie inligtingsblad op u tyd deur aangesien die detail van die projek daarin verduidelik word. Indien daar enige deel van die projek is wat u nie ten volle verstaan nie, is u welkom om my daaroor uit te vra. U kind se deelname is ook volkome vrywillig en dit staan u vry om deelname te weier op enige tydstop.

Hierdie studie is deur die Komitee vir Mensnavorsing van die Universiteit Stellenbosch goedgekeur en sal uitgevoer word volgens die etiese riglyne en beginsels van die Internasionale Verklaring van Helsinki en die Etiese Riglyne vir Navorsing van die Mediese Navorsingsraad (MNR).

Wat behels hierdie navorsingsprojek?

Dit is belangrik dat jong kinders blootgestel word aan boeke en boekvoorlees voordat hulle skool toe gaan. Hulle leer vaardighede uit boekvoorlees en stories wat belangrik vir skoolvordering is. Hierdie projek wil metodes om boeke aan voorskoolse kinders voor te lees, ondersoek. Dit sal aan terapeute en opvoeders inligting verskaf wat ons kan help om Graad R-leerders meer skoolgereed te maak. Hierdie projek sal slegs plaasvind nadat toestemming gegee is deur die Wes-Kaap Onderwysdepartement, u kind se skoolhoof en uself.

Indien u toestemming verleen dat u kind aan die projek deelneem, sal sy/haar gehoor en taalvaardighede deur opgeleide spraak-taalterapeute getoets word. Indien 'n gehoorprobleem bestaan sal u kind se gehoor volledig getoets word en sal u gekontak word sodat u die kind vir 'n mediese ondersoek kan neem. 'n Verslag van die taaltoetse sal aan u en die skoolhoof gegee word sodat u kind hulp kan ontvang indien nodig. Alle resultate sal as vertroulik hanteer word.

Die navorsingsprogram bestaan daaruit dat 'n opgeleide spraakterapeut vir u kind in 'n klein groep, vir tien weke lank, twee maal per week, boeke voorlees. Dit sal vanaf 14 Augustus 2006 tot 10 November 2006 duur en in skooltyd plaasvind. Twee metodes van voorlees sal gebruik word en u kind sal een van die twee metodes ontvang. Ná die tien weke sal ons weer die kinders se taalvaardighede toets om te bepaal of die twee metodes van boekvoorlees 'n verskil aan die kind se taal gemaak het, en of een metode beter as die ander is om taalvaardighede te verbeter. Ná die program sal u kind se opvoeder opleiding ontvang in die gebruik van die twee metodes van boekvoorlees, asook die terapiemateriaal wat tydens die programme gebruik is.

Die volgende vorms moet deur u en u kind voltooi word:

Instemming van minderjarige

Ek (naam van kind/minderjarige) is genooi om deel te neem aan die bogenoemde navorsingsprojek.

- Die spraak-taalterapeut en my ouers het die besonderhede van bogenoemde navorsingsprojek aan my verduidelik en ek verstaan wat hulle aan my gesê het.
- Hulle het ook aan my verduidelik dat die projek insluit dat ek 'n gehoorsiftingstoets ondergaan, taaltoetse aflê, en deelneem aan boekvoorlesing in 'n groep.
- Ek weet ook dat ek te eniger tyd aan die navorsingsprojek kan onttrek indien ek ongelukkig is.
- Deur my naam hieronder in te vul, onderneem ek om vrywillig aan die navorsingsprojek deel te neem. Ek bevestig ook dat ek nie deur my ouers of die spraak-taalterapeut gedwing is om deel te neem nie.

.....

Naam van kind

(Deur kind geskryf indien moontlik)

.....

Onafhanklike getuie

Verklaring deur ouer / wettige voog

Met die ondertekening van hierdie dokument onderneem ek, (*naam van ouer/wettige voog*)
....., om my kind (*naam van kind*),
wat jaar oud is, te laat deelneem aan 'n navorsingsprojek getiteld “Die vergelyking van twee
gedeelde-voorleesprogramme vir voorskoolse kinders”.

Ek verklaar dat:

- Ek hierdie inligting- en toestemmingsvorm gelees het of aan my laat voorlees het en dat dit in 'n taal geskryf is waarin ek vaardig en gemaklik mee is.
- My kind moet instem om aan die navorsingsprojek deel te neem as hy/sy ouer as 7 jaar is, en dat sy/haar INSTEMMING op hierdie vorm sal aanteken.
- Ek geleentheid gehad het om vrae te stel en dat al my vrae bevredigend beantwoord is.
- Ek verstaan dat deelname aan hierdie projek vrywillig is en dat daar geen druk op my geplaas is om my kind te laat deelneem nie.
- My kind te eniger tyd aan die projek mag onttrek en dat hy/sy nie op enige wyse daardeur benadeel sal word nie.
- My kind gevra mag word om aan die projek te onttrek voordat dit afgehandel is indien die navorser van oordeel is dat dit in sy/haar beste belang is, of indien my kind nie die ooreengekome studieplan volg nie.

Geteken te (*plek*) op (*datum*) 2006.

.....

Naam van ouer/wettige voog

.....

Onafhanklike getuie

Verklaring deur navorser

Ek (naam) verklaar dat:

- Ek die inligting in hierdie dokument verduidelik het aan
- Ek hom/haar aangemoedig het om vrae te vra en voldoende tyd gebruik het om dit te beantwoord.
- Ek tevrede is dat hy/sy al die aspekte van die navorsingsprojek soos hierbo bespreek, voldoende verstaan.

Geteken te (*plek*) op (*datum*) 2006.

.....


Naam van navorser

.....

Onafhanklike getuie

**TOESTEMMING VIR DIE STUDIE DEUR DIE WES-KAAP
ONDERWYSDEPARTEMENT**

Navrae Enquiries Mibuzo	Dr RS Cornelissen
Telefoon Telephone IFoni	(021) 467-2286
Faks Fax IFeksi	(021) 425-7445
Verwysing Reference ISalathiso	20060705-0034



Wes-Kaap Onderwysdepartement
Western Cape Education Department
ISebe leMfundo leNtshona Koloni

Mrs Daleen Klop
Department of Speech-Language-Hearing Therapy
University of Stellenbosch
P.O. Box 19063
TYGERBERG
7505

Dear Mrs D. Klop

RESEARCH PROPOSAL: A COMPARISON OF TWO SHARED READING INTERVENTION APPROACHES IN DISADVANTAGED PRESCHOOL CHILDREN.

Your application to conduct the above-mentioned research in schools in the Western Cape has been approved subject to the following conditions:

1. Principals, educators and learners are under no obligation to assist you in your investigation.
2. Principals, educators, learners and schools should not be identifiable in any way from the results of the investigation.
3. You make all the arrangements concerning your investigation.
4. Educators' programmes are not to be interrupted.
5. The Study is to be conducted from 17th July 2006 to 25th November 2006.
6. No research can be conducted during the fourth term as schools are preparing and finalizing syllabi for examinations (October to December 2006).
7. Should you wish to extend the period of your survey, please contact Dr R. Cornelissen at the contact numbers above quoting the reference number.
8. A photocopy of this letter is submitted to the Principal where the intended research is to be conducted.
9. Your research will be limited to the following schools: [REDACTED]
10. A brief summary of the content, findings and recommendations is provided to the Director: Education Research.
11. The Department receives a copy of the completed report/dissertation/thesis addressed to:
**The Director: Education Research
Western Cape Education Department
Private Bag X9114
CAPE TOWN
8000**

We wish you success in your research.

Kind regards.



Signed: Ronald S. Cornelissen
for: **HEAD: EDUCATION**
DATE: 05th July 2006

MELD ASSEBLIEF VERWYSINGSNOMMERS IN ALLE KORRESPONDENSIE / PLEASE QUOTE REFERENCE NUMBERS IN ALL CORRESPONDENCE /
NCEDA UBHALE IHOMBOLO ZESALATHISO KUYO YONKE IMBALELWANO

GRAND CENTRAL TOWERS, LAER-PARLEMENTSTRAAT, PRIVAATSAK X9114, KAAPSTAD 8000
GRAND CENTRAL TOWERS, LOWER PARLIAMENT STREET, PRIVATE BAG X9114, CAPE TOWN 8000

WEB: <http://wced.wcape.gov.za>
INBELSENTRUM /CALL CENTRE
INDIENSNEMING- EN SALARISNAVRAE/EMPLOYMENT AND SALARY QUERIES ☎ 0861 92 33 22
VEILIGE SKOLE/SAFE SCHOOLS ☎ 0800 45 46 47

AANSOEK OM REGISTRASIE VAN NAVORSINGSPROJEK

	STELLENBOSCH UNIVERSITY FACULTY OF HEALTH SCIENCES	
---	---	---

COMMITTEE FOR HUMAN RESEARCH (CHR)
APPLICATION FOR THE REGISTRATION OF A RESEARCH PROJECT
(To be completed in typescript)

A. PRINCIPAL INVESTIGATOR

Surname	Klop	Initials	D	Title	Mrs
Discipline	Speech-Language and Hearing Therapy				
Present position	Senior lecturer & chairperson	E-mail	dk@sun.ac.za		
Telephone no.	(w) 021 9389494	Cell	0845116563	Fax	021 9317810

B. PROJECT TITLE (MAXIMUM OF 250 CHARACTERS FOR DATABASE PURPOSES)

A comparison of two shared reading intervention approaches in disadvantaged preschool children

C. INFORMATION FOR THE EVALUATION OF THE ETHICS (COMPLETE EVERY BLOCK WITH A YES OR A NO)

1. Are humans <input type="checkbox"/> yes, alive <input type="checkbox"/> yes or dead <input type="checkbox"/> no, the subjects of your research?	
2. Will any medicine be tested during the investigation? <input type="checkbox"/> no	
2.1 If YES to question 2, is the medicine approved and registered by the Medicines Control Council?	n.a.
2.1.1 If YES to question 2.1,	n.a.
2.1.1.1 is the medicine registered for the dose which will be used in this specific project?	n.a.
2.1.1.2 is the medicine registered for the indication(s) which will be used in this specific project?	n.a.
2.2 If NO to question 2.1, is the medicine approved by the Medicines Control Council for your use in this specific project?	n.a.
2.3 If NO to questions 2.1.1.1 and/or 2.1.1.2 is the medicine approved by the Medicines Control Council for your use in this specific project?	n.a.
3. Will any radioactive material be administered to the patient during the investigation?	n.a.
4. Is any biohazardous material (*) involved in the project?	n.a.
5. Have you acquainted yourself with the code of conduct regarding the ethics of research at this institution and do you undertake to fully comply with it at all times?	yes

(*) "Biohazardous material" refers to recombinant DNA molecules, viruses, fungi, parasites, bacteria and all other potentially biohazardous material or products that are dangerous to both the experimental subject and the researcher, and which is subject to strict containment specifications and safety measures.

