

HOOFSTUK 1

DOELSTELLING EN LITERATUUROORSIG

1.1 DOELSTELLING

Die ondersoek het ten doel om die effek en doeltreffendheid van 'n leesontwikkelingsprogram op Kleurling-hoërskoolleerlinge psigologies en skolas-ties te ondersoek.

1.2 PROBLEEMSTELLING EN HIPOTEESES

Leeshulpprogramme waarin daar gebruik gemaak word van elektriese en meganiese leesapparaat het die afgelope dekade geweldig in gewildheid toegeneem, en landwyd het sogenaamde *leeslaboratoriums* verrys. Vandag beskik vele tersiêre inrigtings, skole en privaatpersone oor sulke *leeslaboratoriums* wat toegerus is met 'n groot verskeidenheid apparaat, waaronder veral dwanglesers en tagistoskope. Die meeste beoefenaars van hierdie praktyke maak aanspraak daarop dat uitsonderlike resultate in leesontwikkelingskursusse met bogenoemde apparatuur behaal word. Klem val veral op die verbetering van die opties-meganiese aspek van die leeshandeling, asook die verhoging van leesspoed en -begrip.

Met die toepassing van sulke leesontwikkelingskursusse op veral laerskoolleerlinge, het die huidige ondersoeker self ook verbasende verbetering in leesspoed en -begrip ondervind. Die ondersoeker het egter al meer tot die besef gekom dat dit juis dié leser is wat hom vir die kursus kom aanmeld het omdat hy sy leesvermoë wou verbeter en nie soseer omdat daar 'n leesprobleem by hom geïdentifiseer is nie, wat hierdie uitsonderlike resultate behaal het. By leerlinge wat aangemeld het omdat hulle leesmoeilikhede en veral probleme met woordherkenning ondervind het moes daar telkens teruggeval word op die meer tradisionele leeshulpmetodes.

Die ondersoeker probeer hierdeur nie sê dat hy die resultate van ander instansies en veral dié van universiteite bevraagteken nie, maar wil graag

die vraag stel of hierdie suksesse nie toegeskryf kan word aan die feit dat die universiteitstudent reeds 'n taamlike hoë vlak van leesbekwaamheid bereik het en ook reeds die vernaamste leesvaardighede kan toepas nie. (Daar word egter deeglik besef dat baie studente nie op die peil van hul vermoëns lees nie.) Is studente nie die *ideale* onderriggroep vir die toepassing van so 'n leesontwikkelingskursus nie?

Om dié rede het die ondersoeker hom gewend na Kleurling-hoërskoolleerlinge as ondersoekgroep om die effek van 'n leesontwikkelingsprogram met apparaat te evalueer. Hiermee word wel te kenne gegee dat Kleurlingleerlinge in st. 8 of st. 9 ook reeds oor 'n redelike vlak van leesvaardigheid en leesontwikkeling moes beskik het om reeds so ver op skool te gevorder het, maar soos later gesien sal word, is daar soveel faktore onder die Kleurlingbevolking wat belemmerend op die ontwikkeling van leesvermoëns kan inwerk, dat hierdie groep leerlinge gesien kan word as 'n *minder ideale groep* vir die toepassing van 'n leeskursus.

Gunstige resultate wat met dié groep behaal mag word, sal die bevindings van ander navorsers ondersteun wat positiewe reaksie in hulle leesontwikkelingskursusse met behulp van apparatuur gevind het.

Die effek van die leesontwikkelingsprogram op die verbetering van leesvermoëns al dan nie, word ondersoek, maar ook die effek wat so 'n program op ander aspekte mag hê soos onder andere skoolprestasie, studiegewoontes en -houdings, aanleg en persoonlikheid.

In hierdie ondersoek sal daar gepoog word om die volgende hipoteses te bewys:

1. a) Nulhipotese: dat daar geen verskil is in die leesvermoëns van Kleurling-hoërskoolleerlinge wat 'n leesontwikkelingskursus deurloop het en Kleurling-hoërskoolleerlinge wat nie so 'n kursus gevolg het nie.
- b) Alternatiewe hipotese: die leesvermoëns van Kleurling-hoërskoolleerlinge wat 'n leesontwikkelingskursus gevolg het, verskil van Kleurling-hoërskoolleerlinge s'n wat nie so 'n kursus gevolg het nie.

2. a) Nulhipotese: dat daar geen verskil is tussen die skoolprestasie van Kleurling-hoërskoolleerlinge wat 'n leesontwikkelingskursus deurloop het en Kleurling-hoërskoolleerlinge wat nie so 'n kursus gevolg het nie.

b) Alternatiewe hipotese: die skoolprestasie van Kleurling-hoërskoolleerlinge wat 'n leesontwikkelingskursus gevolg het verskil van Kleurling-hoërskoolleerlinge sh wat nie so 'n kursus gevolg het nie.
3. a) Nulhipotese: dat daar geen verskil is tussen die studiegewoontes en -houdings van Kleurling-hoërskoolleerlinge wat 'n leesontwikkelingskursus deurloop het en Kleurling-hoërskoolleerlinge wat nie so 'n kursus gevolg het nie.

b) Alternatiewe hipotese: Kleurling-hoërskoolleerlinge wat 'n leesontwikkelingskursus gevolg het, verskil ten opsigte van studiegewoontes en -houdings van Kleurling-hoërskoolleerlinge wat nie so 'n kursus gevolg het nie.
4. a) Nulhipotese: dat daar geen verskil is tussen die aanleg van Kleurling-hoërskoolleerlinge wat 'n leesontwikkelingskursus deurloop het en Kleurling-hoërskoolleerlinge wat nie so 'n kursus gevolg het nie.

b) Alternatiewe hipotese: Kleurling-hoërskoolleerlinge wat 'n leesontwikkelingskursus deurloop het, verskil ten opsigte van aanleg van Kleurling-hoërskoolleerlinge wat nie so 'n kursus gevolg het nie.
5. a) Nulhipotese: dat daar geen verskil is tussen die persoonlikheid van Kleurling-hoërskoolleerlinge wat 'n leesontwikkelingskursus deurloop het en Kleurling-hoërskoolleerlinge wat nie so 'n kursus gevolg het nie.

b) Alternatiewe hipotese: Kleurling-hoërskoolleerlinge wat 'n leesontwikkelingskursus deurloop het, verskil ten opsigte van persoonlikheid van Kleurling-hoërskoolleerlinge wat nie so 'n kursus gevolg het nie.

Die ondersoeker sal trag om bogenoemde hipoteses aan die hand van 'n tussengroepvergelyking, dit wil sê 'n vergelyking van die eksperimentele groepe wat die leeskursus deurloop het en die kontrolegroepe wat nie aan so 'n kursus onderwerp was nie, te bewys. Volledigheidshalwe sal die ondersoeker in hoofstuk drie die resultate ook deurgaans aan die hand van 'n binnegroepvergelyking bespreek - alhoewel nie by wyse van 'n hipotesestelling nie. Dieselfde prosedure is ook gevolg wat betref 'n vergelyking tussen die st. 8- en st. 9-steekproewe (bespreking van die resultate sonder om hipoteses daaroor op te stel).

1.3 LITERATUUROORSIG

1.3.1 Begripsomskrywing

1.3.1.1 Wat is lees?

Huey het reeds in 1908 (1968) geskryf dat wanneer sielkundiges die dag in staat is om volkome te verklaar wat ons doen wanneer ons lees, die ingewikkeldste werking van die menslike brein openbaar sal wees.

Frank Jennings (1965: 3-4) beaam Huey se stelling as hy sy definisie van lees begin met die woorde:

"What is reading? Where does it start? How can it be done well? With these questions you can make a fortune, wreck a school system or get elected to the board of education..."

Uit bogenoemde blyk dit dat daar vanweë die kompleksiteit van die leeshandeling nog geen enkele universeel aanvaarbare definisie gegee kan word van wat lees is of wat die leesproses presies behels nie.

- Harris (1961) sê lees is die sinvolle interpretering van simbole.
- Stander (1967: 82) beskou lees as 'n integrerende deel van taal en meen dat daar nie van lees gepraat kan word sonder om taal te impliseer nie. Hy skryf ook:

"Lees is daarom ook geen nuwe taal nie, maar slegs 'n nuwe manipuleringswyse of konstitueringswyse van die reeds bestaande gesproke taal".

Lees is dus 'n besondere wyse van omgang met taal; in werklikheid 'n aangeleerde taalkuns.

- Tinker (1962) definieer lees as 'n driefaseproses: die herkenning van woordsimbole, die herroep van verwante ondervinding en die rekonstruksie van bestaande kennis om by die nuwe idees in te skakel.
- Strang *et al.* (1961) sê dat lees meer is as die blote sien van woorde, meer is as die korrekte uitspraak van gedrukte woorde en meer is as die herken van die woordbetekenis van individuele woorde. Effektiewe lees is doelgerig. Lees vereis 'n denk-, gevoel- en verbeeldingsproses.

Belangrike skrywers oor lees, soos Anderson (1968) en Smith en Dechant (1961), definieer lees as 'n integrale proses waarby die ontwikkeling van daardie tegniese vaardigheid betrokke is wat nodig is om die verskille en ooreenkomste tussen woorde, die assosieëring van woorde met hul klanke en betekenis en die gedagtes wat deur woorde, sinne en paragrawe uitgedruk word, sinvol te interpreteer.

Uit bogenoemde en ander definisies is dit duidelik dat daar vele ooreenstemmende, maar ook uiteenlopende menings bestaan oor wat lees is. 'n Belangrike rede vir die gebrek aan 'n enkele omvattende definisie is dat daar verskillende teoretiese modelle bestaan wat die leesproses probeer verklaar. Aanhangers van verskillende benaderingswyses beklemtoon elk op hul beurt sekere aspekte wat deur ander weer van minder belang geag word. Hierdie verskillende benaderingswyses sal later breedvoeriger bespreek word.

Vir die doel van hierdie ondersoek word met die volgende omskrywing van lees volstaan, naamlik:

"Lees is 'n opties-meganiese proses wat aspekte soos oogbeweging, fiksies, herkenningsspan, leesspoed, ensovoorts, insluit. Dit behels verder ook die herkenning van simbole en woorde asook hulle betekenis en die begryp van woorde, sinne en paragrawe

wat in gedrukte of geskrewe vorm vir die leser aangebied word".

1.3.1.2 Wat is 'n leesprobleem?

Alhoewel lees al baie lank bestudeer word, is die terminologie nog nie gestandaardiseer nie. Afhangende van die ondersoeker, sal dieselfde kind beskryf word as: 'n geval van leesonbekwaamheid of leesgebrekigheid, 'n vertraagde leser, 'n onderpresteerder in lees, 'n geval van ontwikkelingsdisleksie, spesifieke disleksie of aangebore woordblindheid. Al die genoemde begrippe kom in 'n mindere of meerdere mate neer op dieselfde ding, net met daardie klemverskuiwings wat vir verskillende ondersoekers van persoonlike belang mag wees.

Net soos lees is die begrip *leesprobleem* 'n moeilike omskryfbare begrip, want geen twee gevalle met leesprobleme het dieselfde simptome en geen twee gevalle word veroorsaak deur dieselfde omstandighede nie. Tog het alle gevalle wel een aspek gemeen (wat waarskynlik die beste definisie sou wees van 'n leesprobleem, spesifiek ook vir die doel van dié projek), naamlik dat die mense nie so goed lees as wat hulle behoort te lees nie (Bond en Tinker, 1973).

Vervolgens sal vyf sienings van leesprobleme deur verskillende skrywers kortliks beskryf word. Die enersheid van hul omskrywings kom hieruit ook duidelik na vore.

- LEESONBEKWAAMHEID

Bond en Tinker (1973) sê dat die tipiese onbekwame leser iemand is met 'n gemiddelde intellektuele vermoë wie se leesvermoë om die een of ander rede nie behoorlik ontwikkel het nie. Hy is dus nie op peil wat lees en leer aanbetref nie. Skrywers soos Harris (1961) sê dat 'n persoon leesonbekwaam is wanneer sy leesvermoë merkbaar laer is as wat verwag word vir sy ouderdom en intelligensie, hoewel hy oor die potensiaal beskik om beter te kan lees.

- LEESVERTRAGING

Skrywers wat die term *leesvertraging* verkies, soos Strang (1948), definieer die vertraagde leser as iemand wat 'n jaar of meer onder die norm van sy ouderdomsgroep lees - die norm soos bepaal deur gestandaardiseerde leestoetse.

Ook Seymour (1975) sê dat 'n vertraagde leser iemand is wat nie ooreenkomstig sy volle potensiaal presteer nie.

- LEESMOEILIKHEDE

Nel *et al.* (1965) gebruik die term *leesmoeilikhede* en definieer dit as 'n wanverhouding tussen die geskrewe of gedrukte en die gesproke taal. Anders gesê, die leser vind dit moeilik om die geskrewe gedagte in klankgedagte-eenhede om te sit.

- ONDERPRESTEERDER

Robinson (1962) gebruik die term *onderpresteerder in lees* en onderskei vier groepe onderpresteerders, naamlik:

- i) Dié groep wat onder die norm lees, maar wat wel volgens hul vermoëns is. Hulle staan bekend as die sogenaamde *stadige leersders*. Seymour (1975) praat van die sogenaamde *backwardness readers* wat wel onder die gemiddeld van sy groep presteer, maar nogtans volgens sy volle vermoë.
- ii) 'n Tweede groep is dié wie se IK tussen 90-110 lê, maar wie se leesvermoë ondergemiddeld is.
- iii) Die derde groep het 'n bogemiddelde IK en hulle lees op hul normale vlak, maar nie volgens hul volle potensiaal nie.
- iv) Die vierde groep is dié wat wel volgens hulle vermoë lees, maar wat verkies om nie te lees nie, as gevolg van byvoorbeeld 'n gebrek aan belangstelling.

Wilson (1977) en Bader (1980) is ook skrywers wat dieselfde term, naamlik *onderpresteerders in lees*, gebruik.

- DISLEKSIE

Verskeie skrywers gebruik die term *disleksie* om leesprobleme van verskillende aard mee te beskryf. Die term *disleksie* moet dus versigtig gebruik word, want dit word gebruik vir 'n verskeidenheid simptome. Dit is beter om te praat van 'n familie onbekwaamhede eerder as 'n enkele toestand. Ander terme wat ook al gebruik is om dié leesprobleem te beskryf, is *strephosymbolia*, *ontwikkelingsafasie*, *spesifieke ontwikkelingsdisleksie* en *spesifieke taalonbekwaamheid* (Miles en Miles, 1983).

Ander skrywers, weer, voel daar moet eerder gepraat word van *spesifieke ontwikkelingsdisleksie*, maar nog beter is die terme *spesifieke leesmoelikhede* - dit kom voor by kinders wat onder die vlak lees waarop hulle algemene vermoëns lê (Tizard, 1972).

Schiavone (1977) definieer *disleksie* as die onvermoë van 'n intellektueel normale kind om te leer lees - selfs met effektiewe onderrig.

Ook Seymour (1975) definieer *disleksie* as 'n swak vermoë om te kan lees of om te verstaan wat gelees word (Stil- of hardoplees), onafhanklik van enige spraakgebreke. Samevattend kan dus gesê word dat enige kind wat nie daartoe in staat is om te lees soos wat van hom verwag kan word nie, disleksie toon.

Dechant (1971) onderskei tussen lesers met besondere leesprobleme en lesers wat as ernstige leesremediëringsgevalle beskou kan word. Hy verdeel die ernstige leesremediëringsgevalle in vier kategorieë, naamlik *sekondêre disleksie*, *rypwordende disleksie*, *spesifieke disleksie* en *aleksie*.

Bogenoemde indeling berus op die graad van die leesversteuring.

Oor die algemeen blyk dit egter dat skrywers wat die term *disleksie* gebruik in 'n mindere of meerdere mate daarmee bedoel dié lesers wat ern-

stige leesremediëringsgevalle is.

Kinders met leesprobleme kan dus in twee breë kategorieë verdeel word:

Eerstens die groep wat as leesgestremde kinders beskryf kan word. Hierdie groep is gestremd as gevolg van die een of ander permanente organies-fisiologiese probleem wat verhoed dat daar ooit sprake van 'n doeltreffende leeshandeling kan wees. Onder hierdie groep val kinders wat

- verstandelik vertraag is;
- ernstige sintuiglike gebreke besit wat nie gekorrigeer kan word nie; en
- oor 'n goeie intellektuele potensiaal beskik, maar vanweë 'n breinbese-ring, breinonderontwikkeling of bepaalde neurologiese probleme nie doeltreffend kan lees nie.

Tweedens is daar dié groep met besondere leesprobleme wat as *leesgeremd* beskou kan word. Hierdie persone beskik wel oor die vermoë en potensiaal om doeltreffend te kan lees. As gevolg van bepaalde eksogene omstandig-hede, of fisiologiese, opties-motoriese of ouditiewe probleme, word hulle egter in 'n ernstige mate gerem in hul leeshandeling. Met doeltreffende leeshulpverlening kan hulle egter suksesvolle lesers word (Goldberg en Schiffman, 1972). Die Kleurling-hoërskoolleerlinge wat by hierdie pro-jek betrek is, val meestal in hierdie breë kategorie.

Ongeletterdheid (dit wil sê gevalle waar mense nie kan lees of skryf nie) kan nie beskou word as 'n leesprobleem nie, aangesien sulke persone nie die geleentheid tot leesonderrig gehad het nie en dus nie objektief geëva-lueer kan word nie (Otto en Ford, 1967).

1.3.1.3 Die Kleurling

'n Kort enkelvoudige definisie of omskrywing van die begrip *Kleurling* is nie moontlik nie, omdat daar tot nog toe geen behoorlike statutêre omskrywing van die begrip bestaan nie. Die uitdrukking *Kleurling* word in die Bevol-kingsregistrasiewet (Wet 30 van 1950) nie positief omskryf nie, maar Ge=

kleurde word omskryf as 'n persoon wat nie 'n Bantoe of 'n Blanke is nie.

In gevolge artikel 5(1) en (2) van bogenoemde Wet word *Gekleurdes* onder meer in sewe verskillende subgroepe ingedeel, naamlik, Kaapse Kleurlinge, Maleiers, Griekwas, Sjinese, Indiërs, *Ander Asiate* en *Ander Gekleurdes*. Alvorens daar dus wetlik bepaal kan word wie 'n Gekleurde is, moet daar eers vasgestel word wie 'n Swarte en wie 'n Blanke is (Theronverslag, 1976).

Die verwarrende onduidelikheid oor 'n presiese omskrywing van die Kleurling=bevolking kan teruggevoer word na hul etniese herkoms en latere ontwikkeling. Reeds met die koms van Jan van Riebeeck na die Kaap in 1652 was daar herdersgroepe en jagtersbendes wat as Khoisanvolke bekend gestaan het.

Volens Venter (1974) het hierdie Khoisanvolke uit Boesmans en Hottentotte bestaan wat nooit permanente nedersettings gevorm het nie, omdat hulle geen landbou beoefen het nie. Uit hierdie volke en uit die sterk slawelement van daardie tydperk, het die Kleurlinge, of te wel Bruinmense, as 'n gevestigde groep naas die Blankes ontwikkel. Ondertrouery tussen Wit en Bruin het ontstaan, omdat Jan van Riebeeck gemengde huwelike aangemoedig het in 'n poging om die nedersetting se getalle te vergroot.

Cilliers (1971) bevestig ook bostaande deur daarop te wys dat die Kleurlingbevolking sy ontstaan gehad het oor 'n tydperk van driehonderd jaar uit 'n proses van kontak en assimilasie tussen die onderskeie etniese en rassegroepe van Suider-Afrika. Die vier primêre groepe was soos reeds genoem, die Hottentotte, die slawe, die Boesmans en die Blankes. In die onlangse verlede het 'n vyfde groep, naamlik die Swartman, bygekom. Smith (1971) stel dit duidelik dat die Kleurlinggroep deur die byvoeging van ander bevolkingsgroepe, nog steeds in 'n wordingsproses is. Vir die huidige ondersoek het die beskrywing van *Kleurling*, soos dit in die omgangstaal gebruik word, die geskikste geblyk te wees. Met die begrip *Kleurling* word hier volgens bedoel dié Gekleurdes wat in die subgroepe Kaapse Kleurling, Maleier, Griekwa, en *Ander Gekleurdes* ingedeel word (Theronverslag, 1976).