D. SIGNING OF THE APPLICATION

Applicant	D Klop	Signature	
Supervisor(*)	Print name	Signature	Date
Department Head		Signature	
(*)When a person not medically or dentally qualified intends undertaking research on patients or where access to patient records which is not part of normal practice, is required, a medical doctor or a dentist must countersign this application as proof that the research will be executed with his/her consent and under his/her supervision.			

Office use only

<u>Approved by the Committee for Human Research</u>			<u>Project ID</u>
Conditional / Provisional		Direct / Final	

**ETIESE TOESTEMMING DEUR DIE KOMITEE VIR MENSLIKE NAVORSING,
FAKULTEIT GESONDHEIDSWETENSKAPPE, UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH**

8 August 2006

Mrs D Klop
Division of Speech-Language and Hearing Therapy
Department of Interdisciplinary Health Sciences

Dear Mrs Klop

**RESEARCH PROJECT: "A COMPARISON OF TWO SHARED READING INTERVENTION
APPROACHES IN DISADVANTAGED PRESCHOOL CHILDREN"**

PROJECT NUMBER : N06/05/104

At a meeting of the Committee for Human Research that was held on 12 June 2006 the above project was approved on condition that further information that was required, be submitted.

This information was supplied and the project was finally approved on 7 August 2006 **for a period of one year from this date**. This project is therefore now registered and you can proceed with the work. Please quote the above-mentioned project number in all further correspondence.

Please note that a progress report (obtainable on the website of our Division) should be submitted to the Committee before the year has expired. The Committee will then consider the continuation of the project for a further year (if necessary).

Patients participating in a research project in Tygerberg Hospital will not be treated free of charge as the Provincial Government of the Western Cape does not support research financially.

Due to heavy workload the nursing corps of the Tygerberg Hospital cannot offer comprehensive nursing care in research projects. It may therefore be expected of a research worker to arrange for private nursing care.

Yours faithfully

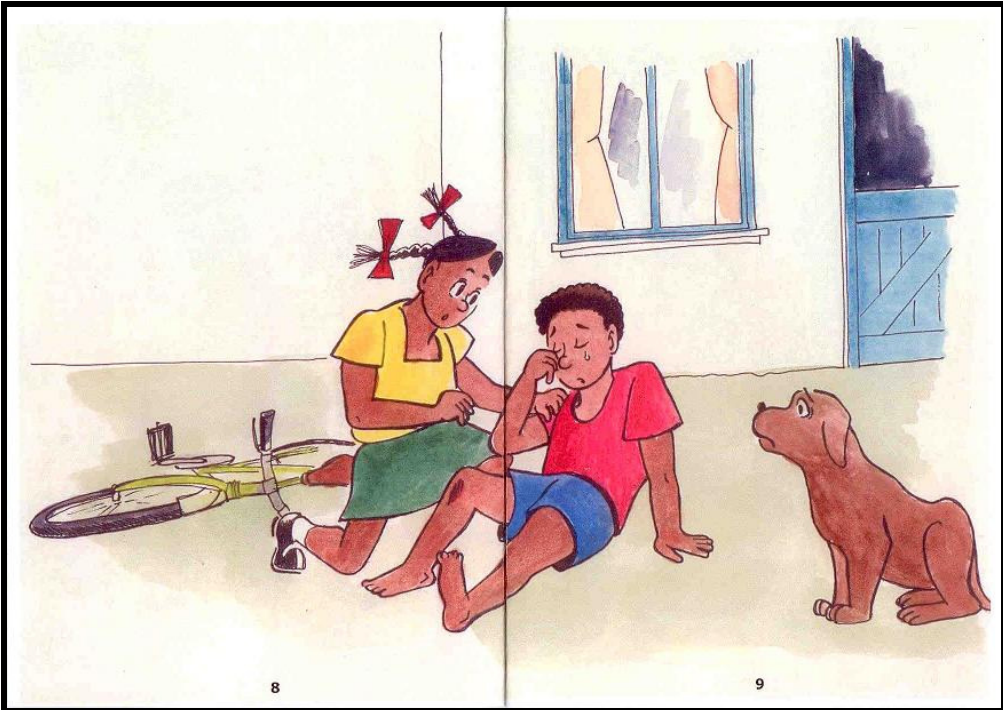
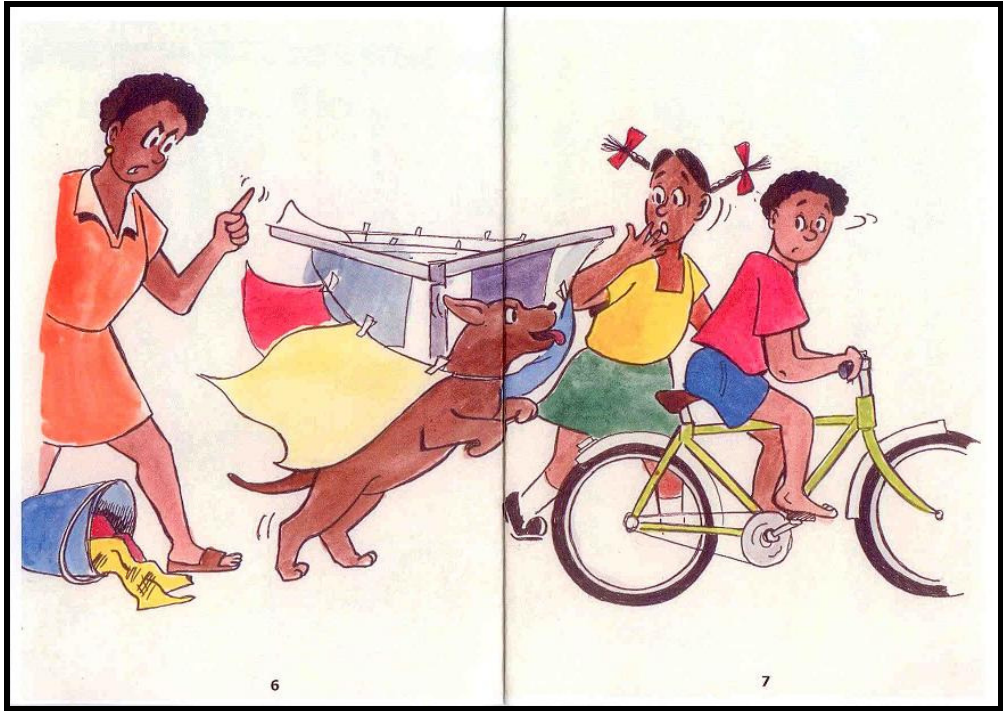
CJ VAN TONDER
RESEARCH DEVELOPMENT AND SUPPORT (TYGERBERG)
Tel: +27 21 938 9207 / E-mail: cjvt@sun.ac.za