By gebruik van hierdie definisie is dit niks minder as reg nie om te meld dat daar in Kleurlinggeledere ernstige kritiek bestaan teen die benaming

Kleurling, asook teen die amptelike standpunt dat hulle as 'n volk binne die volkereverskeidenheid van die land identifiseerbaar sou wees. Volgens dié kritiek is dit beswaarlik volkekundig moontlik om 'n groep, bestaande uit sewe verskillende subgroepe, as 'n volk te beskryf. Verder is dit vir baie Kleurlinge nie aanvaarbaar dat hulle as 'n volk apart van Blanke Suid-Afrikaners onderskei word nie (Louw, 1983).

Theron en Swart (1964) word deur Louw (1983) in die opsig ondersteun as hulle daarop wys dat die Afrikaner en Kleurling albei inheems is aan Suid-Afrika. Beide groepe het byna gelyktydig in dieselfde deel van ons land hul ontstaan en ontplooiing gehad. Alhoewel etnies andersoortig, het hulle tog veel gemeen, naamlik dat beide groepe dieselfde taal handhaaf en in wese albei dieselfde kultuurerfenis deel. Die ontstaan en etniese aard van albei is traumaties gestimuleer deur historiese gebeure wat die een, nie minder as die ander nie, onbetwyfelbare geboortereg gee op ten minste 'n bepaalde deel van 'n gemeenskaplike vaderland.

1.3.1.4 Stad en Platteland

Wat betref die definiëring of omskrywing van wat stad en wat platteland is, heers daar geen eenstemmigheid nie. Die grens tussen platteland en stad is nog 'n vae en veranderlike begrip en slegs die uiterste onderskeid tussen stad en platteland word getref. So word byvoorbeeld enige neder-setting met plaaslike selfbestuur as stedelik beskou, terwyl die res as platteland beskou word. Hierdie indeling lei tot oorskatting van die stadsgebied (Louw, 1983).

Nel en Van Zyl (1962) noem die volgende kenmerke van 'n stad:

- 'n opeenhoping van mense
- stedelike funksies
- 'n geordende sosiale lewe met 'n spesifiek stedelike karakter
- 'n bedryfslawe wat op sekondêre produksie ingestel is
- 'n aktiewe arbeidsmag waarvan die meerderheid bÿ nie-agrariese bedrywe betrokke is.

Hierteenoor word die platteland deur Odendaal *et al.* (1965) as 'n landelike gebied buite dorpe en stede gedefinieer. Finch *et al.* (1957) voeg by dat so 'n gebied yl bevolk is en dat die inwoners oor die algemeen homogener asook minder beweeglik en minder gestratifiseer as in 'n stad is. Die sosiale interaksie is intiemer terwyl die sosiale kontrole grootliks van 'n oorredende aard is. Tradisies en volksgebruike speel 'n belangrike rol in die regulering van gedrag. Op ekonomiese gebied is die plattelandse sisteem meestal betrokke by die produksie van landbouprodukte.

Bogenoemde beskrywings dui op 'n duidelike kontras tussen stedelike en plattelandse gebiede ten opsigte van eienskappe soos etniese en kulturele homogeniteit, beroeps- en sosiale stabiliteit, asook bevolkingsdigtheid.

Trewartha (1969) meld dat individue wat hul in een van hierdie gebiede bevind, mettertyd persoonlikheidstrekke en beskouinge sal ontwikkel wat eie is aan of die platteland of die stad.

Ofskoon hierdie ondersoek nie ten doel het om te bewys dat daar 'n verskil tussen die leesvermoëns van plattelandse en stedelike lesers is nie, is dit noodsaaklik geag om tog 'n duidelike onderskeid te maak tussen die plattelandse en stedelike Kleurlingkind, aangesien daar met plattelandse Kleurlingkinders (soos later aangetoon sal word) gewerk word en daar wel aanduidings is dat daar 'n verskil in die leesvermoëns kan wees van lesers afkomstig vanaf die platteland en dié vanaf die stad.

Interessantheidshalwe kan daar genoem word dat die verskil tussen stad en platteland in die praktyk van soveel beland geag word dat daar voorsiening gemaak word vir afsonderlike verbeteringskole vir stedelike en plattelandse manlike Kleurlingjeugoortreders (Louw, 1983).

Vir die doel van hierdie studie is resultate gebruik van Kleurling-hoërskoolleerlinge afkomstig uit die Promosa-Kleurlingwoonbuurt wat ongeveer sewe kilometer ten weste van Potchefstroom geleë is. Die leefwyse en omstandighede van die Kleurlingbevolking uit hierdie woonbuurt kan beskou word as goed verteenwoordigend van die lewenswyse en omstandighede van die Kleurlingbevolking oor die algemeen.

As dit kom by stad of platteland, val Promosa in die Potchefstroomdistrik wat op sy beurt geleë is in die Wes-Transvaalse streek. Die WESPO-indeling van die Wes-Transvaalse streek sluit die volgende dorpe as uiterste grensdorpe in: Potchefstroom, Christiana, Zeerust en Brits. (Die Pos- en Telekommunikasiegidssonekaart sluit ook noordelike gebiede soos byvoorbeeld Thabazimbi by bogenoemde area in.) In dié gebied kom wel enkele groterige dorpe soos Potchefstroom, Klerksdorp en Rustenburg voor, maar dit sluit geen metropolitaanse gebied in nie. Oor die algemeen kan die Wes-Transvaalse streek dus as 'n plattelandse gebied beskou word.

Ten slotte moet Promosawoonbuurt gesien word as geleë in 'n plattelandse gebied. Die resultate van hierdie ondersoek moet teen dié agtergrond geïnterpreteer word. Ons kan ons egter nie hierteen blind staar nie, aangesien die steeds groeiende dorp Potchefstroom tog 'n *stedelike effek* op die inwoners van Promosa het.

1.3.2 Die belangrikheid van lees

1.3.2.1 Inleiding

Waarom leer ons lees? Waarom is die aankweek van die vermoë om te kan lees, een van die belangrikste voorvereistes vir die opvoedingsproses? Die antwoord hierop is eenvoudig: omdat, naas die gesproke woord, die geskrewe woord die vernaamste omgangsmiddel is. Om bogenoemde rede word daar in die algemeen erken dat die opvoeding nie sy doel kan bereik as dit nie die vereistes, vaardighede en bekwaamhede ontwikkel wat nodig is vir die kommunikasie tussen leser en skrywer van 'n groot aantal werke nie (Quint, 1965).

Blignaut (1963) konstateer dat lees een van die belangrikste vaardighede is wat die kind kan bemeester. Selfs die tegnologiese ontwikkeling van hierdie eeu met al sy aanskouingsmiddele kon nie daarin slaag om lees te vervang of te verdring nie. Inderdaad bevind die mens hom vandag in 'n wêreld waar die belangrikheid van lees selfs nog toeneem.

Harris (1961) ondersteun Blignaut se siening as hy sê lees het die toets van die tyd deurstaan. Veral die koms van televisie is as 'n bedreiging vir lees beskou en is met groot kommer bejeën deur diegene wat begaan was oor die moontlike invloed daarvan op lees. Tog is lees nie daardeur vervang nie, en lees meer mense allerlei leesstof as ooit tevore.

Charters (1941: 145-146) sê dat lees sekerlik die belangrikste vaardigheid is wat aangeleer moet word, omdat gebrek aan dié vaardigheid alle ander geleerdheid tot niet maak. Hy skryf:

"Reading is man's most potent skill. Without it his world is circumscribed by his neighbours. All he learns is what he picks up in conversations, information garbled in its transmission, delayed by slow seepage of news through word of mouth. The world of newspapers, books, magazines and bulletins is closed against him by the massive walls of ignorance. Reading is the keystone of the arch of intelligence that the schools have been established to construct. Place the mastery of reading on one pan of the balance, and all the other subjects of the curriculum on the other and the others will hit the beam ... Strip the curriculum to its bare essentials and three R's do not remain. There is only the supreme essential R - the ability to read with speed and comprehension".

Die belangrikheid van lees word kragtig saamgevat deur die volgende woorde van Giordano Bruno (*in* Smith en Dechant, 1961: 6):

If the first button of a man's coat is wrongly buttoned, all the rest are certain to be crooked. Reading is that first button in the garment of education.

1.3.2.2 Die noodsaaklikheid van lees in die algemeen

- SKOLASTIES

Volgens deskundiges en ondersoekers is lees by meer as 90% van alle leeraktiwiteite in skole betrokke. Dit is gevolglik 'n aanvaarbare stelling dat lees seker die belangrikste vak in die skool is, omdat

dit in elke fase van die skoollewe noodsaaklik is. 'n Doeltreffende leesvermoë is in der waarheid die belangrikste instrument vir die leerling in sy ontdekking en bemeestering van die vinnig ontwikkelende kennisgebiede (Stander, 1967). Die belangrikheid van doeltreffende lees en bevredigende skolastiese prestasie is deur verskeie persone aangetoon. So het Doris Lee (*in* Harris, 1961) in 'n ondersoek bevind dat selfs nadat die invloed van intelligensie uitgeskakel is, daar nog 'n beduidende korrelasie bestaan tussen leesvermoë en algemene skoolprestasie. Ook het Eva Bond (*in* Harris, 1961) bevind dat algemene leesbegripsvermoë betekenisvol korreleer met gemiddelde skoolprestasie in alle vakke, behalwe in wiskunde.

Bernard (1957) sê ook dat daar selfs sterker korrelasie bestaan tussen leesvermoë en skoolprestasie as tussen intelligensie en skoolprestasie.

Witty (1948) sê dat suksesvolle lesers meestal ook suksesvolle skoliere is. 'n Ondersoek van Andersen en Bearborn (*in* Witty, 1948) vind ook positief beduidende korrelasies wat wissel tussen 0,30 en 0,50 tussen leesvermoë soos bepaal deur leestoetse en skolastiese vordering soos bepaal deur klaspunte. Die variasie is toe te skryf aan verskeidenheid faktore soos intelligensie, motivering, ensovoorts.

Wilson (1977: 2-3) sê:

"More than three times as many poor readers as good readers dropped out of school before graduation".

Ook Hughes (1975) meen dat leesvermoë die hoofrede is vir skolastiese onvermoë.

- KENNISUITBREIDING

Nou aansluitend by die vorige is dat 'n doeltreffende leesvermoë ook beskou kan word as 'n belangrike manier om inligting te bekom en kennis uit te brei, want nog nooit in die geskiedenis was soveel kennis so maklik op aanvraag beskikbaar nie. Belangrike gedagtes en woorde lê in veilige bewaring in gedrukte of geskrewe vorm (Mulder, 1975).

Verder beleef die twintigste eeu nie alleenlik 'n bevolkingsontploffing nie, maar ook 'n kennisontploffing. Daar is deur deskundiges beraam dat die totale omvang van die mensdom se kennis elke $7\frac{1}{2}$ jaar verdubbel (Pretorius, 1971). Om dus tred te kan hou met hierdie vinnig ontwikkelende wêreld, moet die mens oor 'n doeltreffende leesvermoë beskik.

- PERSOONLIKHEID

Verskeie ondersoeke en studiestukke van die afgelope jare skyn daarop te dui dat die onvermoë om te kan lees dikwels gepaard gaan met psigiese steurings, alhoewel daar net soveel gegewens beskikbaar is wat daarop dui dat leesmoeilikheid die oorsaak is van persoonlikheidsprobleme en sosiale aanpassingsmoeilikhede, as wat daarop dui dat persoonlikheids- en sosiale aanpassingsmoeilikhede aanleiding gee tot leesmoeilikheid (Anderson en Dearborn, 1952; Bond en Tinker, 1957).

Watter een dit ook al mag wees, skyn dit tog of daar aanvaar kan word dat daar 'n verband is tussen maatskaplike wanaanpassing en geestesversteurings enersyds en leesmoeilikhede andersyds (Quint, 1968).

Volgens Tooze (*in* Mulder, 1975) bied lees verder die geleentheid tot bevrediging van estetiese behoeftes wat in elke mens teenwoordig is. Hierdeur kan sin in en waardering vir die mooi dinge in die lewe ontwikkel word.

Lees kan verder help met die oplos van emosionele probleme (biblioterapie). So kan 'n persoon wat 'n fisieke gebrek het nuwe krag put wanneer hy lees hoe ander mense met soortgelyke probleme hulle gebreke te bowe gekom het (Gray en Rogers, 1956).

Lees het ongetwyfeld 'n skeppende invloed op die mens. Gedagtes van lesers word gestimuleer wat weer kan lei tot inspirasie en skeppende denke. Dit het ook 'n verrykende invloed op die leser se lewe, want dit besorg aan hom/haar nuwe indrukke wat hom kan help om volle potensiaal te verwesenlik (Harris, 1962).

Ondersoeke deur Sornson (in Bond en Tinker, 1973) het getoon dat kinders met leesprobleme in groter onsekerheid verkeer en minder bevredigende persoonlikheids- en sosiale aanpassings maak as die goeie lesers. Die behoefte aan prestasie is fundamenteel in alle kinders teenwoordig. As dié behoefte gefrustreer word, kan verskeie vorms van wanaanpassing na vore tree. Die kind met sulke minderwaardigheidsgevoelens neig tot onttrekking, dagdromery en ongunstige gedrag. Gedrag voortspruitend hieruit kan vorms aanneem soos die behoefte om aandag te trek, omverwerping van klaskamerdisipline en onttrekking aan normale deelname binne en buite die skool. Verdere druk van ouers en maatsgroepe mag lei tot verdere onttrekking uit die realiteit.

Schiavonne (1977) meld dat kinders met leesprobleme dikwels aggressief, destruktief en maklik frustreerbaar is. Maats, ouers en onderwysers vind dit dikwels moeilik om met hulle oor die weg te kom.

Fernald (1943) meen dat dit soms moeilik is om te sê wat eerste kom - emosie of leesprobleme. Ondersoeke deur die skrywer toon egter dat uit die 78 kinders met erge leesprobleme, wat getoets is, net vier voor skoolaanvang emosionele probleme gehad het.

Van die gedragsversteurings wat kan voortspruit uit swak leesvermoë, is onder andere ook misdadige gedrag. As gevolg van gebrekkige deelname aan kulturele aktiwiteite van leerlinge met leesprobleme en hul afkeer van skool, mag hulle hul reeds vroeg by die geledere van jeugoortreders voeg. Harris (1961) wys daarop dat jeugoortreders as 'n groep diegene insluit wie se leesvermoëns ver benede hul verstandelike vermoëns is. So was 76% van diegene wat in 'n psigiatriese eenheid van die Kinderhof in New York getoets is, twee jaar of meer leesvertraag, terwyl meer as een-vyfde van hulle vyf jaar of meer leesvertraag was. Hoewel dit geensins 'n bewys is dat leesprobleme jeugoortredings veroorsaak nie, dui dit wel op 'n besliste tendens dat leesprobleme en gedragsversteuring mekaar in die hand werk.

- ONTSPANNING

Volgens Witty (1948) het alle mense, veral adolessente en jong mense, 'n kans nodig om te ontsnap uit die daaglikse spanning en probleme ten einde hul emosionele stabiliteit te handhaaf. Volgens dié skrywer kan die terapeutiese waarde van 'n gebalanseerde leesprogram nou wel nie akkuraat bepaal word nie, maar moet die waarde daarvan nie onderskat word nie. Vir alle mense kan lees beslis 'n emosioneel bevredigende ervaring wees.

Ook Mulder (1975) beklemtoon dit dat lees 'n belangrike manier van ontspanning is - die mens wat lees is nie vir sy ontspanning op ander mense aangewys nie.

- SOSIAAL

Nes lees 'n belangrike rol speel in persoonlikheidsvorming, speel dit ook 'n belangrike rol in sosiale funksionering.

Mulder (1975) meld byvoorbeeld dat lees 'n belangrike sosiale en saambindende effek kan hê. So kan die lees van dieselfde boek of artikel 'n band tussen individue skep en hieruit kan groepsstandaarde en -simbole ontstaan wat die groep help konsolideer. Die Bybel vervul in dié opsig 'n unieke rol in die konsolidering van Christene dwarsdeur die wêreld.

Daarteenoor kan 'n swak leesvermoë moontlik weer tot swak sosiale verhoudings lei. Wilson (1977) bevestig dit as hy sê dat swak lesers dikwels negatiewe verhoudings met hulle ouers en maatsgroepe het. Hierdie swak lesers word nie maklik deel van 'n groep nie. Verwerping lei tot die soek van maats in ander buitengroepe. Wanverhoudings met die ouers ontstaan ook meestal deurdat hulle die probleem probeer oplos deur forsering en straf. Wedersydse gevoelens van angstigheid en verwerping kan hieruit voortspruit.

- WERKGELEENTHEDE

Ons lewe vandag beslis in 'n lesende wêreld. Dié siening is waar op alle terreine van ons samelewing hetsy op die plaas, skool, of by die werk, die huis of in ons ontspanning en sosiale meelewing. Sonder 'n goeie leesvermoë kan jong mense nie meer werk in hierdie sogenaamde *lesende wêreld* kry nie. Bond en Tinker (1973) meld verder dat selfs persone wat werk het, maar wat nie oor 'n goeie leesvermoë beskik nie, se bevordering benadeel word.

- SAMEVATTING

Uit bostaande is dit duidelik dat 'n persoon se leesvermoëns 'n besliste en bepaalde rol speel op vele terreine van menswees. Dit is dus van groot waarde vir dinge soos skolastiese prestasie, beroepsmoontlikhede, sosiale aanpassing, persoonlikheidsontwikkeling, kreatiewe vermoëns, uitbreiding van kennis en kulturele behoud.

1.3.3 Die aard van die leesproses

1.3.3.1 Teoretiese leesmodelle

Soos reeds gesê, beklee lees 'n uiters belangrike posisie binne die skool se leergebeure aangesien dit as leermiddel 'n essensiële instrument vorm by die bemeestering van alle vakke. Tesame met begrip is dit 'n voorwaarde vir die suksesvolle skolastiese prestasie en gesonde persoonlikheidsontwikkeling van die kind. Uit beskrywings van die leeshandeling blyk dit dat fisiese, psigiese en geestelike komponente deel uitmaak van hierdie leeshandeling.

Vervolgens sal kortliks aandag gegee word aan verskillende beskouings oor die struktuur van die leeshandeling. Ongeveer vyf modelle of denkrigtings oor die struktuur en aard van die leesproses kan in die literatuur onderskei word. Hulle is -

1.3.3.1.1 Die opties-meganiese model

Dié denkrigtings beskou lees as 'n relatief eenvoudige tegniek met herkenningsspan, oogbewegings en die toekenning van 'n klankwaarde aan visuele simbole as die vernaamste fasette. Die opties-meganiese aspek word dus oorbeklemtoon terwyl die interpretasie van die gelese inhoud as los van die leestegniese aspek beskou word. Die interpretasie van die gelese stof word beskou as probleme van die *psigiese aktiwiteit* en nie soseer as 'n probleem van die leeshandeling nie. Kritiek teen dié model kom van Stander (1967). Volgens dié skrywer verwater bogenoemde model die leeshandeling tot 'n opties-meganiese manipulasie van taalsimbole en word die leeshandeling op simplistiese wyse geskei van sy taalbedding.

Ook Gann (1945: 5) beklemtoon dat

"... the reading process is essentially a complex but unitary psychological function which implies the response of the reader's whole personality to the written material ... without the motor aspects and mechanics of reading it would of course be impossible to learn to master the fundamentals of the reading technique but too often too much has been laid on these mechanics of reading".

1.3.3.1.2 Die psigometriese model

Hierdie denkrigting sien die leesproses as bestaande uit 'n aantal *vaardighede*. Meganiese aspekte soos byvoorbeeld oogbewegings is 'n gevolg van *goedlees* en nie soseer die oorsaak van *goedlees* nie. Lees word beskou as 'n komplekse proses met talle fasette. Heelwat pogings is aangewend om hierdie fasette statisties te identifiseer.

Triggs (1948) beskryf hierdie benaderingswyse as volg: Lees is nie 'n enkelvoudige aktiwiteit nie, dit is ook nie bloot 'n meganiese proses waartydens gereageer word op visuele stimuli deur die assosiasie van hierdie stimuli met sekere betekenis nie, maar 'n komplekse kombinasie van verskillende funksies en vaardighede.

Belangrike navorsers op hierdie terrein is onder andere Holmes (1953 en 1960); Singer (1962 en 1965) en Holmes en Singer (1964).

Die verskillende faktore wat deur die onderskeie ondersoekers geïdentifiseer is, gaan nie hier volledig bespreek word nie; slegs enkele sal uitgelig word.