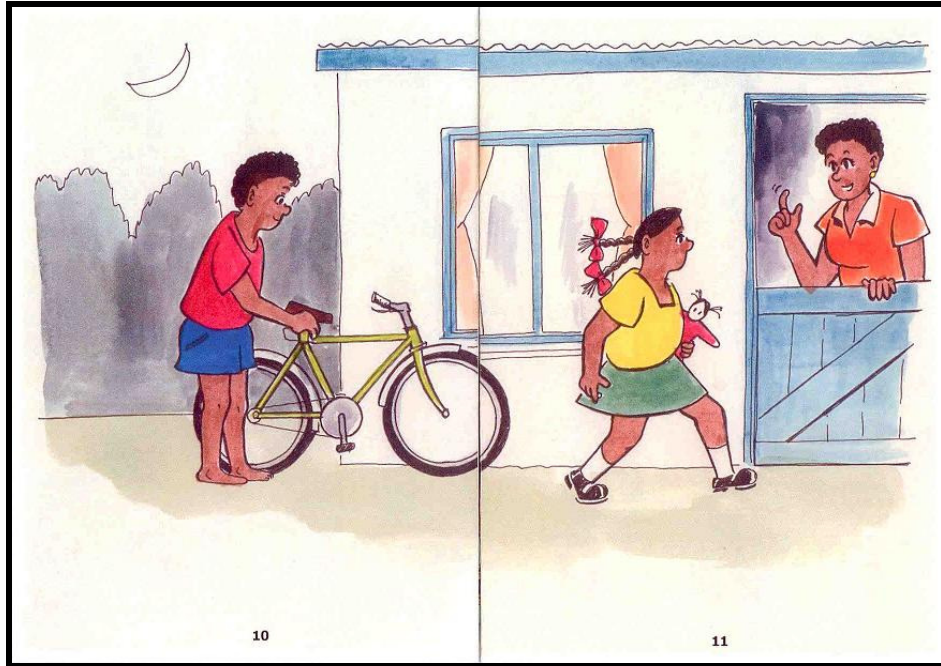
CJVT/cjvt

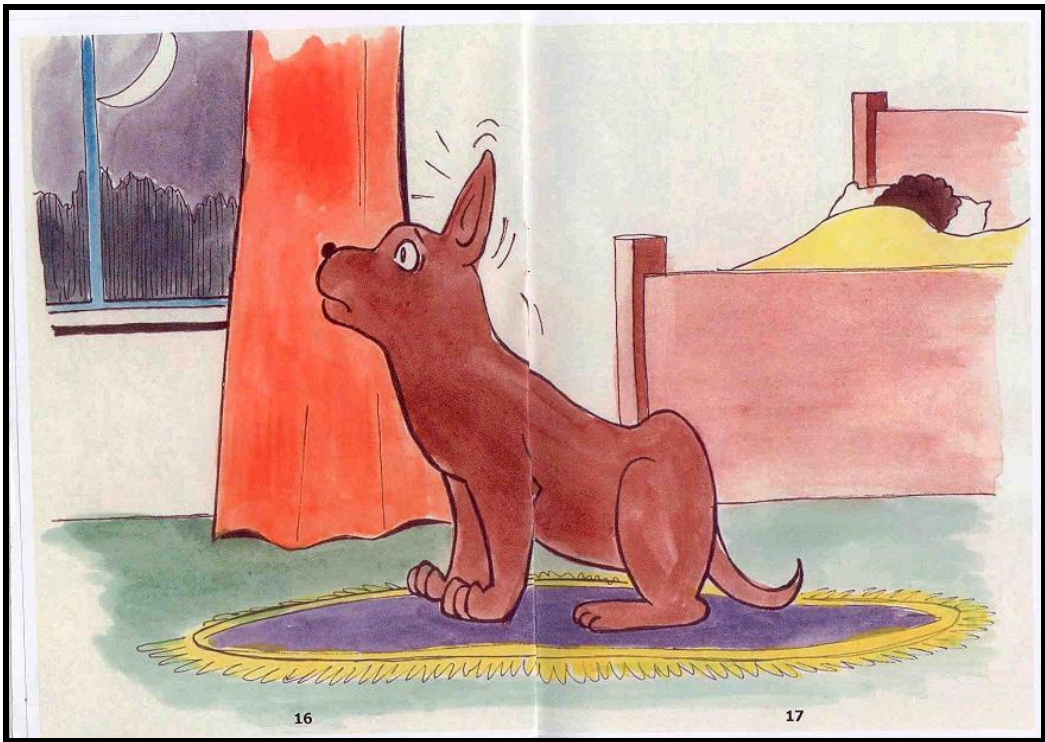
K:\CHRMV\2006\05-104-01.DOC

**PRENTINHOUD VAN DIE WOORDELOSE PRENTEBOEK WAT VIR DIE
ONTLOKKING VAN DIE DEELNEMERS SE NARRATIEWE GEBRUIK IS**















INTERVENSIËPROGRAMME I EN II

Die deelnemers was 87 Graad R-leerders uit twee skole. Die deelnemers in elke skool is ewekansig aan twee intervensiegroepe toegewys. Groep I het 'n intervensieprogram ontvang wat gedeelde-lees, dialogiese-lees, drukbewustheidstegnieke en fonologiese bewustheidstegnieke ingesluit het, terwyl Groep II slegs aan gedeelde-lees met 'n fokus op die waarneembare inhoud van die boeke blootgestel was. Daar is elke week samesprekings gehou waartydens die voorlesers opleiding ontvang het oor die intervensie. Die voorlesers het van voorafopgestelde raamwerke en doelwitte gebruik gemaak om elke sessie te fasiliteer. Dit was egter nie moontlik om streng volgens die voorafopgestelde tekste te werk nie, aangesien dit die spontaneïteit van die interaksie tussen die voorleser en deelnemers nadelig sou beïnvloed. Die voorleser het die deelnemers aangemoedig om spontaan deel te neem, vrae te vra en eie ervarings te deel. Terugvoer is na afloop van elke sessie ontvang en aanpassings gemaak indien nodig.

Die terapieprogram is oor 10 weke uitgevoer. Elke deelnemer het deel gevorm van 'n klein groep bestaande uit vier tot ses deelnemers. Terapiesessies het 20 minute elk geduur en twee keer 'n week plaasgevind. Die programme het uit een oriënteringssessie plus 18 intervensiesessies bestaan.

MATERIAAL

Die boeke wat vir die intervensieprogramme geselekteer is, was oorwegend boeke wat in Suid-Afrika geproduseer en op die voorskoolse populasie gerig is. Daar is gepoog om die stories so vergelykbaar moontlik te hou, maar dit was egter nie moontlik om storieboeke tot net een genre te beperk nie.

Die lys van die boeke wat tydens gedeelde-leesintervensie I gebruik is:

1. Browne, E. (1994). *Handa's surprise*. London: Walker Books.
2. Waddell, M. (2000). *A kitten called Moonlight*. London: Walker Books.
3. Daly, N. (2005). *Waar's Jamela?* Kaapstad: Tafelberg.
4. Daly, N. (2001). *Yebo, Jamela!* Kaapstad: Tafelberg.
5. Musonza, I. (2007). *Moenie in die pad speel nie!* London: Macmillan Education.

Boek 1 is tydens die oriënteringssessie gelees; boeke 2, 3 en 4 is elkeen vir drie weke lank gebruik, dit wil sê elkeen is ses keer gebruik. Boek 5 is tydens sessie 18 gebruik om oordrag van aangeleerde konsepte na ander boeke te fasiliteer. Die teks van Engelse boeke is na Afrikaans vertaal en oor die Engelse teks in die boeke geplak om te verseker dat al die voorlesers presies dieselfde teks lees.

Die volgende boeke is tydens gedeelde-leesintervensie II gebruik is:

1. Browne, E. (1994). *Handa's surprise*. London: Walker Books.
2. Waddell, M. (2000). *A kitten called Moonlight*. London: Walker Books.
3. Daly, N. (2005). *Waar's Jamela?* Kaapstad: Tafelberg.
4. Daly, N. (2001). *Yebo, Jamela!* Kaapstad: Tafelberg.
5. Gregorowski, C. (2004) (4^{de} uitgawe). *Vlieg arend, vlieg hoog*. Kaapstad: Tafelberg.
6. Daly, N. (1999). *Jamela se rok*. Kaapstad: Tafelberg.
7. Christopher, W. (1992). *Sipho se nuwe skoene*. Durbanville: Garamond.
8. Daly, N. (2004). *Eendag lank, lank gelede*. Kaapstad: Tafelberg.
9. Stewart, D. (1996). *Soos die son skuif*. Kaapstad: Tafelberg.
10. Mitchell, R.P. (1992). *Klein-Tom*. Kaapstad: Human & Rousseau.

Boek 1 is tydens die oriënteringssessie gelees; die ander boeke is elk twee keer gelees. Die teks van Engelse boeke is na Afrikaans vertaal en oor die Engelse teks in die boeke aangebring om te verseker dat al die voorlesers presies dieselfde teks lees. Meer boeke is tydens gedeelde-leesintervensie II gebruik om te voorkom dat die deelnemers verveeld raak, aangesien die boeke bloot voorgelees is en geen interaksie en gesprekke rondom die boeke plaasgevind het nie.

INTERVENSIEPROGRAM II

1. Oriëntering

Die storieboek “*Handa’s surprise*” (Browne, 1994) is gebruik om al die deelnemers aan die voorlesers, leesaktiwiteit en -roetine bekend te stel. Dit is een keer aan albei groepe voorgelees voordat die intervensieprogramme begin het.

Doelwitte

- a. Bekendstelling aan die voorlesers.
- b. Bekendstelling van die gedeelde-leesaktiwiteitroetine binne ’n groepsopset.
- c. Bewusmaking van die terapeut se riglyne en vereistes vir gedrag.

2. Basiese beginsels van intervensieprogram

In Intervensie II is nege verskillende boeke elk twee keer gelees.

Die boekleesinteraksie het die interaksie wat gewoonlik waargeneem word wanneer opvoeders aan voorskoolse kinders in groepsverband voorlees, so getrou moontlik nageboots op die volgende wyses:

- a. min interaksie rondom die boek vind gewoonlik plaas tussen die kinders en die leser
- b. die fokus is gewoonlik slegs op die boek en die inhoud van die teks en die waarneembare feite in die prent
- c. geen uitbreiding, abstraksies, voorspellings of skakeling met voorkennis vind gewoonlik plaas nie
- d. interaksie is beperk tot die identifikasie en/of herroeping van inhoud wat direk in die teks of prente waargeneem kan word

3. Algemene riglyne en instruksies aan voorlesers

- a. lees/vertel die storie slegs aan die hand van die teks in die notas
- b. beperk interaksie met die kinders tot *waarneembare prentfeite*;
 - i. m.a.w. slegs wat op die prente waargeneem kan word

- ii. feite wat woordeliks in die teks weergegee word
bv.: “*Wat is dit hierdie?*” (wys na katjie); “*Wat was die dogtertjie se naam?*”; “*Wat gebeur op hierdie prent?*”; “*Watter kleur is die katjie?*”; “*Wat het die mamma toe gesê?*”
- c. geen interpretasie of uitbreiding van feite/konsepte mag plaasvind nie. Beantwoord spontane bydraes van kinders met positiewe, neutrale response soos byvoorbeeld “*Ja, dis reg.*”; “*Dis slim van jou.*”
- d. geen aktivering van voorkennis d.m.v. vrae soos bv. “*Wie van julle het ’n katjie?*”; “*Watter troeteldiere kry mens nog?*” mag plaasvind nie
- e. geen spesifieke aandag mag op drukkonsepte of die leesproses gevestig word nie; moenie vingervolg gebruik nie
- f. geen spesifieke aandag mag op fonologiese bewustheid gevestig word nie
- g. geen aandag mag spesifiek op woordeskatuitbreiding gevestig word nie

Raamwerk van intervensieprogram II

WEEK 1-9

Elke boek word twee maal gelees; nege boeke word dus altesaam gelees oor 'n tydperk van nege weke.

Spesifieke riglyne

- Lees die boek twee maal stadig deur en vestig aandag op prente.
- Gee kans dat die kinders goed na die prente kyk.
- Fokus op benoeming/identifikasie van voorwerpe/personne in prente.

(Kyk, wat is alles op hierdie prentjie. Wat is dit hierdie? Waar is die dogtertjie?)