Davis (1968) het deur faktoranalise vyf subvaardighede onderskei wat verantwoordelik was vir 87% van die totale variansie. Faktore wat hy onderskei het, was:

- geheue vir woordbetekenis: 32%
- afleidings gemaak uit die inhoud: 20%
- volg van die struktuur van die leesstuk: 14%
- herkenning van skrywer se doel en houding: 11%
- vind van antwoorde op vrae wat eksplisiet gevra word: 10%.

Langsam (in Stander, 1967) het op sy beurt op grond van faktoranalise vier basiese faktore in die leesverloop onderskei, naamlik 'n verbale, 'n perseptuele, 'n woord- en 'n sien-die-verband-faktor.

Ander faktore wat gereeld deur verskeie ondersoekers onderskei word, is onder andere:

- 'n woordfaktor (gedefinieer as kennis van die individuele woordvorme en hul betekenis);
- 'n verbale faktor (gedefinieer as die vermoë om verhoudings tussen die idees in te sien);
- 'n abstrakteredeneringsfaktor;
- 'n algemene verbale vermoë;
- 'n begrip van eksplisiete feite en waardering;
- 'n begrip van implisiete feite en waardering;
- spoed en krag;
- woordherkenning;
- woordbetekenis;
- morfemiese ontleding en redenering;

- vaardighede soos oogbewegings, begrip, woordherkenning en leesspoed;
- tegnieke soos soeklees, vluglees, lees van tabelle, ensovoorts.

Lennon (1960) verklaar dat daar syns insiens ten minste 70-80 leesvaardighede is en dat navorsing op dié gebied nog veel te wense oorlaat. Ook Bukhart (*in* Stander, 1967) meen dat daar nie minder nie as 214 vermoëns betrokke is by lees.

Samevattend kan gesê word dat daar vele ooreenkomste sowel as verskille tussen die sienings van verskillende ondersoekers aan die lig kom. Dit is ook duidelik dat die verklaring van die leesproses op grond van 'n faktoranalitiese benadering 'n komplekse probleem is. Die aanhangers van dié model is dus bewus van die ingewikkelde struktuur van die leesproses, maar hulle gee geen aandag aan die affektiewe en taalsye van die leeshandeling nie. Met hul beklemtoning van die kunsmatige onderskeiding van geïsoleerde faktore waaruit die leeshandeling saamgestel sou wees, word die totaliteit van die leesproses as 'n psigies-geestelike taalaktiwiteit misken (Raubenheimer, 1983).

1.3.3.1.3 Psigologiese modelle

Die psigologie het grootliks daartoe bygedra dat begrippe soos *leesgereedheid, intelligensie, oefening, persepsie, begrip* en *leer* en die *evaluering van leesvordering* as deel van die leesproses opheldering ontvang het.

Ons onderskei die volgende sielkundige modelle:

a) Die behavioristiese model

Volgens dié leerteorie (stimulus-respons) is alle leer die gevolg van gewoontevorming - 'n verbinding tussen 'n stimulus en 'n respons waarin kondisionering 'n groot rol speel. Leer word gedefinieer as die verkryging van nuwe gedragspatrone of die verandering van gedrag deurdat die patrone versterk of verswak word as gevolg van oefening en herhaling. Volgens Skinner (*in* Jordaan *et al.*, 1977) kan alle gedrag verklaar, voorspel of beheer word in terme van gewoontes gevorm

deur die versterking van 'n respons in die teenwoordigheid van 'n bepaalde stimulus. Ooreenkomstig die behavioristiese benadering vind leer dus plaas deur versterking, en wanneer die gewoonte gevestig is, verkry dit sy eie momentum. Die beoefening van die gewoonte (in hierdie geval lees) bekragtig die gewoonte (Dechant en Smith, 1977).

b) Die kognitiewe model

Voorstanders van die kognitiewe model sien die leerder as 'n versameelaar, 'n verwerker en gebruiker van inligting eerder as iemand wat eenvoudig reageer op 'n stimulus (Smith, 1971). Volgens aanhangers van die kognitiewe model kan taalvaardighede nie verklaar word in terme van blote gewoontes wat vasgelê is deur die kondisionering van stimulus-responsreaksies nie. Die leser haal eerder betekenis uit wat hy lees op grond van visuele inligting (die oppervlaktetaalstruktuur) en die dieptestruktuur van taal, asook sy ondervinding en kennis soos in sy brein vasgelê.

Oor dié teorie sê Otto *et al.* (1973) dat anders as in wiskunde, waar die geheel gelyk is aan die som van die dele, die geheel by lees groter is as die som van die dele. Die doel van die leesproses is om sinne of sinsnedes, nie woorde nie, in geskrewe vorm te verstaan, omdat idees opgesluit lê in sinne of sinsnedes. Die betekenis van dit wat 'n leser lees, moet opgeneem word in sy bestaande kognitiewe struktuur, wat daardeur nuwe dimensies verkry terwyl 'n nuwe struktuur ontstaan.

Stauffer (1970), 'n aktiewe uitbouer van die kognitiewe model alhoewel hy aan die linguistiek ook 'n mate van erkenning gee, meen dat lees 'n aktiewe kognitiewe proses is waarin daar gesoek word na verwantskap met, afwykings van en versoening met bestaande idees.

Ander skrywers wat erkenning gee aan die kognitiewe teorie is Huey (1968) en Tinker (1962).

c) Die kognitief-affektiewe leesmodel

'n Tyd lank is die leeshandeling beskou as hoofsaaklik 'n kognitiewe interaksie. Geleidelik is egter meer klem gelê op die emosionele aspekte van die leessituasie.

Lees moet dus eerder beskou word as 'n kognitiewe en affektiewe proses wat nie los van die bestaande kognitiewe en affektiewe ontwikkeling van die leser beskou kan word nie (Raubenheimer, 1983).

Volgens Robeck en Wilson (1974) is daar onderliggend aan alle leeshandelinge, van die eenvoudigste tot die mees komplekse, 'n affektiewe komponent teenwoordig. Lees word deur die skrywers beskou as 'n proses waarin tekens en simbole vertaal word na betekenis en waarvolgens nuwe betekenis geïnkorporeer word by bestaande affektiewe en kognitiewe sisteme.

Ruth Strang (1975) sien lees byvoorbeeld as 'n kommunikasieproses wat die vermoë insluit om eerstens die skrywer se woorde te herken, om tweedens betekenis aan die woorde te heg op grond van vorige lees en ervaring en om derdens die idees wat sodoende gevorm word, uit te druk deur middel van spraak, skryf of ander motoriese response. Elk van bogenoemde drie stadiums word beïnvloed deur die leser se algemene verstandelike vermoëns, emosionele faktore, sy selfkonsep asook sy omgewing en kulturele omstandighede.

Aanhangers van dié model gee wel erkenning aan die kognitiewe en emosionele keersye van die leesproses, maar misken die invloed van taal op die doeltreffendheid van die leeshandeling. Die feit dat die leessituasie grootliks ook 'n taalsituasie is en daarom nie bloot vanuit die vakdisipline psigologie verklaar kan word nie, kry dus nie erkenning nie (Raubenheimer, 1983).

1.3.3.1.4 Die kommunikasiemodel

Die kernbegrip van dié model is dat lees as 'n kommunikasieproses beskou word waarvolgens inligting van 'n sender na 'n ontvanger oorgedra word. Kennis van die teorieë van kommunikasie- en inligtingkunde word as toepaslik beskou vir die studie van die leesproses en die terminologie van kommunikasieleer as handig om die leessituasie mee te beskryf.

Sulke terme in die kommunikasieteorie is byvoorbeeld *kommunikasiekanaal*, *beperkte kanaalkapasiteit*, *ruis*, *inligting* en *oortollikheid* (Dechant en Smith, 1977).

- KOMMUNIKASIEKANAAL

Die skrywer (sender) en die leser (ontvanger) is twee eindpunte van 'n kommunikasiekanaal waarlangs inligting versend word. In elke deel van die kommunikasieproses bestaan daar die moontlikheid dat die boodskap op die en of ander manier verander kan word (Dechant en Smith, 1977).

- BEPERKTE KANAALKAPASITEIT

Daar is 'n perk aan die kanaalkapasiteit in die kommunikasiestelsel ten opsigte van die leser se fiksasietyd en -span. So kan 'n visuele beperking tot gevolg hê dat 'n leser relatief lank fikseer en min elemente per fiksasie waarneem.

- RUIS

'n Boodskap of kommunikasie kan belemmer of onduidelik word as gevolg van eksterne geraas. Omdat alle kommunikasiesisteme beperkte kapasiteite het, mag geraas die kommunikasiekanaal oorlaai en so die versending van inligting voorkom of ontwrig. In die geval van lees kan dit onder meer 'n moeilik leesbare handskrif wees, swak beligting of selfs swak konsentrasie deur die leser. Volgens Smith (1971) is geraas 'n faktor wat die leesproses intrinsiek meer bemoeilik vir die aanvangsleser as vir die bedrewe leser.

- INLIGTING

Dit word gedefinieer as die vermindering van onsekerheid. In die geval van die leeshandeling is daar inligting beskikbaar as die leser die aantal alternatiewe moontlikhede kan verminder en byvoorbeeld 'n gegewe letter kan onderskei van 25 ander moontlikhede. As die leser dus in die algemeen alle moontlike alternatiewe behalwe een kan elimineer, is die hoeveelheid inligting deur die skrywer *versend* gelyk aan die hoeveelheid onsekerheid wat bestaan het (Dechant en Smith, 1977).

- OORTOLLIGHEID

Dit ontstaan as inligting gedupliseer word deur meer as een bron, of anders gestel, wanneer dieselfde alternatiewe (26 letters of verskeie betekenisse vir 'n sin) geëlimineer kan word op meer as een manier. Die rede waarom 'n woord hardop gelees word, is juis omdat dit 'n vorm van oortolligheid is wat die leser help. Hoe meer oortolligheid daar bestaan, hoe minder visuele inligting het die bedrewe leser nodig. Die toepassing van die begrip oortolligheid in die leeshandeling, sugereer dat die bedrewe leser nie 'n vaste hoeveelheid inligting nodig het om 'n woord te identifiseer of 'n betekenis te bepaal nie. Die hoeveelheid inligting wat hy nodig het, word bepaal deur die moeilikheidsgraad van die leesstof, die leser se bedrewenheid en sy besluitnemingskriterium. Hy vereis byvoorbeeld absolute sekerheid voordat hy 'n raaiskoot waag. Indien hy sy kriterium vir woordidentifikasie te hoog stel, mag dit beteken dat hy 'n woord nie vinnig genoeg kan identifiseer vir globale begrip nie. Die aanvangsleser sal byvoorbeeld uit vrees dat hy verkeerd sal wees, nie 'n kans wil waag nie, en word sodoende 'n ontoereikende leser (Dechant en Smith, 1977).

Die leser verkry bogenoemde inligting en ondervinding deur baie te lees.

Die waardevolle bydrae wat hierdie model tot ons begrip van die leesproses gelewer het, is geleë in die feit dat toepaslike terminologie uit 'n verwante geesteswetenskap geleen is om die leesproses mee te probeer verklaar.

Feit bly egter dat bogenoemde model nog nie die antwoord bied op wat die leesproses ten volle behels nie (Raubenheimer, 1983).

1.3.3.1.5 Linguistiese modelle

Die vroeë linguistiese modelle is ontwikkel deur Bloomfield, Fries en Lefevre. Hierdie vroeë modelle het hoofsaaklik gekonsentreer op aanvangs= leesprobleme en veral woordherkenningsprobleme (Chall, 1969). Ware lees= doeltreffendheid is beskryf as die vermoë om taalstruktuur te lees. Die beste leser is bewus van aksentuering, verlenging van woorde, verandering in toonhoogte, intonasie en ritme in die sinne wat hy lees. Eers as hy dit lees op dieselfde manier as wat die skrywer dit sou wou hê, is ware kommunikasie van betekenis moontlik. Bloomfield en Fries het gekonsentreer op letters, klanke en woorde as die primêre eenhede van lees, terwyl Lefevre die standpunt huldig dat die volledige sin die enigste manier is om idees uit te druk (Dechant en Smith, 1977).

As gevolg van dié meningsverskille onderskei Miller (1971) twee hoofrigtings in hierdie vroeë benadering, naamlik die fonoloë (met Bloomfield en Fries as die belangrikste verteenwoordigers) en die strukturaliste (met Lefevre as belangrikste eksponent).

Latere eksponente van hierdie denkrigtings, soos Chomsky (*in* Dechant en Smith, 1977) en Rudell (1974), wat die sienswyse verwerp dat lees bloot opeenvolgende woordherkenning is, brei die definisie van die leeshandelinge heelwat uit en beklemtoon veral ook die belangrikheid van leesstrukture. Lees is volgens dié groep 'n linguistiese proses, met semantiek en sintaksis as sentrale elemente in betekenisvolle begrip. Dit is veel meer as die blote herkenning van grafiese simbole en die vermoë om geskrewe woorde uit te spreek en die grafiese kode na 'n mondelinge kode om te skakel.

Die leesproses word beskou as taalbeoefening in sy mees abstrakte, kulturele vorm. Hierdie benadering beklemtoon dat alle taal en dus ook sinne, 'n oppervlaktestruktuur en 'n dieptestruktuur het. Klanke of geskrewe woorde is die oppervlakteweergawe van 'n boodskap, terwyl betekenis, sintaksie en semantiese interpretasie op 'n dieper vlak lê (Jacobs en Rosenbaum, 1968). Die leser moet in staat wees om albei strukture doeltreffend te beheers.

1.3.4 Die omvang van die leesprobleem

1.3.4.1 Algemeen

Soos reeds gesê kan daar nog nie 'n enkele bevredigende beskrywing of definisie van die begrip *leesprobleem* gevind word nie. Hierdie feit bemoeilik dus die statistiese bepaling van die omvang van leesprobleme. Ook verskil verskillende ondersoekers se kriteria vir die afsnypunt wanneer 'n leesprobleem 'n *probleem* is.

Nieteenstaande bogenoemde faktore wat die bepaling van die omvang van die leesprobleem bemoeilik, word vervolgens 'n aantal navorsingsbevindings betreffende die voorkoms van leesprobleme in verskillende lande verstrekk.

So byvoorbeeld varieer die persentasie van die bevolking met leesprobleme tussen 22% (4% met ernstige disleksie) in Oostenryk en 15% in Skotland, 14% in Argentinië, 10% in Engeland, 8% in Swede en Wes-Duitsland en 1% in Japan (Harris en Sipay, 1975).

Verskeie ander ondersoekers maak melding van die voorkoms van leesonvermoë. So meld Monroe (1932) dat 12% van die totale skoolpopulasie leesvertraag is. Onderzoekers soos Hallgren, Witty, Hermann en Rabinovitch (almal in Thompson, 1966) het bevind dat ongeveer 10% van hul ondersoeksgroepe oor 'n definitiewe graad van leesonvermoë beskik het. Ondersoeke deur Newborough en Kelly (1962) op 3 946 leerlinge bevestig dat 14% van dié leerlinge twee jaar of meer onder hulle onderskeie leespeile presteer.

In die *Report of the Regents Conference on Improving Reading at the University of the State of New York*, soos bespreek in Thompson (1966), word gemeld dat 35% van alle Amerikaanse jeugdiges ernstig leesvertraag is.

Plaaslike ondersoeke by die Akademiese Adviesburo van die Randse Afrikaanse Universiteit het met behulp van die oogkamera gevind dat studente wat aanmeld vir die leesverbeteringskursus, volgens Amerikaanse normtabelle, gemiddeld op st. 7-peil of vier *standards* onder eerstejaarsvlak lees (Raubenheimer, 1983).

Thompson (1966) meld dat dit uit 'n samevatting van vele studies blyk dat ongeveer 10% van alle leerlinge in die Verenigde State van Amerika leesprobleme ondervind. Uit die voorafgaande wil dit voorkom asof dit algemeen geld.

1.3.4.2 Geslagspesifieke leesprobleme

Dit is die ondervinding van die meeste ondersoekers dat meer seuns as dogters leesprobleme ondervind.

So het Fabian (*in* Thompson, 1966) in sy ondersoek bevind dat nagenoeg 95% van die leerlinge wat oor 'n swak leesvermoë beskik het, seuns was. Critchley (1964) meld dat leesprobleme na verhouding by vier mans vir elke vrou voorkom, maar dat dié verhouding, globaal beskou, kan wissel van 3:1 tot self 20:1.

Ook Clark (1979) het in haar ondersoek telkens gevind dat meer seuns as dogters leesprobleme geopenbaar het.

Harris en Sipay (1975) het bevind dat een uit elke sewe skoolkinders lees as 'n struikelblok ondervind en dat tussen 65% en 90% hiervan seuns is.

Van Monroe (1932) se groep van 415 swak lesers was 86% seuns, terwyl Fernald (1943) by 96 gevalle van ernstige leesvertraging gevind het dat 97% van dié gevalle seuns was.

Waarom meer seuns as meisies aan leesvertraging ly, is moeilik om te verklaar. McCarthy (*in* Vernon, 1957) probeer die oplossing vind in die taalontwikkeling. Tot op die ouderdom van ongeveer 9½ jaar is dogters vaardiger in taalgebruik as seuns. Spraakgebreke kom ook meer dikwels voor by seuns as by dogters.

Anderson en Dearborn (1952) beweer dat die oorsaak hiervoor in fisieke rypheid gesoek moet word. Op grond van hul algemene ontwikkeling sal dogters wat skoolbeginners is, dus meer skoolgereed wees as seuns van dieselfde ouderdom. Blair (1952) gaan akkoord met bogemelde stelling van Anderson en Dearborn (1955) en beklemtoon ook die feit dat dogters

gouer as seuns rypheid bereik. Sekere kulturele faktore tel ook in die dogters se guns en bring hulle in aanraking met boeke, terwyl seuns se belangstelling in verskeie ander kanale gaan. Blair (1956) waarsku egter dat die afleiding nie gemaak moet word dat dit 'n oorgeërfde geslagtelike eienskap is nie.

Volgens Gates (in Grey, 1963) se ondersoek behaal dogters statisties beter leesresultate as seuns en oortref hulle seuns ten opsigte van spoed, woordeskat en begripslees. Die ondersoeker glo dat omgewingsfaktore eerder as rypheidsfaktore verantwoordelik is vir hierdie resultate.

Uit bogenoemde wil dit voorkom asof navorsers eenparig tot die slotsom gekom het dat leesprobleme meer by seuns voorkom as by dogters. Teen dié verabsoluttering moet daar gewaak word, aangesien daar studies is wat bevind het dat daar geen beduidende verskille tussen die leesvermoëns van seuns en dogters bestaan nie. So 'n studie is uitgevoer deur Gross (1980) op Israeli-kindere in 'n kibboetssisteem. Daarin kon geen verskille ten opsigte van leesvlotheid, begrip, leesgereedheidsvlak of leesvermoë tussen seuns en dogters gevind word nie.

1.3.4.3 Leesprobleme in die stad en platteland

Alhoewel daar geen statistiek bestaan wat 'n aanduiding kan gee van 'n verskil in die leesvermoëns van bewoners van die stad of die platteland nie, lewer faktore wat later in die literatuurstudie vermeld sal word, besliste aanduidings op dat die plattelandse inwoners oor 'n laer leesvermoë sal beskik. 'n Enkele voorbeeld wat moontlik lig op die tendens kan werp, is die ondersoek van König en Meijer (1984) na die leesgewoontes van die Kaapse Kleurling en waarin (tabel 1.1) die volgende bevind is:

TABEL 1.1 LESERS VAN LEKTUURSOORTE (IN PERSENTASIES) VOLGENS WOONGEBIED

WOONGEBIED	LEKTUURSOORTE			
	Foto- en strokiesver= hale	Tydskrifte	Koerante	Boeke
Stede N = 398	46,7	66,6	89,7	66,1
Dorpe N = 468	53,2	66,9	81,0	63,0
Plase N = 353	35,1	32,6	39,9	38,0
TOTAAL N = 1219	45,9	56,7	71,9	53,9

Tabel oorgeneem uit König en Meijer (1984: 19)

In bostaande tabel word stads- en dorpsbewoners en bewoners van plase vergelyk ten opsigte van die gebruik van lektuursoorte. Daaruit blyk dat die leespatroon van plattelanders swak vergelyk met dié van die stadsbewoners en dat dit veral die plaasbewoners is wat min lees. Die platteland- en plaasbewoners handhaaf dus 'n lae peil van leesontwikkeling (König en Meijer, 1984).