- Gee kans vir individuele kinders om voorwerpe/personne in prente te benoem.
- Vermy *hoekom-* en *waarom-*vrae, of vrae wat eie teorieë/uitbreidings ontlok.
- Beperk verwysings na die emosies van karakters tot die inhoud van die teks.
- Moedig deelnemers aan om die oorspronklike inhoud so getrou moontlik weer te gee.

INTERVENSIEPROGRAM I

1. Oriëntering

Die storieboek “*Handa’s surprise*” (Browne, 1994) is gebruik om al die deelnemers aan die voorlesers, leesaktiwiteit en -roetine bekend te stel. Dit is een keer aan albei groepe voorgelees voordat die intervensies begin het.

Doelwitte

- a. Bekendstelling aan die voorlesers.
- b. Bekendstelling van die gedeelde leesaktiwiteitsroetine binne ’n groepsopset.
- c. Bewusmaking van die terapeut se riglyne en vereistes vir gedrag.

2. Basiese beginsels van intervensieprogram

Die deelnemers is blootgestel aan gedeelde-lees volgens ’n voorafopgestelde program. Die doel was om dialogiese-lees te fasiliteer waar die deelnemers aktief aan die interaksie deelneem sodra hulle met die inhoud van die boek bekend was. Ander doelwitte het uitbreiding van drukkewustheid, woordeskat en fonologiese bewustheid ingesluit. Die voorlesers het van voorafopgestelde raamwerke en doelwitte gebruik gemaak om elke sessie te fasiliteer. Dit was egter nie moontlik om streng volgens voorafopgestelde tekste te werk nie, aangesien dit die spontaneïteit van die interaksie tussen die voorleser en deelnemers nadelig sou beïnvloed. Die voorleser het die deelnemers aangemoedig om spontaan deel te neem, vrae te vra en eie ervarings te deel.

Raamwerk van Intervensieprogram I

WEEK 1, SESSIE 1

Boek: *A kitten called Moonlight* (Waddell, M., 2000) (vertaal as *Maanlig, die wit katjie*)

Doelwitte

- a. Herhaalde voorlesing om die deelnemers aan die inhoud bekend te stel.
- b. Uitwys van detail in die prente.
- c. Beklemtoning van eiename van die karakters in die storie.

WEEK 1, SESSIE 2

Boek: *A kitten called Moonlight* (Waddell, M., 2000) (vertaal as *Maanlig, die wit katjie*)

Doelwitte

- a. Aktivering van persoonlike kennis verwant aan die storie
- b. Fasilitering van storie-geheue
- c. Deurlees van die boek met fokus op drukbewustheidskonsepte *voor- en agterblad / begin en einde van die storie / naam van die boek*; demonstrasie van *leesrigting* deur vingervolg
- d. Bespreking van die eienskappe van karakters in die storie
- e. Bespreking van elke prent in die boek met betrekking tot die volgende:
 - Die naam van elke karakter en hoe dit verwant is aan die deelnemers se eie lewe
 - Die verskillende emosies van die karakters wat op die prente uitgebeeld word en moontlike redes daarvoor
 - Perspektiewe van die karakters en moontlike redes daarvoor
 - Mentale en linguistiese status van die karakters (wat hulle dink/sê/besluit) en moontlike redes daarvoor
 - Bespreking van die onderliggende motiewe van die karakters deur spraakborrels bokant die karakters op die prente te plak, en die respons in die borrel te skryf

WEEK 2, SESSIE 3

Boek: *A kitten called Moonlight* (Waddell, M., 2000) (vertaal as *Maanlig, die wit katjie*)

Doelwitte

- a. Fasilitering van drukbewustheidskonsepte voor- en agterblad / begin en einde van die storie / naam van die boek, demonstrasie van leesrigting deur vingervolg
- b. Fasilitering van foneemkennis, identifikasie van aanvangsklanke van eiename van karakters
- c. Fasilitering van storiegrammatika en kohesie deur hervertelling van die storie met behulp van die los prentafdrucke
- d. Hersiening van die mentale en linguistiese konsepte

WEEK 2, SESSIE 4

Boek: *A kitten called Moonlight* (Waddell, M., 2000) (vertaal as *Maanlig, die wit katjie*)

Doelwitte

- a. Fokus op storiegrammatika en kohesie deur die bespreking van die prente en volgorde van die prente
- b. Fasilitering van drukbewustheidskonsepte voor- en agterblad / begin en einde van die storie / naam van die boek; demonstrasie van leesrigting deur vingervolg
- c. Fasilitering van foneemkennis, identifikasie van aanvangsklanke van eiename van karakters
- d. Verskaf storie-stamme vir elke prent vir voltooiing deur deelnemers
- e. Redenering oor oorsaak en gevolg, uitkomst en voorspellings m.b.t. die karakters in die storie
- f. Fasilitering van 'n konneksie tussen die storie wat gelees is en die deelnemers se bestaande wêreldkennis

WEEK 3, SESSIE 5

Boek: *A kitten called Moonlight* (Waddell, M., 2000) (vertaal as *Maanlig, die wit katjie*)

Doelwitte

- a. Fokus op storiegrammatika en kohesie deur gesprekke binne groepsverband te stimuleer oor die prente en deur benoeming van die verskillende storiegrammatika-elemente
- b. Organisering van die los prentafdrucke in volgorde
- c. Hervertelling van die storie met behulp van prente
- d. Byvoeging van spraakborrels om byvoeging van emosies en dialoog te fasiliteer
- e. Fasilitering van drukbewustheidskonsepte *woord / sin / letter*; demonstrasie van *leesrigting* deur vingervolg
- f. Fasilitering van foneemkennis, identifikasie van aanvangsklanke van eiename van karakters

WEEK 3, SESSIE 6

Boek: *A kitten called Moonlight* (Waddell, M., 2000) (vertaal as *Maanlig, die wit katjie*)

Doelwitte

- a. Deelnemers maak beurte om die storie met behulp van die boek aan die groep te vertel
- b. Fasilitering van drukbewustheidskonsepte *woord / sin / letter*; demonstrasie van *leesrigting* deur vingervolg
- c. Fasilitering van foneemkennis, identifikasie van aanvangsklanke van eiename van karakters

WEEK 4, SESSIE 7

Boek: *Waar's Jamela?* (Daly, N., 2005)

Doelwitte

- a. Herhaalde voorlesing om die deelnemers aan die inhoud bekend te stel
- b. Uitwys van detail in die prente
- c. Beklemtone van eiename van die karakters in die storie

WEEK 4, SESSIE 8

Boek: *Waar's Jamela?* (Daly, N., 2005).

Doelwitte

- a. Aktivering van persoonlike kennis verwant aan die storie
- b. Fasilitering van storie-geheue
- c. Deurlees van die boek met fokus op drukbeustheidskonsepte voor- en agterblad / begin en einde van die storie / naam van die boek; woord / sin / letter; demonstrasie van leesrigting deur vingervolg
- d. Bespreking van die eienskappe van karakters in die storie
- e. Bespreking van elke prent in die boek met betrekking tot die volgende:
 - Die naam van elke karakter en hoe dit verwant is aan die deelnemers se eie lewe
 - Die verskillende emosies van die karakters wat op die prente uitgebeeld word en moontlike redes daarvoor
 - Perspektiewe van die karakters en moontlike redes daarvoor
 - Mentale en linguistiese status van die karakters (wat hulle dink/sê/besluit) en moontlike redes daarvoor
 - Bespreking van die onderliggende motiewe van die karakters deur spraakborrels bokant die karakters op die prente te plak, en die respons in die borrel te skryf

WEEK 5, SESSIE 9

Boek: *Waar's Jamela?* (Daly, N., 2005)

Doelwitte

- a. Fasilitering van drukbewustheidskonsepte voor- en agterblad / begin en einde van die storie / naam van die boek; woord / sin / letter; demonstrasie van leesrigting deur vingervolg
- b. Fasilitering van foneemkennis, identifikasie van aanvangsklanke van eiename van karakters
- c. Fasilitering van storiegrammatika en kohesie deur hervertelling van die storie met behulp van die los prentafdrucke
- d. Hersiening van die mentale en linguistiese konsepte

WEEK 5, SESSIE 10

Boek: *Waar's Jamela?* (Daly, N., 2005)

Doelwitte

- a. Fokus op storiegrammatika en kohesie deur die bespreking van die prente en volgorde van die prente
- b. Fasilitering van drukbewustheidskonsepte voor- en agterblad / begin en einde van die storie / naam van die boek; woord / sin / letter; demonstrasie van leesrigting deur vingervolg
- c. Fasilitering van foneemkennis, identifikasie van aanvangsklanke van eiename van karakters
- d. Verskaf storie-stamme vir elke prent vir voltooiing deur deelnemers
- e. Redenering oor oorsaak en gevolg, uitkomst en voorspellings m.b.t. die karakters in die storie
- f. Fasilitering van 'n konneksie tussen die storie wat gelees is en die deelnemers se bestaande wêreldkennis

WEEK 6, SESSIE 11

Boek: *Waar's Jamela?* (Daly, N., 2005)

Doelwitte

- a. Fokus op storiegrammatika en kohesie deur gesprekke binne groepsverband te stimuleer oor die prente en deur benoeming van die verskillende storiegrammatika-elemente
- b. Organisering van die los prentafdrucke in volgorde
- c. Hervertelling van die storie met behulp van prente
- d. Byvoeging van spraakborrels om byvoeging van emosies en dialoog te fasiliteer
- e. Fasilitering van drukbewustheidskonsepte voor- en agterblad / begin en einde van die storie / naam van die boek; woord / sin / letter; demonstrasie van leesrigting deur vingervolg
- f. Fasilitering van foneemkennis, identifikasie van aanvangsklanke van eiename van karakters

WEEK 6, SESSIE 12

Boek: *Waar's Jamela?* (Daly, N., 2005)

Doelwitte

- a. Deelnemers maak beurte om die storie met behulp van die boek aan die groep te vertel
- b. Fasilitering van drukbewustheidskonsepte voor- en agterblad / begin en einde van die storie / naam van die boek; woord / sin / letter; demonstrasie van leesrigting deur vingervolg
- c. Fasilitering van foneemkennis, identifikasie van aanvangsklanke van eiename van karakters