Die feit dat die plattelandse Kleurling swak geskool is, is 'n verdere aanduiding dat die voorkoms van leesprobleme onder die plattelandbewoners groter sal wees as onder stadsinwoners. In dié verband met die Theronverslag (1976) dat 53% van alle huishoudingslede van plaaswerkers nog geen skoolopleiding ontvang het nie, teenoor die 24% van die lede van huishoudings in die Kaapse Skiereiland. Duidelike aanduidings bestaan dus dat leesprobleme meer onder plattelandbewoners sal voorkom as onder stadsinwoners.

1.3.5 Die etiologie van leesprobleme by die Kleurling

1.3.5.1 Inleiding

Leesprobleme word aan 'n verskeidenheid oorsake toegeskryf en 'n soeke na 'n enkelvoudige oorsaak is onbevredigend. Die algemeenste kategorieë waarin oorsake van swak leesvermoëns ingedeel word, is gewoonlik die volgende:

- FISILOGIESE OORSAKE soos visuele gebreke (oogbeserings, perseptuele span, ensovoorts), gehoorsgebreke, motoriese spraak- en taalontwikkelingsprobleme asook die algemene gesondheidspeil en breinbeserings.
- EMOSIONELE FAKTORE soos persoonlike en sosiale aanpassingsprobleme, swak huislike omstandighede, negatiewe houdings, gebrekkige motivering.
- FAKTORE VERBONDE AAN DIE ONDERWYS soos swak skooladministrasie, leeron-gereedheid, swak metodes van onderrig, vroeë skoolverlating, die rol van die onderwyser en gebrekkige biblioteekgeriewe.
- EKSTERNE FAKTORE soos ongunstige sosio-ekonomiese toestande, swak om-gewingsfaktore en onvoldoende motivering.
- GESINSFAKTORE soos affektiewe verwaarloosing, verwerping deur ouers, onvolledigheid van gesinne en ongelukkige huweliksverhoudinge.
- KOGNITIEWE FAKTORE soos taalkundige beperkings en intellektuele vermoëns.

Die belangrikste teorieë oor die etiologie van leesprobleme is reeds deur ondersoekers soos Harris en Sipay (1975), Grey (1963), Bond en Tinker (1973) en vele ander volledig beskryf. Daarom het die ondersoeker dit nie nodig geag om weer eens breedvoerig op al die etiologiese faktore in te gaan nie, maar besluit om eerder die literatuurstudie te beperk tot skolastiese, sosiale en ekonomiese determinante, met die klem veral op hoe dit van toepassing is op die Kleurlingbevolking.

1.3.5.2 Skolastiese determinante

Dit is so dat die skool 'n primêre rol speel in die leiding van 'n individu tot die ontwikkeling van 'n goeie leesvermoë. Vele faktore wat verband hou met die skool kan egter bydra tot onvoldoende lees- en leerontwikkeling. Hieronder meld verskeie ondersoekers faktore soos leesgereedheid, metodes van onderrig, onbekwame onderwysers, oorvol klasse en ander klaskamerpraktyke. Selfs die skooladministrasie soos byvoorbeeld rigiditeit in die toepassing van kurrikulums en leerplanne is al ondersoek (Duncan, 1953; Monroe, 1932; Bond en Tinker, 1973 en Francis, 1981).

Ten einde 'n beter perspektief te kry op die skolastiese faktore wat kan lei tot swak leesontwikkeling onder 'n groot persentasie van die Kleurlingbevolking, sal die Kleurlingonderwys vervolgens krities beskou word.

1.3.5.2.1 Gebrekkige voorskoolse milieu

Die gesin en ouerhuis bly steeds die onmisbare basis van alle opvoeding. Die kwaliteit van die opvoedkundige begeleiding wat 'n kind tuis ontvang, is 'n belangrike faktor in skoolaanpassing, -vordering en -prestasie. Die ouerhuis lewer 'n belangrike bydrae tot die kind se voorskoolse ontwikkeling. Baie van sy gesindhede en belangstellings word daar gekweek. Dit behoort die fondament te lê vir sy leesgereedheid met skooltoetrede. Soos aangetoon sal word onder sosiale determinante, dra negatiewe faktore soos ouerloosheid, swak woonbuurte en behuising, normloosheid, sedeloosheid en sosiale stratifikasie grootliks daartoe by dat daar nie sprake is van 'n stimulerende, pedagogies-ondersteunende tuismilieu onder 'n groot persentasie van die Kleurlingbevolking nie.

Hierdie gebrekkige tuismilieu word veroorsaak deur ouers wat weinig belangstelling het in of onrealisties lae verwagtinge koester van hulle kind se skolastiese vermoë (Van der Merwe, 1978). Daarbenewens stel hulle of weinig of geen eise aan die kind in dié verband nie. Ook het die kind nie geleentheid om sukses te behaal en homself te evalueer nie. Gevolglik ontwikkel die kind 'n negatiewe selfbeeld wat op sy beurt weer lei tot 'n negatiewe toekomsbeeld en negatiewe motivering (Bolleman, 1970).

Louw (1983) se ondersoek dui daarop dat vele Kleurlingkinders nie skoolge- rig opgevoed word nie. Dié ondersoeker meld dat 'n groot persentasie Kleurlingkinders afkomstig is uit groot gesinne wat gekenmerk word deur swak dissipline en onstabiele gesinsbande. Baie van dié kinders se ouers is uiters onverantwoordelik teenoor hulle kinders se belange en toon slegs die vermoë om van dag tot dag te beplan. Hierdie ouers het nie die wils- krag en ambisie wat nodig is vir vooruitgang en prestasie nie en dra gevolglik weinig of niks daartoe by dat hul kinders belangstelling in formele onderrig ontwikkel nie. Hierdie beperkte ervaring en prikkeling wat die voorskoolse jare kenmerk, dra dan ook daartoe by dat lees en leer- probleme algemeen voorkom wanneer die kind toetree tot die skool.

Kleurlingkinders se taal- en begripsvermoë is swak ontwikkel. Ook hul luister- en memoriseringsvermoë is meestal swak ontwikkel, omdat die spanning wat voortspruit uit hul verarmde lewensituasies hulle geleer het om liewer onoplettend te wees (Theronverslag, 1976). Hymes (1958) noem dat daar twee voorwaardes vir lees is, naamlik die vermoë daartoe en 'n algemene begeerte om te wil lees. Die leesvermoë is gewortel in die kind se hele fisiologiese ontwikkeling. Die algemene begeerte om te lees, ontwikkel uit die soort lewe wat die kind lei. Onder die Kleurlingbevolking is hierdie twee vereistes onderhewig aan baie remmende faktore. Die kind is lesgereed wanneer hy gereed is vir 'n verskeidenheid ander handelinge. Die vyf-sesjarige kind is leergierig en nuuskierig, vol energie en aktief. Hy wil dinge vir homself ontdek deur waarneming en eksperimentering. Hy wil kontak maak met die lewe buite sy huislike kring deur middel van besoeke, reise, films of prente. Deelname aan sulke aktiwiteite vorm die grondslag vir latere leeswerk (Grey, 1963). Indien die Kleurlingkind se voorskoolse milieu ontleed word, wil dit voorkom asof dit nie ruimte bied vir sulke ontdekkings, ervarings en eksperimenterings nie. As sodanig kan die voorskoolse milieu dus 'n bydraende faktor wees tot die ontstaan van leesprobleme by die Kleurlingbevolking.

1.3.5.2.2 Kleuterskoolvoorsiening

Die ontwikkeling van die kind gedurende die eerste lewensjare lewer 'n belangrike bydrae tot sy latere intellektuele en persoonlikheids groei. Die kleuterskool kan beslis 'n positiewe invloed op hierdie ontwikkeling uitoefen. Verskeie ondersoekers maak pertinent melding van die belang van kleuteronderwys. Stoll (1963: 18) beskryf die kleuterskool as

"... een aanvullend milieu, aangepast aan de bestaanswijze van kleuters en ingesteld op hun harmonische ontwikkeling en vorming".

Bloom, (1965: 110) weer, skryf dat

"Nursery and kindergarten could have far reaching consequences on the child's general learning pattern".

Van der Merwe (1978) dui die waarde van voorskoolse onderwys vir die stimulering van taal- en kognitiewe ontwikkeling aan. Alle kontak en kennisverwerwing geskied deur middel van taal. Omdat die kleuter taalvaardighede op kleuterskool aanleer, beklemtoon dit die belangrikheid van kleuterskoolvoorsiening.

Wat die invloed van kleuteronderwys op die kind se skoolloopbaan in die algemeen betref, vind Van der Merwe (1978) die volgende in sy ondersoek na kleuterskoolonderwys:

- Kleuterskoolleerlinge is oor die algemeen in 'n meerdere mate positief ingestel teenoor skoolgaan.
- Kleuterskoolleerlinge vertoon 'n positiewe houding teenoor verdere studie.
- Kleuterskoolleerlinge uit die hoër en middel-sosio-ekonomiese klas se prestasie in spelling in die moedertaal is beter in vergelyking met nie-kleuterskoolleerlinge.

Kleuterskoolvoorsiening in die Kleurlinggemeenskap sou dus in vele opsigte die oplossing gewees het om die kansarme Kleurlingkinders die geleentheid te bied om ten minste goed af te skop met sy formele onderwys. Riley (*in* Marais, 1980: 48-49) beklemtoon ook die belangrikheid van voorskoolse onderwys, veral wat minderbevoorregte kinders betref. Sy skryf:

"Emphasis is on compensating for social and experimental deprivation in the early years so that all children are given a fair start in life and have equal opportunity to participate fully in the responsibilities and rewards of society".

Verder beweer sy dat die langtermyn doelwit van voorskoolse onderwys die algemene ontwikkeling van die kind tot 'n gebalanseerde en verantwoordelike volwassene moet wees. Voorskoolse onderwys, wat soveel kan bydra tot die verbetering van die leesvermoëns van Kleurlingkinders, misluk ongelukkig as gevolg van onvoldoende kleuteronderwysgeriewe in die Kleurlinggemeenskap.

Of daar werklik gou ten volle 'n toereikende voorskoolse onderwysstelsel vir Kleurlinge ingestel sal word, word betwyfel.

Die Theronkommissie (1976) meld byvoorbeeld dat voorskoolse onderwys 'n luukse is in 'n gemeenskap waar daar nog nie eers behoorlik voorsiening gemaak is vir laer- en hoërskoolopleiding nie. Die staat aanvaar nie volle verantwoordelikheid vir voorskoolse onderwys nie. Van 1964 tot 1976 het die getal staatsgesubsieerde Kleurlingkleurterskole van 32 tot 44 gestyg. Voorskoolse onderwysvoorsiening word oor die algemeen oorgelaat aan instansies soos geregistreerde welsynsorganisasies, kerkgenootskappe, opvoedkundige en privaatinstansies. Die subsidie wat deur die staat betaal word, is gewoonlik gering. Theron en Du Toit (1977) meld dat die staat in 1976 maar 'n subsidie van 25 sent per kind per dag betaal het.

Die ondersoek deur Slabbert en Thomas (1976) na die voorskoolse onderwys-fasiliteite vir Kleurlinge in en om Kaapstad, het die volgende statistiek aan die lig gebring. In 1976 was daar byvoorbeeld ongeveer 500 000 Kleurlingkinders van voorskoolse ouderdom (tussen nul en 5½ jaar) in Suid-Afrika. Hiervan was slegs ongeveer 4 000 kinders in kleuterskole en 6 000 in bewaarskole. Die feit dat slegs 2,0% van alle Kleurlingkinders geakkommodeer is in voorskoolse fasiliteite, bevestig die geweldige tekort aan sulke geriewe.

Hierbenewens beantwoord bestaande geriewe ook nie aan hul doel nie. So meld Slabbert en Thomas (1976) dat die binreshuise en buitenshuise fasiliteite van nagenoeg 50% van die 66 voorskoolse sentrums wat in en om Kaapstad bestaan het, ondergemiddeld tot totaal ontoereikend was. Daar was slegs 76 opgeleide onderwysers vir die 66 voorskoolse Kleurlingsentrums. Die onderwyser-kindverhouding was 1:91.

Om hierdie redes kan Kleurlingkleuterskole dus nie 'n betekenisvolle bydrae ten opsigte van die voorbereiding tot formele leer- en leesonderrig lewer nie. Sodoende gaan 'n belangrike hulpmiddel verlore.

Bogenoemde statistieke geld vir die hele Kleuterbevolking en is dus ook op die Kleurlingbevolking in Promosa, Potchefstroom, van toepassing. Die plaaslike Kindersorg- en Liefdadigheidsvereniging het hier 'n Kleur-

lingbewaarskool op die been gebring. Ten spyte van goeie bedoelings en harde werk bly dié poging totaal ontoereikend vir die groot voorskoolse bevolking in Promosa. 'n Tekort aan binnen- en buitenshuise fasiliteite, finansies en opgeleide persone maak dat die kleuterbewaarskool nie aan sy doel beantwoord nie (Stadsraad van Potchefstroom, 1982).

1.3.5.2.3 Verpligte skoolbesoek

Dat onderwys van primêre belang geag word vir die ontwikkeling van 'n goeie leesvermoë is reeds bekend. 'n Groot persentasie van die Kleurlingbevolking is baie jare lank van hierdie voorreg beroof deurdat hulle van verpligte skoolbesoek vrygestel was.

Verpligte skoolbesoek is eers vanaf 1974 progressief op 'n landswye basis vir Kleurlinge ingestel, dit wil sê vir alle sewejariges in 1974 en toe vir alle sewe- tot sestienjariges in 1983. Die Wet op Skoolplig sou slegs van toepassing wees op Kleurlinge wat nader as vyf kilometer aan 'n skool of opklimpunt vir openbare vervoer na so 'n skool woonagtig is (Venter, 1974; Theron en Du Toit, 1977). Dit het beteken dat eers vanaf 1983 skoolplig vir Kleurlinge naastenby dieselde was as dié vir Blankes. Verpligte onderwys vir Kleurlinge op so 'n laat stadium het meegebring dat baie Kleurlinge voor 1974 glad nie die skool besoek het nie. Dié wat wel gegaan het, kon die skool na willekeur vroeg verlaat het. Volgens die 1970-sensus het 23,5% van alle Kleurlinge van ses jaar en ouer nog geen onderwys gehad nie, teenoor die 2,3% van die Blanke bevolking (Theron en Du Toit, 1977). Hierdie feit het beslis bygedra tot die lae taal- en leesontwikkelingspeil van die Kleurlinggemeenskap (Francis, 1981).

Ten spyte van die instelling van skoolplig het die Theronkommissie gevind dat daar geen effektiewe kontrole in dié verband uitgevoer word nie, aangesien dit uitsluitlik die skoolhoof se verantwoordelikheid is om toe te sien dat leerlinge die skool bywoon. Tot dusver word ook nie teen ouers opgetree wat die regulasies ten opsigte van skoolplig verontagsaam nie. Ander remmende faktore is die afstande van die naaste skole en die weinige vervoerskemas en busgeriewe. In die platteland is baie leerlinge verder as vyf kilometer van die naaste skool en is hulle dus nie onderworpe aan dié regulasies nie (Theronverslag, 1976). Dit blyk dus dat plattelandse leerlinge nog steeds aan die kortste ent trek. Dit versterk ook die vermoede dat daar 'n verskil in die leesvermoëns van plattelandse en stedelike

Kleurlingleerlinge sal wees.

1.3.5.2.4 Vroeë skoolverlating

Dat vroeë skoolverlating bydra tot swak leesontwikkeling, is logies en vereis nie breedvoerige bespreking nie. Daar kan volstaan word met die feit dat voltooiing van slegs die laer grade of standers in die skool nie die voltooiing van leesopleiding beteken nie. Aanvangsonderwys is wel noodsaaklik en onmisbaar om 'n fondament vir leesontwikkeling te lê, maar verdere ontwikkeling vereis deurlopende skoolopleiding. Pretorius (1971) sê dan ook dat leesonderrig 'n deurlopende verpligting van die skool is, van beide laer en hoërskole. Daarby is die onderrig van lees nie uitsluitlik die taak van die taalonderwyser is nie, maar in der waarheid die taak van elke onderwyser in die skool. Daar ontstaan dan ook al groter oortuiging en dringender aandrang dat 'n deurlopende leesonderrigprogram vanaf die grade tot en met die hoogste hoërskoolstanders en selfs in tersiêre inrigtings gevolg moet word.

Die voorafgaande in ag geneem, is dit 'n voldonge feit dat vroeë skoolverlating bydra tot onderontwikkelde leesvermoëns. Harris (1961) wys spesifiek daarop dat leerlinge se leesontwikkeling tot stilstand kom wanneer daar geen voortgesette onderrig plaasvind nie.

'n Belangrike kenmerk van die Kleurlingonderwys is vroeë skoolverlating en swak skolastiese prestasie (Rip, 1971). Dit kan as 'n belangrike oorsaak van swak leesvermoëns onder Kleurlinge beskou word. Soos reeds aangetoon, was daar voordat die Wet op Skoolplig in 1983 ten volle in werking getree het, geen beheer nie en kon Kleurlingkinders na willekeur die skool verlaat.

Die laat invoer van skoolplig is egter nie alleenlik hiervoor te blameer nie. Ander faktore soos uitsakking en druiping dra ook by tot vroeë skoolverlating en swak leesvermoëns. Die erns van swak leesvermoëns by die Kleurling word eers besef as daar na die omvang wat die skolastiese agterstand aanneem, gekyk word. So was in 1972 35,5% van alle skoolgaande Kleurlingkinders in die substanders teenoor slegs 18,3% van die Blanke leerlinge, terwyl slegs 0,9% van alle Kleurlingkinders in standerd tien was, teenoor 4,5% van die Blanke leerlinge (Theron en du Toit, 1977).

Dit is veral die tempo waarteen Kleurlingleerlinge tussen sub A en matriek uitsak wat 'n bron van groot bekommernis is. So het daar van die 85 089 (100%) leerlinge wat in 1964 in sub A ingeskryf het, slegs 5 777 (6,8%) in 1974 standerd nege bereik. Druiping en vroeë skoolverlating is die hooforsake van hierdie hoë uitsaksyfer (93,2%) (Theronverslag, 1976). Statistiek deur die Administrasie van Kleurlingsake in 1971 uitgereik, bevestig 'n hoë konsentrasie van leerlinge in die laer standerds, terwyl uitsakking veroorsaak dat die hoër standerds 'n lae persentasie leerlinge bevat. Venter (1974), in 'n ontleding van die statistieke, gee die volgende verspreiding weer:

TABEL 1.2 DIE PERSENTASIE UITSAKKING VAN LEERLINGE TUSSEN SUB A EN MATRIEK

Klas	Getal leerlinge	% van totaal
Aanpassings= klasse	1 289	0,2
Sub A	102 779	19,2
Sub B	86 776	16,2
St. I	77 639	14,5
St. II	64 676	12,1
St. III	56 672	10,6
St. IV	47 509	8,9
St. V	37 014	6,9
TOTAAL	474 354	88,6
St. VI	28 305	5,3
St. VII	16 643	3,1
St. VIII	10 633	1,9
St. IX	4 082	0,8
St. X	2 020	0,3
TOTAAL	61 683	11,4
GROOTTOTAAL	536 037	100,00

Ontleen aan Venter (1974)

Uit tabel 1.2 blyk dit dat daar 'n geweldige verskil bestaan tussen die 102 779 leerlinge wat in 1974 in sub A ingeskryf het en die 2 020 leerlinge wat matriek bereik het in dieselfde jaar. Ook neem die aantal leerlinge

af met elke standerd. Van die altesaam 536 037 Kleurlingkinders wat in dié betrokke jaar die skool bygewoon het, was 474 354 leerlinge in die primêre standerds en slegs nagenoeg 60 000 leerlinge in die hoërskool.

Volgens Venter (1974) is dit verder verontrustend dat die helfte van die skoolgaande gemeenskap die skool verlaat het voordat hulle standerd drie bereik het. Hy meld verder dat die leerlinge wat tussen 1964 en 1970 standerd tien bereik het, slegs 0,38% gevorm het van alle Kleurlingleerlinge wat die skool oor dié tydperk besoek het.

Oor die algemeen voltooi minder as een uit elke 20 Kleurlingleerlinge wat in sub A ingeskryf het, uiteindelik standerd tien, terwyl 35 uit elke 100 Blanke leerlinge wat in sub A ingeskryf het standerd tien behaal.

Meer resente onderwysstatistieke (Republiek van Suid-Afrika, 1984 en 1985) toon steeds dieselfde patroon. In 1985 het daar 100 612 Kleurlingleerlinge in sub A ingeskryf terwyl slegs 16 929 leerlinge standerd tien behaal het. Altesaam 599 692 leerlinge was in die primêre skool, terwyl slegs 193 348 leerlinge in die sekondêre skool was. Die ernstige graad van uitsakking kom veral duidelik na vore as dié syfers vergelyk word met dié van die Blankes.

Dieselfde statistiek vir Blankes in 1985 toon dat 79 547 leerlinge vir matriek ingeskryf was. Daar was altesaam 572 596 Blanke leerlinge in primêre skole en 398 601 Blanke leerlinge in die sekondêre skole.

Dit is dus duidelik dat 'n groot persentasie van die Kleurlingbevolking nog geringe of geen skoolopleiding ontvang het nie en dus nie hulle volle potensiaal kan ontwikkel nie omdat hulle nie die alombekende middel, lees, tot hul beskikking het nie.

1.3.5.2.5 Differensiasie

Differensiasie in Kleurlingonderwys is 'n verdere faktor wat daartoe bydra dat 'n groot persentasie Kleurlinge op vroeë leeftyd die skool verlaat wanneer hulle nog onvoldoende opgelei is en min leesvaardigheid besit. Differensiasie word in 'n onderwysstelsel toegepas omdat daar erken word

dat alle kinders nie oor dieselfde vermoëns beskik nie. Gedifferensieerde onderwys behoort op alle vlakke rekening te hou met 'n leerling se aanleg, vermoëns en belangstelling. Daar behoort horisontaal (dit wil sê, waar die klem val op vakkeuse ter voorbereiding van die een of ander rigting) en vertikaal (dit wil sê waar dieselfde leerstof op verskillende vlakke aangebied word vir mense in dieselfde standaard wat nie oor dieselfde verstandvermoëns beskik nie) gedifferensieer te word. In Kleurlingonderwys word daar ten opsigte van differensiasie op horisontale vlak redelik aan die vereistes voldoen, maar vir vertikale differensiasie word daar weinig voorsiening gemaak. Alhoewel daar 'n mate van vertikale differensiasie in die junior primêre fase voorkom, bly die knelpunt nog steeds dat die grondslag vir bevordering in die klasse dieselfde is vir alle leerlinge (Theronverslag, 1976).

Gloobaal gesien word daar ruim voorsiening gemaak vir differensiasie in die suiwer akademiese onderrig van die gemiddelde tot skrande leerlinge in standaard een tot sewe, maar word daar nie in dieselfde mate voorsiening gemaak vir die intellektueel swakker bedeelde leerlinge nie. Die Theronkommissie (Theronverslag, 1976) is die mening toegedaan dat dié leerlinge normaalweg 16% van die algemene bevolking uitmaak, maar dat hulle waarskynlik 'n veel hoër persentasie van die Kleurlingbevolking uitmaak vanweë hul swak sosio-ekonomiese omstandighede.

Die Kleurlingjeugdige wat as 'n stadige leerder geklassifiseer word - dit wil sê met 'n intellektuele vermoë van tussen 80 en 90 - raak as gevolg van 'n gebrek aan vertikale differensiasie gefrustreerd deur sy onvermoë om sy klaswerkzaamhede vol te hou. Hierdie gedurige gesukkel om by te hou, lei tot frustrasie wat verder bydra tot allerlei gedragsprobleme soos stokkiesdraai, opstandigheid en 'n gebrek aan belangstelling. Die leerlinge voel nie gemotiveerd om op skool te bly nie. 'n Groot persentasie van die Kleurlingbevolking druipt twee of meer keer gedurende hul skoolloopbaan in die gewone klas. Dit lei ook tot vroeë skoolverlating.

Cronje *et al.* (1982) wys verder daarop dat die leerplan van Kleurlingonderwys meestal op die middelklaskind gerig is en dat die laerklaskind dus benadeel word. (Die grootste persentasie van die Kleurlingbevolking behoort tot die laerklas.) Dié toestand veroorsaak dat daar swak belang-

stelling in skoolwerk is en help dus vroeë skoolverlating aan.

Die laerklaskind kan as gevolg van sy sosio-ekonomiese omstandighede nie altyd die geweldige kompetisie waarin hy hom bevind, volhou nie (Theron=verslag, 1976).

h Onderzoek deur Rip (1971) van 193 stedelike, 129 semi-stedelike en 100 landelike Kleurlingjeugdiges, het aangetoon dat 25% van dié jeugdiges probleme van bogenoemde aard ondervind het. Dit blyk dus dat die laer=klas- en swakker bedeelde leerlinge nie by magte was om aan die opvoedkundige verwagtinge te voldoen nie. Dit lei op sy beurt weer tot die opwekking van angs. Vroeë skoolverlating is dus h ontvlugting uit h situasie wat die leerlinge andersins nie kan baasraak nie.

In Kleurlingonderwys word daar wel voorsiening gemaak vir leerlinge met IK's van tussen 50 en 75 deurdat aanpassingsklasse by bepaalde laerskole vir h junior, h intermediêre en in enkele gevalle ook vir h senior groep (tot standerd ses) ingestel is (Theronverslag, 1976).

Die knelpunt is egter weer dat die tempo waarteen aanpassingsklasse ingestel word, nie toereikend is nie, hoofsaaklik as gevolg van h gebrek aan akkommodasie en die feit dat die leerlinge in aanpassingsklasse nie verder as standerd ses opgelei kan word nie. Volle skolastiese en leesontwikkeling is dus nie moontlik nie.

1.3.5.2.6 Oorvol klasse en onvoldoende klaskamerakkommodasie

h Verdere skolastiese faktor wat negatief op die ontwikkeling van die leesvermoëns van die Kleurlingbevolking inwerk, is oorvol klaskamers. Die noodsaaklikheid van kleiner onderriggroepe vir die doeltreffendste onderrig word deur verskeie skrywers beklemtoon. Grey (1963) meld pertinent dat dit die gradeklasse moet wees wat die minste leerlinge behoort te hê aangesien skoolbeginners meer individuele aandag nodig het as ouer kinders. In oorvol klasse is daar selde geleentheid vir die ontdekking en diagnosering van leesmoeilikhede en is daar min kans vir individuele werk of gereelde korrektiewe onderwys. In oorvol klasse word h geroeteneerde program sonder veel afwyking gevolg. Leerlinge met leesprobleme

kry nie betyds hulp nie en sak verder weg in hul probleme.

Ook Duncan (1953) is van mening dat daar min geleentheid vir vrye beweging in oorvol klasse is. Dit lê onafhanklike werk aan bande en strem so die leerlinge in sy aktiwiteite van selfontdekking wat uiters belangrik in die leesproses is.

Wat die Kleurlingonderwys betref, word effektiwiteit in 'n groot mate deur oorvol klasse en onvoldoende akkommodasie aan bande gelê. Dit is so dat die getal Kleurlingleerlinge per klas soms aansienlik meer is as by Blanke skole. In dié verband kan daarop gewys word dat die leerling-onderwyser-verhouding in 1979 vir Kleurlinge 29,6:1 was terwyl dit vir Blankes en Indiërs onderskeidelik 19,6:1 en 26,2:1 was (Louw, 1983). Hierdie leemtes lei daartoe dat persoonlike motivering en individuele aandag aan die leerling deur die leerkrag onmoontlik is. 'n Goeie voorbeeld hiervan is 'n Kleurlingonderwyser wat in 'n tydskrifartikel van Sarie Marais (Anon, 1982: 193) die volgende skryf:

"Onderwysers moet 'n begaafde kind raaksien. Ek het al in 'n vorige skool 'n meisie in my klas gehad wat ek gedink het 'n skrywer kon word, maar die klasse is meestal so groot dat onderwysers selde deur die gewone werk kan kom en beswaarlik aan so 'n kind die bietjie ekstra aandag kan gee wat hy of sy nodig het".

As een van die redes vir hierdie gebrek aan akkommodasie is die feit dat die owerheid nie tred gehou het met die groei van die Kleurlingbevolking nie (Van der Merwe en Groenewald, 1976). Verdere bydraende faktore was die toepassing van die Wet op Groepsgebiede wat massaverskuiwings van die Kleurlinggemeenskap tot gevolg gehad het. Hierdie massaverskuiwings het veroorsaak dat daar nou plaasvervangende akkommodasie aan die Kleurlinge verskaf moes word. Die tempo waarteen *addisionele* klaskamers verskaf kan word is dus grootliks geneutraliseer deur die verskaffing van *plaasvervangende* akkommodasie.

Die volgende syfers (tabel 1.3) gee 'n duidelike beeld van hoe vervangende klaskamerakkommodasie uitbreiding in die wiele gery het.

TABEL 1.3 DIE GETAL KLASKAMERS NODIG TEN OPSIGTE VAN DIE GETAL KLASKAMERS WAT VERSKAF IS VIR DIE TYDPERK 1966 TOT 1972

Jaar	Totale leerlingtal	Natuurlike aanwas	*Beraamde getal klas=kamers benodig	Werklike getal klas=kamers benodig	*Beraamde getal klas=kamers as vervangende akkommodasie	*Beraamde netto getal klaskamers verskaf	*Beraamde netto tekort aan klaskamers
1966	390 224	14 807	423	616	348	268	155
1967	407 201	16 977	485	545	321	224	261
1968	449 755	42 554	1 216	702	457	245	971
1969	474 940	25 185	720	688	339	349	371
1970	490 351	15 411	440	617	422	195	245
1971	510 191	19 840	567	873	625	248	319
1972	536 613	24 422	698	572	493	79	619
TOTAAL		159 195	4 549	4 613	3 005	1 608	2 941

* Alle berekeninge is gebaseer op die veronderstelling dat daar 35 leerlinge in 'n klaskamer is.

Tabel oorgeneem uit die Theronverslag (1976: 175)

Uit bogenoemde tabel kan gesien word dat daar byvoorbeeld in 1972 'n totaal van 572 klaskamers verskaf is, maar dat 493 daarvan plaasvervangende akkommodasie was. Daar het dus in werklikheid slegs 79 addisionele klaskamers bygekom.

'n Verdere bydraende faktor tot die gebrek aan akkommodasie was administratiewe struikelblokke by verskillende staatsdepartement (byvoorbeeld 'n vertraging in die verkryging en oordrag van geskikte persele, 'n tekort aan tegnisi, ensovoorts) wat veroorsaak het dat bewilligde geld nie tydig in klaskamerakkommodasie omskep kon word nie; dit terwyl die bewilligde geldbedrae reeds as ontoereikend bestempel is. So het hierdie onvermoë van die betrokke departemente om skoolgeboue tydig te verskaf, daartoe gelei dat gedurende die tydperk 1964/65 tot 1972/73 slegs R37 318 251 van die bewilligde R54 miljoen vir klaskamersakkommodasie benut is (Theron=verslag, 1976).

Gebrek aan akkommodasie as gevolg van bogenoemde faktore het ongetwyfeld daartoe bygedra dat daar toenemend gebruik gemaak moes word van die sogenaamde *dubbelskof*-onderwys. Alhoewel dié stelsel verkieslik is bo geen onderwys nie en ongeletterdheid, bly dubbelskofklasse 'n stremmende faktor in die skoolstelsel.

Fourie (1984a en b) wys dan ook daarop dat 'n groot verskeidenheid negatiewe skolastiese, sosiale en gedragsverskynsels hiermee in verband gebring word. Die Kleurlingkind, wat alreeds weens sy huislike en omgewingsprobleme 'n geweldige agterstand het, word verder deur dubbelskofklasse aan 'n ongewenste opvoedkundige en besonder swak leersituasie blootgestel. Dubbelskofonderwys hou onder andere die volgende nadele in: Die leerling wat die middagskofklasse bywoon, ontvang in die substanderds tot 4½ uur en in die hoër standerds tot sewe uur per week minder formele onderrig as oggendskofleerlinge. So word onderrigtye vir die basiese vakke soos Eerste taal, Tweede taal en Rekenkunde aansienlik ingekort. Daarby veroorsaak die oorvleueling van die middag- en oggendskof dat 60-70 leerlinge in een klaskamer onderrig word. Dit is ontwrigtend en uitputtend vir die onderwyser sowel as die leerlinge. Die feit dat die tweede skof se leerlinge eers om 12h00 by die skool moet aanmeld, beteken dat hulle soggens tuis of op straat sonder toesig is. Daar is herhaaldelik voor die Theron=

kommissie van Onderzoek getuig van die onversorgde en duidelik uitgeputte toestand waarin hierdie jong skoolkinders hul skooldag moet begin. Daarbenewens is die warm somermaande in die dubbelskofklasse uitputtend vir leerlinge sowel as onderwysers en strem dit in 'n groot mate die leersituasie (Theronverslag, 1976). Grey (1963) maak juis melding van die negatiewe effek wat dit vermoedelik op die leeshandeling kan hê.

Die negatiewe effek van dubbelskofonderwys op die skolastiese ontwikkeling en dus leesvermoë van die Kleurlingkind, neig tot permanensie, aangesien dit blyk dat daar 'n toename eerder as 'n afname in dié verskynsel is. So maak ongeveer 30% van alle Kleurlingskole tans van die stelsel gebruik, terwyl tot 12% van die totale Kleurling-leerlingbevolking op dié wyse onderrig word (Auerbach en Welsch, 1981).

Wat betref Kleurlingkinders op plase, het die Theronkommissie gevind dat die verskaffing van skoolgeriewe vir hierdie leerlinge grootliks afhanklik is van die goedgesindheid van plaaseienaars en kerklike instansies. Waar boere die skoolgeriewe verskaf, word gewoonlik voorkeur gegee aan die betrokke plaas se kinders en word kinders van omliggende plase weens beperkte akkommodasie soms toelating geweier. 'n Verdere probleem in die landelike gebiede is dat heelwat leerlinge nie binne 'n straal van vyf kilometer van die naaste skool woon nie en dus nie skoolpligtig is nie. Verder werk 'n gebrek aan vervoerskemas en koshuisgeriewe ook belemmerend in op die skoolbywoning van 'n groot persentasie van dié leerlinge sodat skoolbywoning oor die algemeen swak is (Theronverslag, 1976) - 'n verdere bewys dat kinders in die platteland oor swak leesvermoë behoort te beskik.

Nou by die gebrek aan akkommodasie sluit aan lae besteding aan Kleurlingonderwys. Die Theronkommissie (Theronverslag, 1976) meld dat alhoewel die situasie ten opsigte van oprigting van skoolgeriewe vir Kleurlinge nie heeltemal vergelykbaar met dié van die Blankes is nie, dit nogtans opmerklik is dat die geldbedrae wat bestee is aan die werklike oprigting van skoolgeriewe enersyds vir Kleurlinge en andersyds vir Blankes, grootliks verskil. Vir die boekjare 1964/5 tot 1970/1 is ongeveer R24 miljoen bestee aan Kleurlinggeriewe waar die aanwas 122 739 leerlinge was. In dieselfde tydperk is daar aan Blanke geriewe, waar die aanwas 129 001 leerlinge was, 'n bedrag van R233 miljoen bestee. Wat die situasie soveel

meer kritiek maak, is dat hierdie syfers Kleurlinggeriewe oor die hele Republiek van Suid-Afrika insluit, terwyl die syfer vir Blankes die Oranje-Vrystaat nog uitsluit (Theronverslag, 1976). Indien die situasie benader word uit die oogpunt van die jaarlikse geldelike uitgawe wat per leerling toegelaat word, is dié uitgawe vir die Kleurlinge eweneens laer as dié vir Blankes of Indiërs. So is vir die 1977-skooljaar R157,60 per Kleurlingleerling, R220,00 per Indiër- en R654,00 per Blanke leerling toegelaat (Louw, 1983). Meer resente data dui 'n soortgelyke verhouding tussen die groepe aan, naamlik vir Blankes R1 385,00 per kind per jaar, vir Indiërs R871,00 en vir Kleurlinge R593,00 (ANON, 1984).

Afgesien van die rol wat 'n gebrek aan geld dus speel in die gebrek aan voldoende klaskamerakkommodasie, sal 'n gebrek daaraan ook binne klasverband 'n nadelige effek hê op die onderrig en spesifiek ook op hulpmiddels vir leesonderrig soos byvoorbeeld gedifferensieerde leesboeke, leesverbeteringsapparaat, ensovoorts.

In die lig van genoemde omstandighede in die Kleurlingonderwys wil dit beslis voorkom asof gebrek aan fondse en klaskamerakkommodasie faktore is wat kan lei tot skolastiese probleme, waaronder ook leesprobleme, by die Kleurlingbevolking.

1.3.5.2.7 Onderwysertekort en -onbekwaamheid

Vele gevalle van leesswakke kan teruggevoer word na die onbekwaamheid van onderwysers wat byvoorbeeld nie beskik oor kennis van die kind se ontwikkelingsstadia nie of wat nie in staat is om 'n gelukkige onderwyser-kindverhouding te skep nie. Onderwysers kan as gevolg van min ervaring, swak opleiding of 'n rigiede navolging van gevestigde roetine, swak resultate in leesonderrig behaal (Grey, 1963).

Bond en Tinker (1957) beskou swak onderwys as die belangrikste didaktiese oorsaak van leesvertraging. Onvoldoende opleiding en selfs 'n ernstige tekort aan gekwalifiseerde onderwysers maak die bevindinge van Bond en Tinker (1957) beslis van toepassing op die Kleurlingkind. Doeltreffende leesonderrig en -opleiding vereis gespesialiseerde kennis. Hier kan veral gedink word aan kennis van aanvangsleesmetodes, uitkenning en diagnosering

van leesprobleme by lesers en ook kennis van die remediëring van lesers met leesprobleme.

Sowel Van der Ross (1979) en Welsh (1979) meld dat daar tans 'n nypende tekort aan gekwalifiseerde leerkragte in die Kleurlingonderwys bestaan. Dit is veral die gebrek aan kundigheid by sommige leerkragte oor hoe om die swakker leerling se potensiaal en vermoëns ten volle te ontwikkel wat hier 'n probleem skep. Hughes (1975) wys daarop dat verkeerde onderrigmetodes weens 'n gebrekkige opleiding die ontwikkeling van 'n goeie leesvermoë veel skade kan berokken.

Die erns van die probleem in Kleurlingonderwys word geïllustreer deur die feit dat slegs 5% van die Kleurlingonderwysersteenoor die sowat 19% van die Indiër- en 29,6% van die Blanke onderwysers oor 'n universiteitsgraad beskik, dat slegs 26% van die Kleurlingonderwysersteenoor sowat 61,3% van die Indiëronderwysers en 64,9% van die Blanke onderwysers oor ten minste 'n skoolleidendsertifikaat beskik en dat tot 62,16% van die Kleurlingonderwysers slegs oor standaard agt of 'n laerskoolsertifikaat beskik. Wanneer hierdie 62,16% van die Kleurlingonderwysers met dié van die Indiërs en Blankes vergelyk word, is die syfers 12,35% en 0% onderskeidelik (Auerbach en Welsh, 1981).

Hierdie negatiewe tendens word ook deur die Theronkommissie bevestig (Theronverslag, 1976). Dié Kommissie vind dat in 1969 339 (3,3%) uit 'n totaal van 11 731 Kleurlingonderwysers ongediplomeerd was (dit wil sê oor geen onderwyskwalifikasies beskik het nie), terwyl in 1974, 1694 (8,8%) uit 'n totaal van 19 252 onderwysers ongediplomeerd was. Tussen 1964 en 1974 was daar dus 'n styging in die persentasie ongediplomeerde onderwysers.

Verder is daar spesifiek op hoërskoolvlak by die Kleurlinge 'n nypende tekort aan gekwalifiseerde mense. In 1964 het slegs 4,4% van 772 studente hul vir sekondêre onderwys gekwalifiseer. Tot en met 1973 het geen noemenswaardige styging in dié verband plaasgevind nie. Van die onderwyskorps wat in 1975 aan hoërskole verbonde was, het slegs 20% oor die minimum kwalifikasies van vier jaar opleiding ná matriek beskik. Dit bring mee dat ongediplomeerde leerkragte in die middelbare en hoërskole gebruik word. Wat betref die opleiding van onderwysers in primêre skole, blyk

dit dat net die helfte van die persone die Laer Primêre Onderwysertifikaatkursus gevolg het - 'n kursus wat slegs twee jaar professionele opleiding na die standaard agt behels (Theronverslag, 1976).