WEEK 7, SESSIE 13

Boek: *Yebo, Jamela!* (Daly, N., 2001)

Doelwitte

- a. Herhaalde voorlesing om die deelnemers aan die inhoud bekend te stel
- b. Uitwys van detail in die prente
- c. Beklemtone van eiename van die karakters in die storie

WEEK 7, SESSIE 14

Boek: *Yebo, Jamela!* (Daly, N., 2001)

Doelwitte

- a. Aktivering van persoonlike kennis verwant aan die storie
- b. Fasilitering van storie-geheue
- c. Deurlees van die boek met fokus op drukbewustheidskonsepte voor- en agterblad / begin en einde van die storie / naam van die boek; woord / sin / letter; demonstrasie van leesrigting deur vingervolg
- d. Bespreking van die eienskappe van karakters in die storie
- e. Bespreking van elke prent in die boek met betrekking tot die volgende:
 - Die naam van elke karakter en hoe dit verwant is aan die deelnemers se eie lewe
 - Die verskillende emosies van die karakters wat op die prente uitgebeeld word en moontlike redes daarvoor
 - Perspektiewe van die karakters en moontlike redes daarvoor
 - Mentale en linguistiese status van die karakters (wat hulle dink/sê/besluit) en moontlike redes daarvoor.
 - Bespreking van die onderliggende motiewe van die karakters deur spraakborrels bokant die karakters op die prente te plak, en die respons in die borrel te skryf

WEEK 8, SESSIE 15

Boek: *Yebo, Jamela!* (Daly, N., 2001)

Doelwitte

- a. Fasilitering van drukbewustheidskonsepte voor- en agterblad / begin en einde van die storie / naam van die boek; woord / sin / letter; demonstrasie van leesrigting deur vingervolg
- b. Fasilitering van foneem- en letterkennis, identifikasie van foneme en letters in woorde in storie
- c. Fasilitering van storiegrammatika en kohesie deur hervertelling van die storie met behulp van die los prentafdrucke
- d. Hersiening van die mentale en linguistiese konsepte

WEEK 8, SESSIE 16

Boek: *Yebo, Jamela!* (Daly, N., 2001).

Doelwitte

Fokus op storiegrammatika en kohesie deur die bespreking van die prente en volgorde van die prente

- a. Fasilitering van drukbewustheidskonsepte voor- en agterblad / begin en einde van die storie / naam van die boek; woord / sin / letter; demonstrasie van leesrigting deur vingervolg
- b. Fasilitering van foneem- en letterkennis, identifikasie van foneme en letters in woorde in storie
- c. Verskaf storie-stamme vir elke prent vir voltooiing deur deelnemers
- d. Redenering oor oorsaak en gevolg, uitkomst en voorspellings m.b.t. die karakters in die storie
- e. Fasilitering van 'n konneksie tussen die storie wat gelees is en die deelnemers se bestaande wêreldkennis

WEEK 9, SESSIE 17

Boek: Klein boekies van die drie boeke wat gelees is.

Doelwitte

- a. *Klein boekies* van die drie boeke wat gelees is word uitgedeel en die stories van die vorige boeke word weer vertel. Deelnemers maak beurte om die storie met behulp van die boekies aan die groep te vertel
- b. Fasilitering van drukbewustheidskonsepte deur boekhantering, leeskonvensies soos leesrigting, titel van boeke, bladsynommers

WEEK 9, SESSIE 18

Boek: *Moenie in die pad speel nie!* (Musonza, I., 2007).

Doelwitte

- a. Fasilitering van oordrag van aangeleerde konsepte. Prentafdrukke en *klein boekies* van 'n onbekende boek word uitgedeel en deelnemers word aangemoedig om die storie te konstrueer aan die hand van die voorblad en prente. Spraakborrels word gebruik om dialoog en emosies van karakters weer te gee
- b. Fasilitering van drukbewustheidskonsepte deur boekhantering, leeskonvensies soos leesrigting, titel van boeke, bladsynommers

PROTOKOL VIR DIE VOORBEREIDING VAN DATA VIR ONTLEDING

Die narratiewe is verbatim vanaf die DVD's getranskribeer en volgens die handleiding van die Toets vir Mondelinge Taalproduksie (TMT) gesnoei en gesegmenteer (Vorster, 1980).

DIE SNOEIPROSES

Spraakonderbrekings, naamlik sinstruktuurverbeteringe (S), woordkeuseverbeteringe (W), herhalings (H) en onvolledige uitinge (O) is uit die narratiewe gesnoei. Voorbeelde daarvan word hieronder onderstreep:

S

- a) Sinstruktuurverbeteringe (bv. Toe het hy... hy wou gaan slaap)

W

- b) Woordkeuseverbeteringe (bv. Hulle is... was buite)

H

- c) Herhalings (bv. Hy wou... hy wou die fiets steel)

O

- d) Onvolledige uitinge (bv. Toe vat hy die... toe hardloop hy weg)

Alle onnodige woorde is onderstreep en geïdentifiseer deur die tipe onderbreking bokant die onderstreepte woord of woorde te skryf. Die onderstreepte gedeeltes is tydens die res van die narratiefontledingsproses buite rekening gelaat.

Koderingskonvensies

a) Sinstruktuurverbeteringe

Selfverbeteringe is as sinstruktuurverbeteringe geklassifiseer as dit duidelik was dat die deelnemer die struktuur van die uiting hersien het

Byvoorbeeld: *Toe het hy...hy wou die fiets steel*

Toe wil die...toe steel hy die fiets

b) Woordkeuseverbeteringe

Selfverbeteringe is geklassifiseer as woordkeuseverbeteringe wanneer deelnemers

- een woord met 'n ander woord vervang het

Byvoorbeeld: *Die hond sit langs...op die mat*

Die kinders was...het gaan slaap

- 'n woord met 'n sinoniem vervang het

Byvoorbeeld: *Die skollie...dief was daar buite*

c) Herhalings

'n Presiese herhaling van dele van woorde, woorde en frases of sinne in aangrensende frases en sinne is as herhalings geklassifiseer.

Byvoorbeeld: *Die hond ga...gaan hard blaf*

Hy wil...hy wil op sy fiets ry

Toe wil sy huil...toe wil sy huil

Verskeie herhalings van dieselfde struktuur is as individuele herhalings gekodeer. Die herhaling van 'n sin later in die narratief is nie as 'n herhaling geklassifiseer nie.

d) Onvolledige sinne

Sinne is as onvolledig geklassifiseer as dit duidelik was dat die sin nie voltooi is nie, gewoonlik deurdat die laaste een of twee woorde uitgelaat is. In teenstelling met selfverbeteringe, het onvolledige sinne nie te make met die deelnemers se verandering van standpunt nie. Onvolledige sinne is eenvoudig sinne wat onvoltooid gelaat is voordat daar met die res van die narratief voortgegaan is.

Byvoorbeeld: *Toe hang sy die wasgoed op die...toe hardloop die kinders en die hond.*

Daar sit die hond in die...hy sien die dief.

- e) Elliptiese uitinge as gevolg van dialoog tussen die navorsingsassistent en die deelnemer is nie gekodeer nie
Byvoorbeeld: *Hulle gaan bed toe* (N: *ja, en wat nog?*) ~~slaap~~.
- f) Dialoog rondom die prosedure is weggelaat en geïgnoreer
Byvoorbeeld: (N: *ja, en wat nog?*) ~~ek weet nie meer nie~~.
- g) Vullers soos *uhm* en *oeps* is weggelaat en nie gekodeer nie.

SEGMENTERING IN T-EENHEDE

Segmentering is na afloop van die snoeiproses uitgevoer. Alle gesnoeide woorde, frases en sinne is buite rekening gelaat tydens die segmenteringsproses. Die T-eenheid (Hunt, 1970) is as standaardeenheid vir die ontleding van die deelnemers se narratiewe gebruik. Die T-eenheid bied 'n maklik identifiseerbare eenheid, wat veral by gesproke taal, 'n veel meer bruikbare eenheid as die sin is, aangesien daar geen ruimte vir meningsverskil bestaan oor waar een T-eenheid ophou en die volgende begin nie. Die deelnemers se narratiewe is gesegmenteer in navolging van Vorster (1980) se definisie dat 'n T-eenheid uit 'n hoofsin tesame met al die bysinne en frases wat daarby mag hoort, bestaan. Neweskikkende sinne is altyd self as 'n T-eenheid beskou, terwyl ondergeskikte sinne deel uitgemaak het van 'n T-eenheid.

Segmentering in T-eenhede is gedoen deur 'n regaf streep aan die einde van elke T-eenheid te trek, insluitend die laaste een. Wanneer twee T-eenhede deur 'n neweskikkende voegwoord gekoppel is, is die streep deur die voegwoord getrek.

Byvoorbeeld: *Die polisie kom ~~en~~ hulle vang die dief. /* (2 T-eenhede)

Die polisie kom en vang die dief. / (1 T-eenheid)

Koderingskonvensies

- a) In die geval van direkte en indirekte rede, tel die “*hy sê*”-gedeelte en wat gesê is, saam as een T-eenheid, behalwe wanneer dit wat gesê is uit meer as een T-eenheid bestaan.

Byvoorbeeld: *Hy sê: “Dankie dat jy die dief kom vang het.”* (1 T-eenheid)

“Julle moet nou gaan slaap,” sê Mamma. (1 T-eenheid)

“Ek is moeg,” sê Sussie, “Ek gaan nou slaap.” (2 T-eenhede)

- b) Vrae en imperatiewe is telkens as een T-eenheid getel, behalwe wanneer meer as een daarvan deur 'n neweskikkende voegwoord aaneengeskakel is.