Dit is duidelik dat die Kleurlingouers hierdie leemtes in die onderwys raaksien. So skryf 'n ouer in dié verband:

"... al verstaan ek dat daar 'n tekort aan onderwysers is, voel ek dat onderwysers dikwels net nie die agtergrond vir begrip kan hê nie. Ek weet byvoorbeeld van standaard 4-onderwysers wat verlede jaar matriek geskryf het" (Anon, 1982:193).

'n Ander ouer, weer, kla oor die opleidingsgeriewe vir onderwyspersoneel. Hy meld dat daar in Transvaal 300 000 Bruinmense is en slegs een onderwyskollege. Die ouer meld verder:

"Ons sit in die slegte posisie waar onderwysers van die primêre skole (dit wil sê nie toepaslik gekwalifiseerdes) in ons hoërskole gebruik word. Ons leerlinge kan nie Godsdiens, Liggaamsopvoeding of Voorligting onderrig word as gevolg van die knypende tekort nie" (Fourie, 1984b:6).

Verdere statistiek wat die swak skolastiese opleiding van die Kleurlinggemeenskap illustreer, is die feit dat van die ongeveer 2½ miljoen gekleurd in die Republiek in 1980 net 43 310 oor skoleindsertifikate beskik het. In dié jaar het net 3 564 Kleurlinge oor 'n universiteitsgraad beskik (Republiek van Suid-Afrika, 1980). Dit vergelyk swak met die Blankes waar daar reeds in 1972 meer as 106 000 gegradeerdes was (Venter, 1974).

'n Verdere aanduiding dat Kleurlinge uit die platteland oor swakker leesvermoëns sal beskik as Kleurlinge in stedelike gebiede, kom uit bogenoemde statistiek na vore. So kan vermeld word dat van die 43 310 Kleurlinge wat in 1980 oor 'n skoleindsertifikaat beskik het, 40 865 afkomstig was uit stedelike gebiede terwyl slegs 2 445 uit die platteland afkomstig was. Van die 3 564 Kleurlinge wat in dié tydperk oor grade beskik het, was slegs 196 afkomstig van die platteland.

Wat opleiding in die algemeen betref, is die situasie ook baie pessimisties vir die Kleurlinge. So meld Venter (1974) dat daar in 1972 sowat 20 000 Blankes ouer as 20 was wat geen skoling gehad het nie, in vergelyking met ongeveer 500 000 Kleurlinge.

Uit bogenoemde is dit duidelik dat daar tans nie genoegsame gekwalifiseerde persone in die Kleurlinggemeenskap, en meer spesifiek in hul onderwysgemeenskap, is nie. Die nadelige effek wat dit op doeltreffende onderrig kan hê, is reeds aangetoon. Daar kan verwag word dat die leesvermoëns van so 'n groot persentasie ongeskoolde en laaggeskoolde Kleurlinge onbevredigend gaan wees - veral ook as hul geringe opleiding meestal self afkomstig was van nie-toepaslik gekwalifiseerde persone.

1.3.5.3 Sosiaal-ekonomiese determinante

Van die ondersoekers reeds vermeld, bring 'n verskeidenheid van sosiaal-ekonomiese determinante met die verskynsel van leesprobleme in verband.

Dit wil voorkom asof die sosiaal-ekonomiese faktore wat vir die totstandkoming, die bestendiging en die voortplanting van leesprobleme verantwoordelik kan wees, nie net legio is nie, maar ook kompleks en ineengestrengel is. Sosiale en ekonomiese faktore wat direk en indirek met die veroorsaking van leesprobleme in verband gebring word, is onder andere die sedelikeit, die opvoeding, die maatskaplike posisie en die armoede van die Kleurlinggemeenskap.

Aangesien dit veral in die laer sosiale en armer strata van die gemeenskap is dat bogenoemde faktore sterker na vore tree, is dit belangrik om eers tens te let op hoe die Kleurlinggemeenskap sosiaal en ekonomies ingedeel is.

Die Theronverslag (1976) onderskei drie duidelike identifiseerbare sosio-ekonomiese groepe of strata waarin die Kleurlinggemeenskap verdeel kan word. So word 'n boonste groep of stratum onderskei waar die broodwinners bestaan uit werkgewers, professionele persone en diegene wat geskoolde kantoorwerk verrig.

Dié groep maak ongeveer 20% van die Kleurlingbevolking uit en handhaaf 'n lewenstyl en -houding wat baie nou ooreenstem met die Blanke middelstand se lewenswyse. Hulle word as ontwikkelde mense beskryf (Theronverslag, 1976; Terreblanche, 1977; Louw, 1983).

Die middelste groep of stratum vorm 40% van die Kleurlingbevolking en kan onderling herverdeel word in 'n boonste en onderste subgroep. Die boonste subgroep beskik oor die vermoë om binne 'n dekade of meer tot die Kleurlingmiddelstand (die boonste groep) te vorder. Die onderste subgroep (20%) openbaar egter die gedrag en lewenshoudings van mense wat in 'n toestand van chroniese gemeenskapsarmoede verkeer (Theronverslag, 1976).

Die derde groep of stratum vorm die breë onderlaag van die Kleurlinggemeenskap en kan as 'n laer stand beskryf word. Dié groep maak 40% van die totale Kleurlingbevolking uit en sluit 'n groot persentasie landbou-arbeiders en armer stedelike inwoners in. Afwykende gesinsverhoudinge word in 'n veel groter mate in hierdie groep aangetref. Hierdie groep se lewenstyl en -houding is afwykend, nie net alleen wat betref fisiese armoede nie, maar ook op liggaamlike en geestelike gebied (Theronverslag, 1976; Terreblanche, 1977; Louw, 1983).

In die lig van bogenoemde stratifikasiepatroon is dit duidelik dat 60% van alle Kleurlinge aan 'n chronies ongunstige lewenswyse blootgestel is.

Uit die voorafgaande wil dit dus voorkom asof leesprobleme onder die Kleurling grootliks aangetref sal word in die laer sosio-ekonomiese stratum, die stratum wat die grootste gedeelte van die totale Kleurlingbevolking insluit.

Grey (1963) wys daarop dat verskeie faktore soos gemis aan stabiliteit, onsekerheid in die opvoedingsverhoudings van die ouers, onjuiste opvoedingshoudings van die ouers, pedagogiese vewaarlosing, onvolledigheid van die gesin, werkende moeders, ongelukkige huweliksverhoudings, verwerping en affektiewe verwaarlosing en swak behuising 'n belangrike oorsaak van swak leesvermoëns is. Vervolgens word daar op sommige van dié faktore ingegaan.

1.3.5.3.1 Gesinsdesorganisasie

Die effektiewe funksionering van die gesin as die basiese sosiale eenheid en as bron van leiding blyk een van die belangrikste determinante te wees van selfdisipline, aanpassing en emosionele stabiliteit by die kind. Bogenoemde dinge is belangrike vereistes vir skolastiese prestasie en -ontwikkeling. 'n Volledige kerngesin is noodsaaklik vir die normale ontwikkeling van die kind en is 'n vereiste vir gesonde skolastiese aanpassing en vordering en dus ook vir leesontwikkeling. Die gesonde gesin word deur verskeie ondersoekers as vereiste gestel vir bogenoemde ontwikkeling. Retief (1975) skryf dat die gesinslewe as model dien vir sosialisering deurdat ouerlike dissipline en beheer, gehoorsaamheid, pligsgetrouheid en onderdanigheid hier aangeleer word. Die gesinslewe bied dus 'n formele wyse van lewenskoning deur sowel ouers, broers en susters en as ouer lede van die familie wat die individu se aanpassing in die groter samelewing vergemaklik.

Trojanowicz (1978) handhaaf die standpunt dat gesinsdesorganisasie op jeugdiges die slegste uitwerking het omdat gedragswyses en psigiese gesteldheid al op vyfjarige ouderdom stewig by die mens vasgelê is. Die invloed van gesinsdesorganisasie op die ouer kind moet nie misgekyk word nie. Die feit dat die ouer kind meer selfstandig en krities is, lei daartoe dat hulle respek vir hulle ouers en ander gesinslede verloor met die gevolg dat hulle in verzet kom teen die gesinstoestand en onderwyssituasie en hulle na kontakte buite die huis wend, wat die gevaar inhou dat hulle deur juis dit te doen hulle aan verdere negatiewe invloede blootstel.

Afgesien van hoe noodsaaklik die gesin as eenheid is vir gesonde sosiale ontwikkeling, is daar verskeie ondersoekers wat aanvoer dat leer- en leesprobleme by kinders ook teruggevoer kan word na die gesinsomgewing. As bewys hiervan het Rienstra (1962) 100 leerlinge in 'n Nederlandse skool ondersoek en ingegaan op gedrags- en leerprobleme. Hy beweer dat die hele pedagogiese klimaat, soos dit in die gesin bestaan, gereflekteer word in die gedragspatrone van die kind. Ook vir Grey (1963) bly die gesin die primêre lewensgemeenskap waarin die kind, en veral sy gevoel, ontwikkel. Selfs waar die kind 'n skool vyf uur lank per dag besoek, sal sy terugkeer na die gesinsomgewing waar ongunstige psigologiese en pedago-

giese faktore werksaam is, sy prestasie en gedrag op skool nadelig beïnvloed. (Grey, 1963).

Raubenheimer (1983) se konklusie is dat kinders uit 'n gesin uit 'n lae sosio-ekonomiese stratum of van die platteland moontlik minder blootgestel kan wees aan abstrakte taalgebruik, intellektuele stimulering en leesmotivering.

Uit bostaande is dit dus duidelik dat die gesonde gesin as die fondament van die sosiale ontplooiing sowel as die vertrekpunt van leer- en leesontwikkeling gesien moet word. Wat die gesinsorganisasie van die Kleurling-gemeenskap betref, blyk dit uit die sosio-ekonomiese stratifikasie dat min van die Kleurlinggesinne se struktuur as gunstig beskryf kan word. Welsyns- en kerklike instansies getuig deurgaans dat die gesinsband by baie van die Kleurlinggesinne los is, dissipline swak is en dat selfs geen verantwoordelikheid vir versorging van hul kinders aanvaar word nie en dat kinders in 'n atmosfeer van onstabiliteit opgroei. Dit is veral die Kleurlingjeug van die groot laer sosio-ekonomiese stratum wat aan hierdie gesinsdesorganisasie blootgestel is (Terreblanche, 1977). Die Theronkommissie (Theronverslag, 1976) meld dat daar by baie van die onderste groep 'n uiterste geestelike insinking bestaan en dat hulle weinig strewe toon om uit hierdie armlastige omstandige te ontsnap. Gevolglik ontwikkel hulle meestal net dié vermoëns wat nodig is om aan die lewe te bly met weinige belangstelling in vermoëns wat nodig is vir vooruitgang en prestasie. Verder vertoon hulle min inisiatief en motivering.

Die kerngesonde gesin, wat as grondslag moet dien vir leer- en leesontwikkeling, blyk in die geval van 'n groot persentasie Kleurlinge te ontbreek. Faktore wat dié gesinsdesorganisasie verder in die hand werk, is onder andere drankmisbruik, sedeloosheid, gesinsgrootte en werkloosheid. Hierdie faktore dra ook, hetsy direk of indirek, by tot leesprobleme.

- DRANKMISBRUIK

Dit is reeds bekend dat drankmisbruik dikwels gepaard gaan met gesinsdesorganisasie, ekonomiese, fisiese, affektiewe en pedagogiese vewarlosing.

Wat die effek van voortdurende dronkenskap betref, skryf Bester (1961: 390):

"... van alle sosio-sedelike euwels wat hulle onder die Kleurling voordoën, is daar geen enkele een wat in daardie maatskappy groter verwoesting aanrig as drankmisbruik nie".

Verwaarloosing wat voortspruit uit hierdie euwel kan ongetwyfeld bydra tot swak leesvermoëns. Hier kan spesifiek gedink word aan gebrek aan belangstelling in en motivering van die kind deur die ouer wat drankmisbruik. Die swak normatiewe voorbeeld van sulke ouers word dikwels deur die kind self nagevolg. Hy ontwikkel 'n swak verantwoordelikeheidsbesef ten opsigte van skoolgaan en aktiwiteite wat daarmee gepaard gaan. Dat emosionele probleme voorkom by kinders uit gesinne waar drankmisbruik plaasvind, is algemeen bekend.

Afgesien van bogenoemde gevolge van drankmisbruik is daar veel ander nuwe-effekte van drankmisbruik wat direk of indirek tot swak leesvermoëns aanleiding kan gee, maar wat hier nie verder bespreek gaan word nie.

- ONSEDELIKHEID

Onsedelikheid speel 'n belangrike rol in die gesinsdesorganisasie van die Kleurlingbevolking (Cilliers, 1971; Theronverslag, 1976; De Kock, 1980; en Louw, 1983).

Dat onsedelikheid indirek bydra tot leesonvermoëns is onbetwyfelbaar as daar kortliks gekyk word na die gevolge daarvan.

So kan in die eerste plek gedink word aan maatskaplike probleme soos kinderverwaarloosing en gesinsdesorganisasie (Cronje *et al.*, 1982; Louw, 1983).

Kinders uit 'n ongewenste swangerskap is dikwels onwelkom en kinderverwaarloosing en -verwerping is algemeen. Grey (1963) meld juis dat sulke faktore swak leesvermoëns tot gevolg het, want sulke kinders het 'n gebrek aan veiligheid en sekerheid. Verder is hulle emosioneel

onbestendig, oormatig aktief en rusteloos en vyandig ingestel teenoor die skool. By dié leerlinge ontbreek dikwels volgehoue ywer en hul konsentrasie word maklik verbreek. Louw (1983) wys daarop dat sodanige verwerping of nie-aanvaarding deur 'n kind aangevoel word aangesien sy emosioneel-affektiewe behoeftes nie bevredig word nie. Die kind se verweer hierteen is dikwels gedrag van chroniese stoutigheid en onbeheerbaarheid, dit wil sê ook gedrag wat van hom 'n ongewilde skolier maak.

Verder veroorsaak die vele ongewenste swangerskappe 'n ekonomiese las op die moeder en haar onmiddellike familie. Deur die swaar ekonomiese las word die gesin van leesmateriaal soos boeke of koerante ontsê. Daarby is die moeder se tyd weens haar swaar werkklas, beperk. Dit ontnem haar die geleentheid tot taal-, lees- en leerstimulasie van haar kinders. Dat die ekonomiese faktore kan bydra tot swak leesvermoëns is gewis, maar hieroor later meer.

Swak skoolprestasie en leesvertraging as gevolg van omstandighede voortvloeiend uit onsedelikheid is 'n feit wat nie weggeredeneer kan word nie.

- OUERLOOSHEID

Ouerloosheid is 'n verdere faktor wat gesinsdesorganisasie veroorsaak en kan op sigself as 'n indirekte oorsaak van swak leesvermoëns gesien word.

Die onvolledige gesin by die Kleurlingbevolking kan grootliks toegeskryf word aan buite-egtelike verhoudings en aan verlating van die gesin deur die ouers.

Wat betref die aspek van gesinsverlating onder die Kleurlingbevolking, blyk dit uit die statistiek dat Kleurlinge 'n lae egskeidingsyfer handhaaf. Die syfers gee egter nie 'n ware beeld van die gesinslewe van die Kleurling nie. Verder beteken dit nie dat Kleurlinge wat wel in die huwelik tree end-uit 'n besonder stabiele verhouding handhaaf nie; intendeel, die ware toedrag van sake is eerder die omgekeerde (Terre-

blanche, 1977). Die Theronverslag (1976) noem juis die swak morele inslag van 'n groot deel van die Kleurlingbevolking en ook die feit dat relatief min formele huwelike gesluit word en hulle hul eerder wend tot saamleefverhoudings. Verbokkeling van so 'n saamleefverbinde-nis word nie amptelik as 'n egskeiding aangetoon nie. Gesinsverlating kom dikwels voor waar diegene wat wel wettig getroud is om finansiële redes nie wettig van mekaar skei nie (Steyn, 1964; Theronverslag, 1976; en Terreblanche, 1977).

Hoe hierdie ouerloosheid kan bydra tot swak leesvermoëns blyk uit die feit dat daar as gevolg van gesinsverlating by 'n groot persentasie Kleurlinggesinne 'n vaderfiguur ontbreek. 'n Direkte gevolg hiervan is dat die gesin ekonomies benadeel word en gevolglik tot 'n laer lewen-standaard gedwing word (Steyn, 1964; Cilliers, 1971). Grey (1963) meld dat ekonomiese omstandighede ongetwyfeld beskou kan word as 'n oorsaak van swak leesvermoëns. Sy meld dat daar in die verarmde huis 'n gebrek aan 'n opvoedkundige atmosfeer sowel as 'n gebrek aan materiële middele en fondse is sodat die kind ook, wat sy fisieke versorging betref, gebrek ly. Fisieke verwaarlosing is direk verantwoordelik vir vertraging in skoolwerk. Grey (1963) voer aan dat leerlinge met spraak-, gehoor- en gesigsgebreke (wat direk verband hou met leervermoëns) in die verarmde gesin dikwels oor die hoof gesien word.

In die verarmde huis ontbreek opvoedkundige leermiddels soos die radio, platespelers en boeke dikwels. Die kind word die voorreg ontnem om aan opvoedkundige uitstappies en vakansies deel te hê wat kon help met kennisuitbreiding. Die behoeftige gesin word dikwels geforseer om baie rond te trek. Hierdie sosiale onstabiliteit en voortdurende skoolwisseling dra ongetwyfeld by tot swak skoolonderrig (Grey, 1963).

Louw (1983) meld verder dat die swak ekonomiese posisie vir die Kleurlingkind geen voordeel inhou nie, met die gevolg dat hy van vroeg af reeds besef dat hy op homself aangewese moet wees vir die bevrediging van sy onmiddellike behoeftes. Dit lei dikwels tot vroeë toetrede tot die arbeidsmark, wat op sigself weer gepaard gaan met 'n lae inkomste maar ook dikwels met onderontwikkelde leesvermoëns as gevolg van vroeë skoolverlating.

Hierdie swak ekonomiese posisie dra dikwels ook daartoe by dat die Kleurlingmoeder verplig word om 'n verdienste buite die huis te bekom (Theronverslag, 1976). Die reeds bestaande ekonomiese posisie maak dat sy nie 'n substituuat kan bekostig om tuis na die kinders se versorging om te sien terwyl sy moet werk nie, met die gevolg dat die kinders bedags in der waarheid *ouerloos* grootword. Bedags is daar dikwels niemand wat aandag aan die kinders se skoolwerk skenk nie. Agteruitgang of swakker prestasie kan dus van dié leerlinge verwag word.

- GESINSGROOTTE

Groot gesinne en beperkte woonruimte, twee aspekte wat kenmerkend van die Kleurling se maatskaplike omstandighede is, hou verband met die kind se skool- en ook leesprestasie.

Wat betref die gesinsgrootte onder die Kleurlingbevolking, toon die Theronverslag (1976) aan dat grootte van die Kleurlinggesin vanaf 1960 tot 1970 van 4,9 tot 5,2 persone per gesin toegeneem het, terwyl die grootte van Blanke gesinne onveranderd op 3,7 lede per gesin gebly het.

Verskeie ondersoekers (onder andere Cilliers, 1963) bevestig dat dit veral in die laer sosio-ekonomiese stratum is, dit wil sê waar die maatskaplike behoeftes alreeds ernstige afmetings aanneem, dat uitermatig groot gesinne aangetref word.

Die posisie van hierdie oorbewoonde huishoudings onder die Kleurlingbevolking word vererger deur die teenwoordigheid van addisionele lede - verwant of nie-verwant - in hierdie huis. Ondersoekers soos Theron en Swart (1964), Potgieter (1966) en die Theronkommissie (Theronverslag, 1976) vind dat van 25% tot 39% van alle Kleurlinggesinne sulke addisionele lede in hul bestaande huishoudings akkommodeer.

Hierdie oorbewoning kan op velerlei wyse daartoe bydra dat Kleurlingleerlinge swak skolastiese en leesvordering openbaar. In dié verband vind Malherbe (*in* Robbertse, 1948) dat 47% van die kinders wat vertraag is ten opsigte van skolastiese vordering uit huise kom waar daar agt

of meer kinders is. Robbertse (1948) vind weer dat die jonger kinders (veral na die vierde kind) in die geboorte-orde skolasties swakker presteer.

In té groot gesinne ontbreek die noue ouer-kindverhouding dikwels en bly die nodige aanmoediging en motivering tot prestasie agterweë. 'n Kind wat in dergelike oorbewoonde omstandighede moet studeer, sal nie in staat wees om sy maksimale prestasie te lewer nie (Kirstein, 1969).

Havighurst (1959) sê dat die voordeel van die kleiner gesin daarin geleë is dat daar meestal 'n hegte emosionele atmosfeer heers aangesien die kinders meer aandag van die ouers ontvang as wat dit die geval sou wees by té groot gesinne.

Gesinsgrootte bepaal dus of 'n kind sy regmatige aandeel van die ouersorg en -aandag ontvang en of hy as gevolg van 'n te groot gesin van hierdie dinge moet ontbeer.

Venter en Retief (1960) wys ook daarop dat oorbewoning die ontwikkeling van 'n hegte gesinseenheid teenwerk. Die toestand verhoed dat aan elke kind voldoende aandag gegee word, met die gevolg dat die huis sy saambindende funksie en sy aantrekkingskrag verloor as plek van beskerming, liefde, huislikheid en ontspanning. Die kinders voel dus 'n oorlas en onwelkom in hul eie ouerhuis. Die gevolg is dat hulle reeds op vroeë ouderdom buite die huis na ontspanning, afleiding en aandag soek.

Dit blyk dus uit bogenoemde dat oorbewoning nie die ideale milieu skep waarin 'n individu 'n voorkeur vir lees as 'n metode van ontspanning of afleiding kan ontwikkel nie. Verder dra die gesinsdesorganisasie wat voortvloei uit hierdie toestande op sigself by tot gebrekkige skool- en leesprestasie.

Laastens dra te groot gesinne weer eens by tot 'n groter ekonomiese las wat die gesin moet dra. Die effek hiervan op goeie leesontwikkeling is reeds in die vorige afdeling bespreek en dit sal dus nie hier herhaal word nie.

1.3.5.3.2 Woonbuurte en behuising

Dat swak woonbuurte en behuisingstoestande tot swak leesgewoontes en dus 'n leesonvermoë kan bydra, is gewis. Dit is veral belangrik as daaraan gedink word dat omgewingsfaktore 'n belangrike rol speel in intellektuele ontwikkeling (Jordaan *et al.*, 1977).

In dié verband noem Hebb (*in* Jordaan *et al.*, 1977) die voorbeeld van kinders wat in 1920 op kanaalbote in Engeland grootgeword het en wat baie van die normale ervarings en onderrig van ander kinders moes ontbeer. Hierdie omgewingsgeremde kinders het oor 'n bepaalde tydperk 'n drastiese afname in gemete intelligensie getoon.

Uit die literatuur oor Kleurlingwoonbuurte en -behuising wil dit voorkom asof 'n groot persentasie Kleurlingkinders grootword in verarmde omgewings wat te min prikkeling bied vir die maksimale ontwikkeling van intellektuele vermoëns. So meld 'n Kommissie van Onderzoek in 1937 (Theron en Swart, 1964) dat die behuisingstoestande waarin die Kleurlinggemeenskap oor die algemeen moet lewe as betreurenswaardig bestempel kan word. Die Theron-kommissie (Theronverslag, 1976) het self ook onder die indruk gekom van hierdie knellende vraagstuk. Die Wet op Groepsgebiede, wat grootliks as die oorsaak van hierdie benarde toestand van die Kleurlingbevolking se behuising gesien kan word, word dan ook deur die Kommissie beskou as 'n akute bron van verbittering, asook as die teelaarde van maatskaplike wantoestande en van swak gesondheidstoestande en as 'n aantasting van die Kleurlinge se menswaardigheid (Theron en Swart, 1964).

Verskeie ander instansies wat deur die Kommissie (Theronverslag, 1976) versoek is om die woningnood onder die Kleurlinge te ondersoek, se bevindinge het met bostaande ooreengekom. So het die Departement van Gemeenskapsbou bevind dat daar in 1975 131 000 wooneenhede te min was. Uitgedruk as 'n persentasie het nagenoeg 39% van die gesinne onvoldoende huisvesting gehad. Van hierdie gesinne sonder huisvesting het 40% in plakkers- en slumtoestande gelewe, 46% in 'n toestand van oorbewoning en moes 14% nog hervestig word (Theronverslag, 1976). Kinders wat grootword in sulke omgewingsomstandighede moet noodwendig 'n agterstand hê in intellektuele stimulerings en ontwikkeling. Die Theronverslag (1976) sluit hierby aan

as hulle meld dat stadige leerders (dit wil sê leerlinge wie se IK's wissel tussen 80 en 90) na raming 16% van die skoolbevolking uitmaak, maar dat dit in die geval van die Kleurlinge waarskynlik veel hoër sal wees weens die swak sosio-ekonomiese toestande waarin hulle lewe.

Die meeste van die reeds gemelde ondersoekers na oorsake van leesprobleme lê dan ook 'n verband tussen intellektuele vermoëns en leesprestasie en sê dat lae intellektuele vermoëns dikwels gepaard gaan met swak leesvermoëns en andersom.

Swak behuisings- en omgewingstoestande dra nie alleenlik by tot gebrekkige intellektuele stimulerings nie, maar ook tot ander gedrag wat nie bevorderlik is vir gesonde sosiale, skolastiese en leesvordering nie. Hier kan spesifiek gedink word aan die blootstelling van kinders aan 'n leefwyse wat neerhalend, ontmoedigend en frustrerend is en waar negatiewe beïnvloeding deur maatsgroepe lei tot probleemgedrag soos daggarokery en stokkiesdraai (Theronverslag, 1976), dit wil sê, gedrag wat nie kenmerkend van die konsensieuse leerder en leser is nie.

1.3.5.3.3 Ontspanning en vryetydsbesteding

Ontspanning kan gesien word as die beste teenvoeter vir vermoeidheid.

Volgens Grey (1963) is een van die belangrikste skadelike invloede op die leesproses die ontstaan van vermoeidheid. Verskillende grade en soorte van vermoeidheid word onderskei. So onderskei Coetzee (1953) tussen psigiese en fisiese vermoeidheid waar beide tipes lei tot 'n verlaging van werksgeskiktheid en -prestasie.

Watter soort vermoeidheid ook al onderskei kan word, bly die genesing daarvan vir almal dieselfde, naamlik gesonde ontspanning, rus en slaap (Grey, 1963).

Coetzee (1953) meen dat vermoeidheid op skool wat leesprestasie beïnvloed, veroorsaak word deur faktore soos swak beligting, ongemaklike meubels, geraas, swak voeding, liggaamlike gebreke, siektes, gebrek aan afwisseling, emosionele en ander omgewingsfaktore.

Alhoewel ontspanningsgeriewe vir en deelname daaraan deur die Kleurling mank gaan aan baie gebrëke, sal daar in dié gedeelte nie daaraan aandag geskenk word nie. Hoe lees as ontspanningstegniek by vele Kleurlinge agterweë bly en dit dus op sigself as 'n oorsaak van swak leesvermoëns beskou kan word, sal hier meer aandag geniet.

In dié verband vind König en Meijer (1984) in hul ondersoek na die leesgewoontes van die Kaapse Kleurling dat meer as 'n kwart van die leesvaardige Kleurlinge nooit eens 'n koerant lees nie en dat boeke en tydskrifte deur net meer as 50% gelees word.

Tabel 1.4 verskaf verdere gegewens in dié verband.

TABEL 1.4 AANTAL LESERS VAN LEKTUURSOORTE

Aantal N = 1219	Foto- en strokiesverhale	Tydskrifte	Koerante	Boeke
In syfers	559	693	877	657
In persentasies	45,9	56,8	71,9	53,9

Tabel oorgeneem uit König en Meijer (1984: 17)

Bogenoemde tabel wys duidelik op nie- of onderontwikkelde leespatrone by ongeveer die helfte van die leesvaardige Kaapse Kleurlinge. Interessante bevindinge van die ondersoek, wat op 'n steekproef van 1 507 persone gedoen is, was dat 288 (dit wil sê 19,1%) analfabete was en dus uitgesluit moes word ten einde slegs die leesvaardigheid (1 219) te kon betrek. Dit gee weer eens 'n goeie aanduiding van die groot persentasie Kleurlinge wat 'n leesagterstand het.

Wat betref die Kleurling se biblioteekgebruik, vind König en Meijer (1984) in hul ondersoek dat slegs ongeveer 20,4% van die genoemde steekproef as lede aangesluit het by die biblioteek. Redes wat genoem word vir die lae biblioteekgebruik sluit in tydsgebrek, onvermoë om die biblioteekkultuur te verstaan en onbereikbaarheid van biblioteke (die meeste deur die plaasbewoners vermeld).

Kirstein (1969) voel egter dat baie van die Kleurlinge se geesdrif gedemp word deur die beperkte fasiliteite wat daar tot hul beskikking gestel word.

Bogenoemde gegewens is nie alleenlik 'n aanduiding van hoe lees as ontspanningstegniek verwaarloos word nie, maar ook van die lae leespeil wat deur die Kleurling gehandhaaf word.

1.3.5.3.4 Taalprobleme

Taalvaardigheid is van groot belang vir algemene ontwikkeling en dus ook vir leesontwikkeling. Die belangrikheid van taalbeheer, veral van die moedertaal kan gesien word uit die volgende aanhaling van Michael West (*in* Kirstein, 1969: 87):

"It is the stuff of which ourselves are made; it is the most important of all formative influences in moulding not only the intellect, but the character also ... Defective language teaching causes a disease at the root of the mind itself. It disorganizes the whole psychic system, of an individual, and of a nation".

Löts (1968) skryf dat die mens in die moderne samelewing omring word deur boeke, koerante, advertensies, tydskrifte, kennisgewings, ensovoorts. Omdat taal en lees so nou verwant is, kan die kind met leesprobleme nie net beskou word as 'n kind met taalprobleme nie, maar ook as 'n persoon met 'n intellektuele, sosiale, emosionele en 'n algemene ontwikkelingsprobleem op sy weg na volwassenheid. Vele ander skrywers, byvoorbeeld Coetzee (1948) en Van Vuuren (1976), beklemtoon die belangrikheid van taalontwikkeling as grondvoorwaarde vir die totale volwassewording van die mens.

Wat die taalontwikkeling van die Kleurlinggemeenskap betref, is dit duidelik dat die Kleurlinge geen homogene groep is nie. Dit is 'n gevolg van hulle ontstaan uit diverse rasse-, kultuur-, en bevolkingsgroepe (Sien begripsomskrywing van Kleurlinge.) Hulle is dus uit die aard van die saak 'n baie heterogene groep. As gevolg van die heterogeniteit van die Kleurlingbevolking bestaan daar ook verskillende sienswyse met betrekking tot die spreek- en onderrigtaal. In dié verband neem Francis (1981) die

volgende verskynsels waar in die Kleurlinggemeenskap:

- Ouers praat met mekaar Afrikaans, maar Engels met hul kinders;
- Die huistaal is Afrikaans, maar die kinders word in Engelsmediumklasse ingeskryf;
- In enkele gevalle is die huistaal 'n Bantoetaal maar die kind word onder=rig in 'n Afrikaans- of Engelsmediumklas;
- In die wyer familiekring wissel die spreektaal van gesin tot gesin.

Hierdie parallelmediumbenadering lei daartoe dat die Kleurling redelik tweetalig is, maar dikwels nie een van die twee tale behoorlik magtig is nie.

Desai (*in* Kirstein, 1969) konstateer dan ook dat 'n kenmerk van die Kleurlinge hul vermoë is om redelik vlot in beide landstale te kommunikeer, hoewel daar gesê kan word dat hulle nie een van die tale so goed ken dat dit as eerste taal beskou kan word nie. Die tendens tot 'n swak of gemiddelde tweetaligheid sonder 'n duidelike moedertaal kan ernstige nadelige gevolge vir die kind se vordering op skool inhou, veral ten opsigte van sy leesontwikkeling. Taalverwarring en onderrig in 'n tweede taal is al deur vele ondersoekers aangevoer as oorsake van swak skolastiese vordering en ontwikkeling.

Oor taalverwarring sê Kirk (1980: 125) dat die Kleurlingleerling moeilikheid ondervind met kommunikasie as gevolg van sy foutiewe en gestremde taalgebruik. Die kind toon ook geen waardering en respek vir die taal nie, "... he merely uses the language to suit his needs". Daar kan dus nie verwag word dat koerante, boeke, tydskrifte en biblioteke by hom populêr sal wees nie.

Dat tweetaligheid kan lei tot vertraagde ontwikkeling, word duidelik aangestip deur verskeie ondersoekers.

Oosthuizen (1970) skryf dat 'n kind net tot maksimale ontplooiing van sy vermoëns en kulturele potensiaal sal kom indien hy onderrig ontvang in die taal wat hy die heel beste verstaan. Nel (1967) verklaar verder in dié verband dat slegs deur sy eie taal te besig die kind in staat gestel

kan word om sekuriteit te beleef - iets wat onontbeerlik is vir sy vertroue in die toekoms.

Verskeie ander ondersoekers, soos onder andere Meyer (1945), kritiseer ook onderrig in 'n tweede taal.

Binne hierdie raamwerk van taalverwarring onder die Kleurlingbevolking vind daar egter algaande 'n verdere differensiasie plaas ten opsigte van 'n spesifieke taalvoorkeur. Aanduidings hiervan is verkry uit 'n Verslag van die Buro vir Opvoedkundige en Maatskaplike Navorsing (1964). Dié verslag meld dat daar 'n geleidelike afname is in die getal Kleurlinge met Afrikaans as huistaal en 'n toename in die getal met Engels as huistaal.

'n Studie van Scheffer (1983) oor die voorkoms van Afrikaans en Engels onder die Kleurlinge in die Kaapprovinsie het verder aangetoon dat daar al meer 'n tentatiewe neiging onder die Kleurlinge is om Engels te praat - veral in die metropolitaanse gebiede. Bosman (1959) skryf dié verskynsel toe aan die feit dat Engels as voertaal al meer as 'n statussimbool beskou word. Benewens die status verbonde aan Engels as voertaal beskou Francis (1981) politieke en maatskaplike faktore ook as oorsake van die taalverskuiwing. Perold (1984) konstateer dat die proses van verengelsing in stedelike gebiede al meer kan toeneem namate daar 'n algemene styging in onderwyspeil en ekonomiese welvaart intree. 'n Resente ondersoek deur König en Meijer (1984) toon dan ook aan dat dit wel wil voorkom of die gebruik van Engels as spreektaal onder die Kleurlingbevolking verband hou met 'n hoër ontwikkelingspeil. Hul ondersoek na die leesgewoontes van die Kaapse Kleurlinge toon dat Engelssprekende Kleurlinge 'n beter leesstandaard handhaaf as Afrikaanssprekende Kleurlinge. In Tabel 1.5 word die tendens duidelik geïllustreer.

TABEL 1.5 LESERS VAN LEKTUURSOORTE (IN PERSENTASIES) VOLGENS HUISTAAL

HUISTAAL	LEKTUURSOORTE			
	Foto- en stro- kiesverhale	Tydskrifte	Koerante	Boeke
Afrikaans N = 1123	46,7	54,9	69,8	51,5
Engels N = 95	34,7	80,0	96,8	81,0
Afrikaans + Engels N = 1	100	100	100	100
TOTAAL N = 1219	45,9	56,8	71,9	53,9

Tabel oorgeneem uit König en Meijer (1984: 18)

Dit blyk uit Tabel 1.5 dat die Afrikaanssprekendes ongunstig afsteek teenoor die hoë persentasie Engelssprekende Kleurlinge wat koerante, boeke en tydskrifte lees. Hierdeur word aangedui dat Engelssprekende persone in die ontwikkeling van hulle leeskultuur gemiddeld verder as die deursnee Afrikaanssprekende Kleurling gevorder het (König en Meijer, 1984). Dit wil dus voorkom of die gebruik van Engels gekoppel kan word aan persone met 'n hoër opvoedingsspraak en ekonomiese welvaart terwyl die gebruik van Afrikaans deur die Kleurlinge ongelukkig verband hou met laer ontwikkeling.

Daar moet egter gewaak word teen eensydige veralgemenings, aangesien verskeie ander verklarings van dié verskynsel aangebied kan word. So byvoorbeeld kan die verskynsel verband hou met die feit dat 99% van die plattelandse Kleurlinge teenoor 64% van die stedelike Kleurlinge se huistaal Afrikaans is. Soos uit die literatuur blyk, is daar vele sosio-ekonomiese faktore wat maak dat die plattelandse Kleurling meer neig tot 'n laer peil van leesontwikkeling as die stedelike Kleurling. Hoe dit ook al sy, dit is duidelik dat dit veral die milieugestremde kind is wat die grootste agterstand in taalontwikkeling toon (Kok, 1970). Die implikasie hiervan is dat 'n groot persentasie Kleurlingkinders, veral dié van die laer strata, taalarmoede toon en leesprobleme kan ondervind.

Die verskynsel van taalvoorkeur mag daartoe bydra dat 'n stelselmatige uitskakeling van taalverwarring sal plaasvind met 'n gepaardgaande verbetering ten opsigte van lees, maar dit kan ook wees dat dit net 'n differensiasie van leesvermoëns binne die bestaande taalverwarringsmilieu sal meebring.

1.3.5.3.5 Fisieke en gesondheidsprobleme

Leer en die leerproses staan in noue verband met die fisiologiese onderbou van die kind. Om te leer lees, kan 'n ontmoedigende ervaring wees vir die kind wat oog-, gehoor-, spraak- en gesondheidsprobleme ondervind. Swak gesondheid, lusteloosheid of siekte mag om verstaanbare redes leesvordering belemmer of vertraag sodat die kind daardeur ontmoedig raak en belangstelling verloor (Grey, 1963).

Die leerproses word direk beïnvloed deur leergereedheid. Leergereedheid staan in noue verband met fisiologiese ontwikkeling. Leerlinge met septiese mangels en/of vergrote adenoïedes konsentreer byvoorbeeld moeilik. Hulle uithouvermoë is laag en hulle kan nie volhou met 'n taak nie. Kinders wat ook aan gereelde hoofpyne lei, vind dit moeilik om te konsentreer en dinge te verstaan (Grey, 1963). Grey (1963) wys ook daarop dat wanvoeding, infeksie van die sentrale senuweestelsel en die gevolge van aansteeklike siektes van die belangrikste fisieke toestande is wat normale skoolontwikkeling en dus ook leesontwikkeling strem. Dié ondersoeker meld verder dat ondervoeding, infeksie en kliermoeilikhed meer dikwels voorkom onder swak lesers.

Ook Schonell (1952) glo dat die verminderde lewenskrag wat volg op wanvoeding en gedurige bloedarmoede die vernaamste fisieke oorsake van skolastiese vertraging is. Goeie gesondheid tydens die voorskoolse en laerskooljare is 'n noodsaaklike basis vir die volledige ontwikkeling, ook die leesontwikkeling, van die kind.

In die lig van bogenoemde opmerkings oor die belangrikheid van fisieke gesondheid as die basis van gunstige skolastiese vordering, sal daar vervolgens kortliks gelet word op dié aspek by die Kleurlingbevolking.

Die Theronkommissie meld dat 'n groot persentasie van die Kleurlingbevolking hulle bevind in toestande van armoede waarvan die betreklike lae gesondheidspeil 'n belangrike komponent vorm. Alhoewel betroubare statistiek nie oor die voorkoms van wan- en ondervoeding onder die Kleurlingbevolking bestaan nie, bevestig die Theronverslag (1976) dat dit wel algemeen by die Kleurlinge voorkom. Die gesondheidspeil sal dus uit die aard van die saak grootliks beïnvloed word deur die inkomste, verbruikerspatrone, eetgewoontes, kleding en behuising van die Kleurling. Ook moet die moontlikhede van sport en ontspanning in ag geneem word. Faktore in die arbeidslewe wat 'n invloed op die fisieke gesondheid van die Kleurlinggemeenskap uitoefen, is werksure, vervoerdienste en arbeidsmilieu. Verder kan die uitermatige gebruik van sterk drank by uitstek 'n effek hê op die voeding en gesondheidspeil van volwassenes, sowel as kinders. Die mate waarin laasgenoemde verskynsel die liggaam en gees aftakel, kan nouliks genoegsaam beklemtoon word. Verder word die gesondheidspeil direk of indirek ook beïnvloed deur die geletterheidspeil, die voorkoms van onkunde, wanopvattinge en soortgelyke ingesteldheid teenoor siektes, liggaamlike versorging en dienste wat beskikbaar is (Theronverslag, 1976). Te oordeel na al die faktore wat die gesondheidspeil van persone negatief kan beïnvloed, wil dit voorkom of 'n groot persentasie van die Kleurlingbevolking, veral dié in die laer sosio-ekonomiese strata, probleme in dié verband ondervind.