Byvoorbeeld: *Die kinders moet binnetoe gaan.* (1 T-eenheid)

Die kinders moet binnetoe gaan en hulle moet gaan slaap. (2 T-eenhede)

Wie het die wasgoed bemors? (1 T-eenheid)

Gaan julle kom slaap of wil julle pakslae hê? (2 T-eenhede)

- c) In die volgende gevalle is daar nie op *en* gesegmenteer nie:

- Wanneer dit nie tussen twee T-eenhede staan nie

Byvoorbeeld: *Die boetie en die sussie speel met die fiets en die poppie.*

- Wanneer 'n enkele aksie herhaal is ter wille van 'n bepaalde vertelstyl

Byvoorbeeld: *Die kinders slaap en slaap en slaap.*

- Wanneer 'n enkele handeling uitgedruk is deur middel van twee werkwoorde

Byvoorbeeld: *Die kinders lê en slaap.*

Die hond raas en blaf.

- Wanneer konjunksie-reduksie plaasgevind het

Byvoorbeeld: *Die mamma buk af en hang die wasgoed op.*

Die polisie kom en neem die dief weg.

- d) Werkwoordlose uitbreidings-by-nabetragting vorm deel van die betrokke T-eenheid

Byvoorbeeld: *Die dief het die fiets gevat, van die seun.* (1 T-eenheid)

PROTOKOL VIR DIE ONTLEDING VAN PRODUKTIWITEIT

Produktiwiteitsmetings het die berekening van die aantal T-eenhede per narratief en die totale aantal woorde per narratief ingesluit.

Nadat die narratiewe in T-eenhede gesegmenteer is, is die volgende ontledings gedoen:

a) Totale aantal T-eenhede

Al die regaf strepe aan die einde van elke T-eenheid, insluitend die laaste een, is opgetel om die totale aantal T-eenhede per narratief te bepaal.

b) Totale Aantal Woorde (TAW)

Om die TAW te bereken is alle weglatings en spraakonderbrekings buite rekening gelaat. Die oorblywende woorde per narratief is getel om die TAW te bepaal. Sametrekings soos *hy't* en *daar's* is as twee woorde getel. Saamgestelde woorde soos *slaapkamer*, *wasgoeddraad* en *polisieman* is as een woord getel.

BYLAAG I

PROTOKOL VIR DIE ONTLEDING VAN NARRATIEFINHOUD

Analise van narratiefinhoud het die ontleding van die leksikale diversiteit en die aantal sleutelemente van die deelnemers se narratiewe ingesluit. Leksikale diversiteitsmetings het die totale aantal verskillende woorde per narratief (TAVW) en die aantal meta-werkwoorde per narratief ingesluit.

ONTLEDING VAN LEKSIKALE DIVERSITEIT

a) Totale Aantal Verskillende Woorde (TAVW)

Die aantal verskillende woorde in 'n taalvoorbeeld van vasgestelde lengte het getoon om sistematies toe te neem met ouderdom (Klee, 1992) en word sterk geassosieer met metings van semantiese diversiteit van 'n kind se leksikon (Miller, 1991, soos aangehaal in Owens, 2004). Woorde wat tydens transkripsie en die snoeiproses geraak is, is weggelaat. Elke woord is een keer in 'n alfabetiese tabel aangebring.

Voorbeeld van tabel om TAVW te bereken:

A	B	C	D	E	F	G	H
I	J	K	L	M	N	O	P
Q	R	S	T	U	V	W	Y
							Totaal:

Koderingskonvensies

- Oor die algemeen is alle woorde wat verskillend gespel is, as twee woorde getel.
- Sametrekkinge soos *hy't* en *daar's* is as twee woorde getel.
- Saamgestelde woorde soos *slaapkamer*, *wasgoeddraad* en *polisieman* is as een woord getel.
- Homonieme soos *sy* (soos in: *sy speel met die pop*) en *sy* (soos in: *dit is sy fiets*) is as twee woorde getel.
- Woorde in enkelvoud en die ooreenstemmende meervoude, byvoorbeeld *hond* – *honde*, is as twee woorde getel.
- Woorde met hul ooreenstemmende verbuigings om tyd aan te dui, byvoorbeeld *loop* – *geloop*, is as twee woorde getel.

b) Persentasie meta-werkwoorde

Vir die doeleindes van hierdie studie verwys die term *meta*-werkwoorde na metalinguistiese en metakognitiewe werkwoorde. Werkwoorde in die deelnemers se narratiewe wat na kognitiewe en linguistiese prosesse van mense, diere of fiktiewe karakters verwys het, is as meta-werkwoorde gereken (Greenhalgh & Strong, 2001). Metalinguistiese werkwoorde verwys na werkwoorde soos *sê*, *roep* en *vra* (linguistiese prosesse). Metakognitiewe werkwoorde soos *dink*, *weet* en *besluit*, verwys na prosesse van denke en reflekteer die gebruiker se bewustheid van karakters se mentale toestande, motiverings, intensies en doelwitte. Ten einde te kontroleer vir verskille in narratiefte, is die aantal meta-werkwoorde as 'n persentasie van die totale aantal woorde bereken.

Koderingskonvensies

- Meta-werkwoorde in die narratiewe is geïdentifiseer, omkring en die totale aantal meta-werkwoorde in die narratief is bo-aan die bladsy langs die afkorting MLV geskryf.
- Meta-kognitiewe werkwoorde wat in die narratiewe voorgekom het, was: *dink*, *weet*, *besluit*, *gedink*, *geweet*, *uitdink*, *belowe*, *vergeet*, *gewens*, *onthou*
- Metalinguistiese werkwoorde wat in die narratiewe voorgekom het, was: *skree*, *sê*, *roep*, *vra*, *vertel*, *geskreeu*, *gegil*, *raas*, *gegroet*, *getjank*, *geblaf*, *jok*, *antwoord*

ONTLEDING VAN DIE AANTAL SLEUTELELEMENTE PER NARRATIEF

'n Sisteem vir kodering van sleutelemente deur ander navorsers (Boudreau & Hedberg, 1999; Pearce, 2006) is vir hierdie studie aangepas en toegepas op die woordelose prenteboek wat vir hierdie studie gebruik is.

Die woordelose prenteboek *The day the bicycle was stolen* (Acker, 2006) is vir die ontlokking van die narratiewe gebruik en het vier sleutelemente bevat.

Die sleutelemente-ontledingsstelsel vir die huidige studie is bepaal deur

- i. die response van die deelnemers te ontleed,
- ii. die response volgens narratieweskema-elemente te kategoriseer,
- iii. die vier sleutelemente daaruit af te lei, maar te beperk tot die mees waarskynlike pogings en gevolge wat vanaf die prent-probleem afgelei kon word.

Die deelnemers kon 'n maksimum telling van vier behaal. Duidelike definisies vir elke telling het beteken dat minder onafhanklike oordeel en interpretasie vereis is. Die sleutelemente in die woordelose prenteboek *The day the bicycle was stolen* (Acker, 2006) word in Tabel 4.5 uiteengesit.

Tabel 4.5 *Sleutelemente in die woordelose prenteboeknarratief*

Narratieweskema-element	Gebeurtenis	Telling
Inisiërende gebeurtenisse	Daar is 'n skelm buite die huis.	1
	Die mense word wakker en sien die dief.	1
Poging	Mamma bel die polisie.	1
Gevolg	Polisie vang die dief.	1
TOTALE SLEUTELELEMENTE		/4

Voorbeeld van narratiefontleding: Aantal Sleutelemente

DEELNEMER: PL (35)	INISIËRENDE GEBEURTENISSE		POGING	GEVOLG
	skelm buite	mense bewus van dief	mamma bel polisie	polisie vang dief
Hulle ry bike				
toe jaag die hond vir hulle				
Toe val die wasgoed om				
Toe sê Mamma die hond moet hok toe gaan				
Toe val hulle van die bike af				
Toe roep mamma vir hulle				
Toe sê Mamma hulle moet gaan slap				
Toe slaap hulle almal				
Toe is die hond wakker				
Toe is almal wakker				
toe blaf die hond				
toe wil die skelm die bike vat	✓			
Toe bel Mamma die polisie			✓	
En toe vat die polisie hom				✓
Toe bring die kind die bike in				
Toe hou Mamma die been vas vir die hond				
				Totaal: 3

PROTOKOL VIR DIE ONTLEDING VAN NARRATIEFSTRUKTUUR

Ontleding van narratiefstruktuur het die berekening van die aantal DPU-reekse per narratief, die verwysende kohesie en koherensie van die narratiewe ingesluit.

ONTLEDING VIR DOEL-POGING-UITKOMSREEKSE (DPU-REEKSE)

Die ontleding van DPU-reekse in hierdie studie is gedoen in navolging van die studies deur Trabasso et al. (1989), Trabasso en Nickels (1992) en Flory et al. (2006). Die metodes en prosedure vir bepaling van die aantal DPU-reekse is aangepas en toegepas op die woordelose prenteboek wat vir hierdie studie gebruik is, aangesien dit meer toepaslik vir die Suid-Afrikaanse populasie is.

Die woordelose prenteboek *The day the bicycle was stolen* (Acker, 2006) is vir die ontlokking van die narratiewe gebruik en het twee moontlike DPU-reekse bevat. Hoewel die Pogings as geskakel of nie-geskakel gekodeer is, is die Uitkomst nie as suksesvol of onsuksesvol gekodeer nie.

Pogings: Stellings oor karakters se aksies om 'n doelwit te bereik. Twee tipe pogings is in navolging van Flory et al. (2006) in die deelnemers se narratiewe gekodeer:

- 'n Geskakelde poging was 'n poging wat met die spesifieke doelwit van die karakters verbind is, byvoorbeeld

DPU-reeks 1: *Die hond blaf om die dief weg te jaag.*

Die hond blaf om die mense wakker te maak.

Die hond blaf om die mense te waarsku.

DPU-reeks 2: *Mamma bel die polisie om die dief te kom vang.*

- 'n Nie-geskakelde poging was 'n poging wat nie aan die doelwitte van die karakters verwant was nie, aangesien die deelnemers geen verwysing na die algehele doelwit gemaak het nie, byvoorbeeld:

DPU-reeks 1: *Die hond blaf.*

DPU-reeks 2: *Die mamma bel die polisie.*

Uitkoms: 'n Aanduiding deur die deelnemers van of die doelwit bereik is of nie en kon beskryf word as 'n aksie, natuurlike gebeurtenis of 'n stelling, byvoorbeeld:

DPU-reeks 1: *Daar blaf die hond hulle wakker.*

Toe word hulle wakker.

Hulle word wakker van al die geblaf.

DPU-reeks 2: *Die polisie daag op en vang die dief.*

Toe neem die polisie die dief tronk toe.

Die deelnemers het slegs krediet vir 'n volledige DPU-reeks ontvang wanneer die pogings aan die karakters se doelwitte geskakel was en deur 'n uitkoms gevolg is. DPU-reekse met nie-geskakelde pogings is nie getel nie. Een punt is vir elke DPU-reeks toegeken. Aangesien daar twee potensiële DPU-reekse was, kon die deelnemers 'n telling van nul, een of twee verwerf.

Voorbeeld van narratiefontleding: Aantal DPU-reekse

DEELNEMER: IV (9)	HOND				MAMMA				VOLL. DPU-REEKS		
	IG	POGING			UITKOMS	IG	POGING			UITKOMS	
		geen skakel	geskakel	gespes. skakel			geen skakel	geskakel			gespes. skakel
Endag en toe was daar 'n seuntjie en hulle mammie											
En daar was ook 'n sussie											
En toe, eendag, het hulle buite gestaan											
En toe het hulle die hond se kop gevryf											
En toe het mamma haar klere opgehang											
En die sussie het met haar poppie gespeel											
En die seuntjie het sy bike reggemaak											
En toe het die hond die klere afgehardloop											
En toe het die seuntjie geval											
En toe gaan sê die sussie vir haar mamma											
En toe het mamma gaan sê: "julle moet gaan slaap"											
En toe het hulle twee geslaap											
En toe het die hond iets gehoor	✓										
En toe het die hond geblaf om die mamma wakker te maak			✓								
En toe word hulle wakker				✓						1 DPU	
Toe sien hulle daar is 'n skelm					✓						
En toe het mamma die polisie gebel						✓					
En toe het die polisie die skelm weggeneem								✓			
En toe bring die seuntjie sy bike in											
En toe gee mamma vir die hond 'n been											
Totaal:										1 DPU	

ONTLEDING VAN VERWYSENDE KOHESIE

In navolging van Liles (1985) is 'n element as 'n kohesie-merker geïdentifiseer wanneer die betekenis daarvan nie doeltreffend deur die luisteraar geïnterpreteer kon word nie en die luisteraar “buite” die stelling na die volle betekenis moes gaan soek.

Daarteenoor is 'n element nie as 'n kohesie-merker beskou wanneer die inligting waarna verwys is binne die stelling opsigself gevind kon word nie, byvoorbeeld: *die meisie speel met haar pop*. In hierdie geval is die besittlike voornaamwoord *haar* nie 'n kohesie-merker nie, aangesien die inligting binne die sin bekom kan word. In die stelling *toe blaf die hond vir hom*, verwys die voornaamwoord *hom* na 'n karakter na wie daar voorheen in die narratief verwys is, en is *hom* dus 'n kohesie-merker.

Twee aspekte van kohesie is ondersoek:

- i. Aantal verwysings as 'n persentasie van die aantal T-eenhede per narratief
- ii. Doeltreffendheid van verwysings (persentasie volledige, onvolledige en foutiewe verwysings)

i. Aantal verwysings as 'n persentasie van die aantal T-eenhede per narratief

Die vermoë van die deelnemers om toepaslik na die karakters (mamma, sussie, boetie, hond, dief, polisie) in die woordelose prenteboek *The day the bicycle was stolen* (Acker, 2006) te verwys is ondersoek. Die tipe verwysings wat gebruik is, is in navolging van Pearce (2006), Van der Lely (1997) en Norbury en Bishop (2003) ontleed.

- *Bekendstelling* van karakters wanneer daar vir die eerste keer na hulle verwys is (gebruik van bepalande of nie-bepalande naamwoordfrases)
- *Herbekendstelling* van karakters nadat daar 'n ander karakter bekendgestel is (gebruik van nominale, pronominale of zero-anafoor-verwysings)
- *Handhawing* van verwysing na karakters nadat hul identiteit gevestig is (gebruik nominale, pronominale of zero-anafoor-verwysings)

ii. Doeltreffendheid van verwysings

In navolging van Liles (1985) is verwysings geklassifiseer as:

- **Volledig** wanneer die inligting waarna die kohesie-merker verwys maklik bekombaar is en sonder dubbelsinnigheid verstaan kon word, byvoorbeeld

eendag was daar 'n seuntjie / hy het buite gespeel

- **Onvolledig** wanneer die inligting waarna die kohesie-merker verwys, nie in die teks verskaf word nie, maar van “buite” die teks bekom moes word, byvoorbeeld

die mamma hang wasgoed op / toe speel sy met die pop

- **Foutief** wanneer die luisteraar na dubbelsinnige of verkeerde inligting gelei is, byvoorbeeld

die sussie bel die polisie

Koderingsprosedure

- Elke T-teenheid is ontleed as ‘n aparte eenheid vir kohesie-merkers en nominale, pronominale of zero-anafoor-verwysings is geïdentifiseer.
- Die totale aantal verwysings per narratief is bereken.
- Die kohesie-merkers is apart gekodeer vir elke karakter (mamma, sussie, boetie, hond, polisieman, dief) of karakters (kinders, polisiemanne).
- Verwysings vir *bekendstelling* (B) van karakters is as ‘n bepaalde naamwoordfrase, onbepaalde naamwoordfrase of voornaamwoorde, gekodeer.
- Die kohesie-merkers wat gebruik is vir die *herbependstelling* (H) van karakters is as nominale, pronominale of zero-anafoor-verwysings, gekodeer.
- Die kohesie-merkers wat gebruik is vir die *handhawing van verwysing na karakters* (HH) is as nominale, pronominale of zero-anafoor-verwysings, gekodeer.
- Die verwysings is gevolglik beoordeel en aangeteken as volledig, onvolledig of foutief.

Koderingsbesluite

- ‘n Deelnemer is slegs een keer gepenaliseer wanneer ‘n eienaam vir een van die karakters gebruik is, byvoorbeeld vir die hond: *Chester jaag die kinders*. Indien die deelnemer later in die narratief weer na die hond as Chester verwys het, is erkenning vir herbependstelling of handhawing van die verwysing daarvolgens beoordeel en toegeken.

- Indien daar na die seun en dogter as *die kinders* of *hulle* verwys is, is die doeltreffendheid van die verwysing beoordeel en daarvolgens toegeken.

Koderingskonvensies

Aangepas uit Van der Lely (1997) en Norbury en Bishop (2003).

	Volledige verwysing	Onvolledige verwysing	Foutiewe verwysing
Bekendstelling (B) van karakter/s	<p>Gebruik van ‘n onbepaalde naamwoordfrase, bv.</p> <p><i>‘n mamma / sussie / dief /</i> V^{ob}</p> <p>Behalwe met die bekendstelling van die polisie, waar die bepaalde naamwoordfrase “<u>die polisie</u>” as ‘n volledige verwysing aanvaar is</p>	<p>Gebruik van ‘n bepaalde naamwoordfrase, bv.</p> <p><i>die mamma / dief / sussie / kinders</i> O^b</p>	<p>Gebruik van ‘n voornaamwoord, bv. <i>hy / sy / hulle</i> F^p</p> <p>Of eiename, bv. <i>Mamma / Sussie / Dief / Katrien / Wagter</i> Fⁿ</p> <p>Of weglating van die lidwoord, bv. <i>[] dief steel die fiets</i> F^{weg}</p>
Herbekendstelling (H) van die karakter/s	<p>Gebruik van ‘n bepaalde naamwoordfrase, bv.</p> <p><i>die mamma / sussie / dief /</i> Vⁿ</p>	<p>Gebruik van ‘n voornaamwoord, bv. <i>hy / sy / hulle</i> O^p</p>	<p>Gebruik van ‘n onbepaalde naamwoordfrase, bv.</p> <p><i>‘n mamma / dief / hond</i> Fⁿ</p> <p>Of eiename, bv. <i>Dief / Katrien / Wagter</i> wat nie voorheen geïdentifiseer is nie Fⁿ</p>

	Volledige verwysing	Onvolledige verwysing	Foutiewe verwysing
Handhawing (HH) van verwysing	<p>Gebruik van 'n voornaamwoord, bv. <i>hy / sy / hulle</i> V^P</p> <p>om na 'n karakter te verwys wat voorheen bekendgestel is deur 'n leksikale item</p> <p>Gebruik van 'n bepaalde naamwoordfrase, bv. <i>die mamma / sussie / dief</i> / Vⁿ</p> <p>Gebruik van 'n zero-anafoor, bv. <i>Die hond blaf en [] maak die mense wakker</i> V^o</p> <p>om na 'n karakter te verwys wat voorheen bekendgestel is deur 'n leksikale item</p> <p>Gebruik van besitlike voornaamwoorde, bv. <i>die boetie was sy fiets</i> V^P</p> <p>om na 'n karakter te verwys wat voorheen bekendgestel is deur 'n leksikale item</p>		<p>Foutiewe of nie-logiese benoeming of identifikasie van karakter, bv. <i>die <u>sussie</u> bel die polisie</i> Fⁿ</p> <p>Weglating van karakterverwysing of agent van die stelling, bv. <i>help, help</i> F^{weg}</p> <p>Weglating van lidwoord, bv. <i>hy sien [] dief steel die fiets</i> F^{weg}</p>

Voorbeeld van narratiefontleding: Verwysende Kohesie

DEELNEMER: IV (14)	Mamma			seun			meisie			Hond			dief			polisie			kinders		
	B	H	HH	B	H	HH	B	H	HH	B	H	HH	B	H	HH	B	H	HH	B	H	HH
Daar was 'n <u>mamma</u> , 'n <u>boetie</u> en 'n <u>sussie</u>	V ^{ob}			V ^{ob}			V ^{ob}														
<u>Die mamma</u> het wasgoed gewas		V ⁿ																			
<u>Die boetie</u> was <u>sy</u> bike					V ⁿ	V ^p															
<u>Die sussie</u> speel met <u>haar</u> pop								V ⁿ	V ^p												
<u>Die hond</u> het <u>hom</u> gejaag					O ^p					O ^b											
Toe val die wasgoed af																					
<u>Die mamma</u> raas		V ⁿ																			
Gaan slaap sê <u>sy</u>			V ^p																		
<u>Chester</u> blaf vir <u>die skelm</u>											F ⁿ		O ⁿ								
<u>Die mamma</u> raas met <u>hom</u>		V ⁿ									O ^p										
Toe bel <u>sy</u> <u>die polisie</u>		O ^p														V ^{ob}					
<u>Hulle</u> kom haal <u>die skelm</u>														V ⁿ					V ^p		
<u>Die mamma</u> gee vir <u>die hond</u> 'n been		V ⁿ									V ⁿ										

Totale aantal verwysings: 22

Aantal foutiewe verwysings (F): 1

Aantal volledige verwysings (V): 16

Aantal onvolledige verwysings (O): 5

ONTLEDING VIR KOHERENSIE

Skakels tussen T-eenhede kan **temporaal, oorsaaklik** of **nie-verwant** wees. Oorsaaklike skakels tussen twee opeenvolgende T-eenhede is volgens *Kemper se taksonomie van oorsaaklike gebeure* bepaal (Kemper, 1983; aangepas deur Gutierrez-Clellan & Iglesias, 1992). Volgens die taksonomie word die oorsaaklikheidsketting onderbreek wanneer 'n aksie deur 'n ander aksie gevolg word, of 'n fisiese toestand deur 'n ander fisiese toestand. Oorsaaklike en temporale skakels sluit mekaar wedersyds uit en temporale skakels tussen twee opeenvolgende T-eenhede is volgens Trabasso en Sperry (1985) se twee kriteria, naamlik opeenvolging of gelyktydige bestaan, bepaal. **Nie-verwante** T-eenhede was stellings sonder temporale of oorsaaklike skakels met ander T-eenhede, met ander woorde T-eenhede wat nie tot die ontwikkeling van die narratief bygedra het nie.

Die ontleding is op die volgende prosedure gebaseer:

1. **T-eenhede is in een van die volgende kategorieë geklassifiseer** (in navolging van Gutierrez-Clellan & Iglesias, 1992; aangepas uit Kemper, 1983):

Fisiese toestande (FT)

Toestande wat waarneembare, maar nie noodwendig permanente eienskappe van mense, plekke en dinge uitgedruk het. Fisiese toestande het besitting, hoedanighede en spesifikasie behels, byvoorbeeld *daar was 'n mamma, 'n boetie, 'n sussie en 'n hond of die wasgoed was nat of dit was 'n warm dag.*

Mentale toestande (MT)

Mentale toestande het emosies (byvoorbeeld *die hond was bang*), intensies (byvoorbeeld *die dief wil die fiets steel*), gemoedstoestande (byvoorbeeld *die mamma was kwaad*) en kognisies (byvoorbeeld *ek moet 'n plan maak*) uitgedruk. T-eenhede met werkwoorde soos om te sien of om te hoor, wat 'n ervaring behels het, is as mentale toestande geklassifiseer.

Aksies (A)

Aksies het aktiwiteite en aksies van die karakters uitgedruk, byvoorbeeld *die sussie speel met haar pop* of *die dief steel die fiets*. Aksies het vrae soos *Wat gebeur?* of *Wat het gebeur?* beantwoord.

Doelwitte (D)

T-eenhede wat die doelwitte van aksies verteenwoordig het, is as **doelwitte** geklassifiseer, byvoorbeeld *Mamma bel die polisie om die dief te kom haal*. Doelwitte is terugwaarts gekodeer

in gevalle waar “om te” gebruik is om die oorsaaklikheidskakel tussen die **doelwit** en die **aksie** te reflekteer.

2. **Oorsaaklikheidskakels is tussen opeenvolgende T-eenhede geïdentifiseer om oorsaaklikheidskettings te bepaal**

- Aksies VEROORSAAK fisiese toestande:
hy het geval (A) / toe is sy knie stukkend (FT)
- Aksies INISIEER mentale toestande:
die hond hardloop die wasgoed af (A) / toe is die mamma kwaad (MT)
- Fisiese toestande INISIEER mentale toestande:
Daar was 'n dief buite (FT) / mamma besluit om die polisie te bel (MT)
- Fisiese toestande BEMAGTIG aksies:
die fiets was vuil (FT) / die seun was die fiets (A)
- Mentale toestande MOTIVEER aksies:
die mense was bang (MT) / toe bel mamma die polisie (A)
- Doelwitte MOTIVEER aksies (kodeer terug):
die mamma bel die polisie (A) / om die dief te kom vang (D)

3. **T-eenhede wat nie oorsaaklik geskakel is nie, is as temporaal of nie-verwant gekodeer.**

4. **Temporale verbindings tussen twee opeenvolgende T-eenhede is volgens Trabasso en Sperry (1985) se twee kriteria van opeenvolging of gelyktydige bestaan, bepaal.**

- **Opeenvolging** - twee opeenvolgende gebeure volg eenvoudig op mekaar, byvoorbeeld:
die mamma was die wasgoed (A) / en sy hang dit op die draad (B)
mamma sê gaan slaap (A) / en hulle gaan kamer toe (B)
- **Gelyktydige bestaan** - twee gebeure vind gelyktydig plaas, byvoorbeeld:
die man het swart klere (A) / en hy dra 'n gevaarlike geweer (B)

5. In navolging van die Kemper-taksonomie is 'n gebeurtenis as nie-verwant gekodeer wanneer dit buite die oorsaaklikheidsketting geval het (Kemper 1983; aangepas deur Gutierrez-Clellan & Iglesias, 1992). Die ketting begin met 'n opset-stelling en/of die bekendstelling van die protagonis. Die ketting word afgesluit met die doelwit wat bereik word of direkte gevolge van

die mislukte poging om die doelwit te bereik. Nie-verwante T-eenhede is T-eenhede sonder temporale of oorsaaklike skakels met die opeenvolgende T-eenhede, byvoorbeeld:

die kind was bang (A) / die hond blaf (B)

Koderingskonvensies

1. Elke T-eenheid is geklassifiseer volgens een van die vier kategorieë soos beskryf deur Gutierrez-Clellan en Iglesias (1992), gebaseer op Kemper (1983):

- fisiese toestande (FT)
- mentale toestande (MT)
- doelwitte (D)
- aksies (A)

2. Oorsaaklike skakels tussen opeenvolgende T-eenhede is geïdentifiseer deur die Kemper-taksonomie se kriteria vir oorsaaklikheidskakels te gebruik (bemagtiging, veroorsaking, motivering, inisiëring). Die oorsaaklikheidsketting is onderbreek wanneer geen van die oorsaaklikheidsgebeure plaasgevind het nie.

- veroorsakende oorsaaklikheid (Ver)
- inisiërende oorsaaklikheid (Inis)
- bemagtigende oorsaaklikheid (Bem)
- motiverende oorsaaklikheid (Mot)

AKSIES — veroorsaak → FISIESE TOESTANDE

AKSIES — inisiëer → MENTALE TOESTANDE

FISIESE TOESTANDE — inisiëer → MENTALE TOESTANDE

FISIESE TOESTANDE — bemagtig / ontmagtig → AKSIES

MENTALE TOESTANDE — motiveer → AKSIES

DOELWITTE — motiveer → AKSIES

3. T-eenhede wat nie deel van die oorsaaklikheidsketting gevorm het nie, is as temporaal (TEMP) of nie-verwant (N/V) gekodeer.

Koderingsbesluite

<i>toe sê hulle dankie ; toe skree hy “help”</i>	→ A nie MT
<i>hulle was stout ; hulle was bang</i>	→ FT
<i>toe kom daar 'n dief</i>	→ A
<i>toe was daar 'n mamma en kinders</i>	→ FT
<i>toe skrik hulle vir die dief</i>	→ MT

Doelwitte is slegs in terme van aksie gekodeer wanneer dit deur 'n aksie voorafgegaan of gevolg is.

D → T-eenhede wat die doelwit van 'n aksie uitdruk, is meestal terugwaarts gekodeer.

<i>mamma bel die polisie</i>	→ A
<i><u>om die dief te kom vang</u></i>	→ D
<i>mamma roep hulle</i>	→ A
<i><u>om te kom slaap</u></i>	→ D

Voorbeeld van narratiefontleding: Koherensie

DEELNEMER: PL (22)	FT	MT	A	D	OORSAAKLIKE SKAKELS				TEMPORALE SKAKELS	NIE-VERWANTE SKAKELS
					VEROORS	INIS	BEMAG	MOT		
Daar was 'n mamma, kinders en 'n hond	✓									
Toe staan hulle buite			✓				✓			
Kinders het die bike skoongemaak			✓							✓
en die meisie het met die poppie gespeel			✓					✓		
en die hond slaap			✓					✓		
en die ma het die wasgoed op die draad gesit			✓					✓		
En toe blaf die hond,			✓					✓		
en mamma is kwaad		✓						✓		
en die hond teen die wasgoed gaan.			✓				✓			
Toe huil die kind			✓							✓
en toe sien die meisie die kind het gehuil		✓				✓				
en die hond het ook gesien.		✓						✓		
Toe sê mamma hulle moet ingaan.			✓							✓
En toe gaan slaap hulle.			✓					✓		
Toe is die hond wakker	✓				✓					
Toe kom daar 'n skelm,			✓				✓			
die skelm het die kinders se bike gevat,			✓					✓		
toe is mamma kwaad.		✓				✓				
Toe bel die ma die polisie.			✓				✓			
Toe vat die polisie die man.			✓					✓		
Toe sit hulle die bike daar-binne.			✓					✓		
Toe gee mamma die been vir die hond			✓					✓		
					1	2	2	2	11	3
					7					