Gegewens bevestig dit dan ook. So is die voorkomssyfer van siektes wat aangemeld moet word, soos byvoorbeeld tuberkulose, witseerkeel en kwasjiorkor (sedert 1968 nie meer verpligtend vir aanmelding nie), telkens hoër as by Blankes. Verder weerspieël die hoë voorkoms van kinderssterftes onder die Kleurlingbevolking die laer standarde van kinderversorging en die laer lewenspeil in die algemeen. Dit is ook 'n opvallende feit dat 'n derde van alle sterfgevälle in die Kleurlinggemeenskap binne die eerste lewensjaar voorkom terwyl dit by Blankes slegs 5,6% is (Theronverslag, 1976).

Die Theronverslag (1976) meld verder dat onder- en wanvoeding veral in die laer strata by die Kleurling frekwent voorkom en dat 38% van die Kleurlingbevolking onderkant die aangevulde lewenspeil en 26% onderkant die minimum lewenspeil (wat as die minimum *broodlyn* beskou word) lewe. Die

situasie word verder vererger deur wanbesteding van hul reeds karige konstantinkomste. Die Theronverslag (1976) maak verder melding van die verband wat daar bestaan tussen wanvoeding en intellektuele onderontwikkeling. Deur wanvoeding word die kognitiewe vermoë tot abstrakte konseptuele denke verlaag. Intellektuele onvermoë (soos reeds gemeld onder 'n vorige hoof) lei tot swak leesprestasie soos byna elke navorser wat die oorsake van leesprobleme ondersoek, vermeld (Schonell, 1961; Grey, 1963; Hughes, 1975).

Uit bogenoemde bespreking blyk dit dat daar vele skolastiese en sosio-ekonomiese faktore is wat, hetsy direk of indirek, swak leesvermoëns kan veroorsaak.

Hierdie faktore moet nie beskou word as die enigstes wat vir swak leesvermoëns verantwoordelik is nie, maar dit gee 'n aanduiding van hoe skoolgebonde en sosiale-ekonomiese faktore in die praktyk van die Kleurlingleefwyse kan bydra tot swak leesontwikkeling.

1.3.6 Die diagnosering van leesprobleme

1.3.6.1 Inleiding

'n Leesprobleem kan aan 'n kompleks verweefde patroon van oorsake toegeskryf word. Die doel van diagnosering is egter nie om tot 'n besliste gevolgtrekking omtrent die totale omvang van elke moontlike oorsaak te kom nie. Carter en McGinnis (1970) meen in dié verband dat 'n individu se leesonvermoë verklaar behoort te word in terme van so min as moontlik oorsaaklike faktore. Daar moet dus gewaak word teen oordiagnosering. Die hoofdoel moet wees om 'n profiel van die persoon se huidige relatiewe sterk- en swakpunte te teken. Diagnosering dien nie daartoe om die vroeëre oorsake van leesprobleme te probeer bepaal nie. Nel (1956) neem hierteenoor egter 'n sterk standpunt in. Hy meen dat 'n gepeuter met simptome sonder om die kwaad by die wortel aan te pak, met ander woorde sonder om die oorsaak te verwyder of reg te stel, op teleurstelling sal uitloop.

Die kern van diagnose bly egter die interpretasie van 'n reeks betroubare resultate en waarnemings tesame met die vermoë om hierdie interpretasie

te koppel aan 'n doeltreffende plan vir die verbetering van die persoon se leesvermoëns (Raubenheimer, 1983). Verskeie ondersoekers beklemtoon dat diagnosering 'n voortdurende proses is en verweef moet wees met die onderrig- en behandelingstegnieke (Carter en McGinnis, 1970; Strang, 1975).

1.3.6.2 Vlakke van diagnosering

Daar kan tussen verskillende vlakke van diagnosering onderskei word. So onderskei Carter en McGinnis (1970) tussen vier vlakke van diagnosering, te wete:

- Die eerste vlak behels Identifikasie

Dit behels bloot die identifisering of herkenning van 'n leerling met leesprobleme deur sy bekwame onderwyser, byvoorbeeld wanneer 'n leerling nie akademiese vordering maak nie as gevolg van 'n leesonvermoë.

- Die tweede vlak behels Meting en Klassifisering

'n Voorbeeld hiervan is waar die onderwyser deur middel van meting vasstel dat 'n leerling in sy st. 5-klas oor 'n st. 3-leespeil beskik.

- Die derde vlak is dié van Diagnosering

Dit behels dat die onderwyser deur middel van toetsgegevens, die skoolgeskiedenis van die leerling, waarnemings en informele leesondersoeke die leerling diagnoseer ten einde vas te stel watter vaardighede en behoeftes die leerling nodig het as hy die vordering in lees wil toon van wat van hom verwag word.

Diagnosering op bogenoemde drie vlakke kan deur die bekwame onderwyser self uitgevoer word sonder die hulp van 'n spesialis.

- Diagnose op die vierde en hoogste vlak

Dié vlak behels die vasstelling van oorsaaklike faktore deur 'n span deskundige persone uit verskillende dissiplines soos die sosiologie, fisiologie, psigologie en die opvoedkunde. Op dié vlak word dus 'n

kliniese studie van die kind en sy omgewing gedoen. 'n Diagnose, gebaseer op die veelvuldige data wat verkry is, word gemaak en 'n behandelingsprogram bestaande uit instruksie en moontlike terapie word voorgeskryf. Die kind word terugverwys na die onderwyser of leesremedieerder met bogenoemde behandelingsprogram en aanbevelings. Diagnose op dié vlak omvat ook die diagnoses gedoen op vlakke een tot drie.

Nel *et al.* (1965) meen dat 'n omvattende en multidissiplinêre ondersoek minstens die volgende moet omvat:

- 'n Noukeurige gesinsgeskiedenis.
- 'n Persoonlike ontwikkelingsgeskiedenis.
- 'n Deeglike geneeskundige ondersoek wat ook 'n ondersoek van die gesig, gehoor en die werking van die endoriene kliere insluit.
- 'n Neurologiese ondersoek wat onder andere die gebruik van 'n E.E.G. insluit.
- 'n Ondersoek na die didaktiese en pedagogiese agtergrond van die kind se skoolgeskiedenis, sy prestasie in ander vakke en die metode waarvolgens hy lees.
- 'n Psigologiese ondersoek wat onder andere 'n ondersoek na intelligensie en persoonlikheid insluit.

1.3.6.3 Metodes van diagnosering

1.3.6.3.1 Formele toetse

Die gebruik van formele gestandaardiseerde toetse is 'n betroubare en beproefde metode om die verskillende fasette van die leeshandeling te meet. Daar moet egter gemeld word dat daar min formele diagnostiese leestoetse is wat vir die breë Suid-Afrikaanse bevolking gestandaardiseer is en waarvoor daar norme beskikbaar is. Veral by die Kleurlingbevolkingsgroep met sy taal- en selfs kultuurverwarring bestaan daar 'n groot behoefte aan sodanige meetinstrumente. Dit sluit nie alleenlik in toetse ten opsigte van leesdiagnosering nie, maar ook spesifiek psigologiese meetmiddels wat aanleg, intelligensie, belangstelling en skoolastiese prestasie meet.

'n Tekort aan sulke gestandaardiseerde toetse wat verskillende aspekte van die leeshandelinge meet, is 'n faktor wat doeltreffende diagnosering en daarmee saam ook doeltreffende behandeling of remediëring skaad.

1.3.6.3.2 Informele leestoetse

Informele leestoetse, wat saamgestel kan word uit handboeke, naslaanwerke en tydskrifartikels, is 'n verdere tegniek om 'n evaluering van 'n leerling se leesvermoëns mee te maak. By die gebruik van sulke toetse kan daar egter nie sprake wees van standarasie of vergelykende ondersoeke nie (Carter en McGinnis, 1970; Raubenheimer, 1983).

1.3.6.3.3 Ander informele tegnieke

- a) Onderhoudsvoering: Hierdie tegniek van interaksie, kommunikasie, begrip en respek in 'n persoonlike verhouding, is 'n belangrike tegniek in die diagnosering en remediëring van leesprobleme (Carter en McGinnis, 1970).
- b) Die vraelys: Sekere inligting omtrent persoonlike leeshoudings en -gewoontes kan só verkry word, asook inligting oor gesinsagtergrond, sosio-ekonomiese situasie of biblioteekgebruik (Raubenheimer, 1983).

Strang (1975) beskou die vraelys egter as 'n hoogs onbevredigende manier om diagnostiese inligting te verkry. Sy voer aan dat sekere vrae byvoorbeeld nie deur die toetsling verstaan mag word nie, of dat die toetsling ook nie oor die nodige inligting beskik nie en sal poog om homself, bewus of onbewus, in 'n gunstige lig by die ondersoeker te probeer stel.

'n Kombinasie van onderhoud en vraelys kan egter beslis met vrug aangewend word. Die vraelys gee onder andere struktuur aan die onderhoud en sorg vir die regte interpretasie (Raubenheimer, 1983).

- c) Waarneming: Om sekere basiese swakhede en sterk punte te ontdek. So het die vakonderwyser op skool die geleentheid om deurlopende waarnemings van sy leerlinge te maak (Raubenheimer, 1983). Ook Carter

en McGinnis (1970) bespreek die waarde van waarneming as diagnostiese tegniek.

Strang (1975) is 'n voorstaander van noukeurige waarneming as diagnostiese tegniek en sien dit as net so 'n doeltreffende tegniek as wat 'n eenmalige toepassing van 'n uitgebreide toetsbattery is.

Waarneming, volgens Harris en Sippay (1975), kan geskied ten opsigte van:

- Kopbewegings: die oë kan vinniger as die kop beweeg, wat onnodige spieruitputting voorkom.
- Tekens van spanning, byvoorbeeld die byt van naels, sit op die punt van die stoel, ongeduldigheid by die geringste steurnis en rondgevoetel;
- Gebrekkige konsentrasie: is die materiaal byvoorbeeld te maklik of te moeilik? Emosionele probleme kan opgemerk word;
- Persoonlikheidsprobleme: byvoorbeeld oorangstigtheid, gebrekkige belangstelling en motivering;
- Algemene liggaamshouding.

Carter en McGinnis (1970) meen ook dat bogenoemde en ander belangrike inligting deur middel van waarneming verkry kan word.

1.3.6.4 Diagnostisering in Kleurlingonderwys

Uit bostaande is dit duidelik dat dit die klasonderwyser is wat grootliks verantwoordelik is vir die diagnostisering van leesprobleme. Dit vereis dat die klasonderwyser 'n bekwame en opgeleide persoon moet wees wat deur middel van die genoemde tegnieke moontlike leesprobleme wat leerlinge mag ondervind, moet kan diagnoseer.

Soos blyk uit die literatuurstudie is 'n gebrek aan genoegsame toepaslik opgeleide vakonderwysers juis 'n knelpunt in die Kleurlingonderwys en 'n knelpunt wat op sigself as 'n belangrike oorsaak van die ontwikkeling van leesprobleme beskou kan word. Diagnostisering van leesprobleme as die belangrikste vertrekpunt tot remediëring van die probleme, kan as gevolg van

hierdie knelpunt nie tot sy reg kom nie. Leerlinge wat 'n leesprobleem ontwikkel of ondervind, kan ongemerk verbygaan, waarna hul skoolbywoning en skoolprestasie vir hulle ook al meer 'n las en 'n onaangenaamheid kan word.

Wat betref diagnosering van leesprobleme op die hoogste vlak, dit wil sê deur middel van gespesialiseerde persone uit verskeie dissiplines soos die opvoedkunde, psigologie, fisiologie, ensovoorts, bestaan daar leemtes wat doeltreffende diagnosering ook op dié vlak kan skaad. Hier kan in die besonder gedink word aan verskeie meetmiddels wat gebruik word maar wat nie soseer vir die Kleurlingbevolking gestandaardiseer is nie.

Laastens kan diagnosering van 'n leesprobleem op 'n lae vlak reeds tuis gemaak word deur die ouer wat belangstel in sy kind se welvaart en voordeeling op skool. Ongelukkig is ouerlike betrokkenheid en motivering ook iets wat in 'n groot persentasie van die gedesorganiseerde Kleurlinggesinne selde voorkom.

1.3.7 Leeshulpverlening

1.3.7.1 Inleiding

Weens die kompleksiteit van die leeshandeling en die moontlike oorsake van leesmoeilikhede, wys Fourie (1977) daarop dat daar nie net een suksesvolle leeshulpmetode bestaan waarmee alle leerlinge met leesprobleme gehelp kan word nie.

Daar kan veral onderskei word tussen leeshulpverlening enersyds deur middel van die gebruik van elektriese en meganiese leeshulpapparaat en andersyds die meer tradisionele leeshulpmetodes waar nie gebruik gemaak word van elektriese hulpmiddels nie.

Meganiese en elektriese leeshulpapparate sluit in die oftalmograaf, *Controlled Reader*, *Readmaster* en *Language Master*. Hierdie apparate lewer 'n waardevolle bydrae tot die opties-motoriese moment van die leeshandeling en bevorder ook aspekte soos woordherkenning, klankversmelting, leesspoed en begripmatige lees. 'n Paar van bogenoemde apparate, hul funksies en werking, sal in hoofstuk 2 volledig beskryf word. Vervolgens sal daar

dus net kortliks verwys word na die metodes van leeshulpverlening wat nie gebruik maak van elektriese hulpmiddels nie en wat vandag afwisselend aangewend word in die behandeling van kinders met leesprobleme. Die metodes is onder andere:

- Die basiese leesboekmetode
- Die alfabetmetode
- Die taalervaringsmetode
- Die linguistiese metode
- Die neurologiese metode
- Die klankmetode
- Die perseptueel-kinestetiese metode.

1.3.7.2 Leesbehandelingsmetodes

1.3.7.2.1 Die basiese leesboekmetode

Hierdie leestegniek maak gebruik van 'n reeks leesboekies wat in moeilikheidsgraad toeneem na mate sekere basiese leesvaardighede deur die kind bemeester word. Die volgende leesvaardighede geniet veral aandag in dié metode (Miller, 1971):

- Visuele en ouditiwe diskriminasie
- Interpretasie van illustrasies
- Die links-na-regs-leesaksie
- Die verbreding van lewenservaring.

Die leidende rol van die onderwyser word sterk beklemtoon in dié metode. Chall (1967: 217) beklemtoon dit deur te sê:

"... the teacher is needed for all parts of all the reading lessons to establish background, preteach the new words, guide the silent reading of the story and guide the rereading of the story".

Die onderrig volgens dié metode is gerig op genot en op begrip van die inhoud.

Aanvanklik word veral aandag gegee aan woordherkenning, daarna lees vir betekenis en klankontleding van woorde. En laastens verskuif die klem mettertyd van leer om te lees na lees om te leer (Miller, 1971).

Wesenlik wil dit lyk asof dit veral leerlinge is wat rigtings-, klank- en begripsprobleme openbaar wat die beste baat by hierdie metode vind (Fourie, 1977).

1.3.7.2.2 Die alfabetmetode

Die metode wat waarskynlik die eerste gebruik is om die kind te leer lees, was die alfabetmetode (Blignaut, 1963).

Die alfabetmetode berus op die beginsel van die aanleer van die vorms en name van die letters van die alfabet. Kinders moet deur dié metode selfs die eenvoudigste woordjie spel voordat daar 'n sintese van die woord gemaak word. Geleidelik word langer woorde aangeleer (Blignaut, 1963; Hughes, 1975; Fourie, 1977).

Heelwat besware word egter teen dié metode geopper vanweë die feit dat die metode te meganisties van aard is en vanuit 'n ortopedagogiese perspektief gesien, swaar leun op kondisionering as 'n basiese beginsel (Hughes, 1975; Fourie, 1977).

Die opkoms van die woordmetode het belangstelling laat kwyn in die alfabetmetode, maar dat spore van die metode nog voorkom in onder andere die klankmetode, die linguistiese metode en die perspektueel-kinestetiese metode, is gewis. Feit is egter dat die alfabetmetode 'n integrale deel uitmaak van die woordmetode. Dié woordmetode (ook soms die 'kyk-en-sê'-metode genoem), weer, bestaan daaruit dat die kind 'n woord aanleer deur middel van 'n illustrasie en/of leeskaarte. Hierna leer die kind om die woord te analiseer by wyse van die aanleer van die name van die letters waaruit die woord saamgestel is, dit wil sê inskakeling van die alfabetmetode (Blignaut, 1963; Hughes, 1975; Fourie, 1977).

Dit is dus duidelik dat die alfabetmetode van waarde kan wees om kinders met 'n leesprobleem wat die gevolg is van swak kennis van die name van die letters waaruit woorde saamgestel is, te lei tot sinvolle begrip van woordbetekenisse. Die alfabetmetode kan veral in kombinasie met ander tegnieke nog met veel vrug aangewend word as 'n leeshulpverleningstegniek (Fourie, 1977).

1.3.7.2.3 Die klankmetode

Die verskil tussen die klank- en die alfabetmetode is baie gering. In die klankmetode word die klanke van letters in plaas van lettername aangeleer.

Die sukses van dié leeshulpmetode hang weer eens grootliks af van die bekwame benadering van die leerkrag.

Die waarde van dié metode is veral geleë in die feit dat kinders wat nie die assosiasie tussen die klank en die geskrewe letter of woord kan vorm nie, wel tot 'n sinvolle verwerking van klank en simbool gelei kan word (Fourie, 1977). Blignaut (1963) meld dat die metode ook lei tot vinnige selfstandige leeswerk en dat kinders wat met die klankmetode leer lees het, waarskynlik beter spel as kinders wat met ander metodes leer lees het. Veel kritiek is al teen dié metode geopper. So meld Hughes (1975) onder andere dat betekenislose drillwerk van klanke verwaarlosing van begrip tot gevolg kan hê.

1.3.7.2.4 Die taalervaringsmetode

Miller (1971: 176) sê van hierdie metode die volgende:

"The language-experience approach is one of the most versatile and useful reading approaches in a corrective reading program".

In dié metode word die klem geplaas op die ervaring van die kind as basis vir die verkryging van leesvaardighede. Die verloop daarvan is basies as volg:

Uit sy lewenservaring hou die kind 'n bepaalde verhaal voor aan sy onderwyser. Die verhaal word neergeskryf en verskillende verhale word tot 'n basiese leesboek verwerk. Die kind en onderwyser gaan die verskillende leesstukke deur terwyl sekere leesvaardighede soos byvoorbeeld die links-na-regs-aanpakswyse en enkele kyk-en-sêwoorde vir die leerling beklemtoon word. Die leerling kry self geleentheid om illustrasies by die leesstukke aan te bring. Nadat die kind sekere kyk-en-sêwoorde bemeester het, word eers sinne en daarna volledige leesstukke aangepak (Fourie, 1977). Dié metode lê veral klem op die praat-skryf-lees-siklus as sinvolle taalgebeure. R. van Allen (*in* Miller, 1971: 177) verklaar in dié verband:

"What I can think about, I can say,
What I can say, I can write,
I can read what I have written,
I can read what others have written for me to read".

1.3.7.2.5 Die linguistiese metode

Hierdie metode is nie sonder meer gunstig deur die skoolwêreld aanvaar nie, omdat die linguïste self nie eenstemmigheid bereik het oor wat die leeshandeling presies behels nie. So onderskei Miller (1971) twee hoofrigtings in hierdie benadering, naamlik die fonoloë en die strukturaliste. Die fonoloë huldig die standpunt dat die klank-simboolverhouding die basis van lees is. Hulle beklemtoon egter, in teenstelling met die klankmetode, dat die hele woord die klankeenheid vorm (Miller, 1971).

Die strukturaliste huldig die standpunt dat die volledige sin die enigste wyse is om idees uit te druk. Die sin se struktuur en vorm asook die spesifieke posisie en funksie van die woorde in die sin as die basis waarop betekenis uit die sin gehaal word, word beklemtoon (Miller, 1971).

Bogenoemde sienings veroordeel die gebruik van illustrasies as 'n leeshulpmiddel. Hulle beswaar teen die gebruik van illustrasies is geleë in die feit dat dit die kind die geleentheid bied om van die illustrasies, in plaas van die woorde, gebruik te maak in die leeshandeling (Joos, 1967).

Die linguistiese metode blyk veral geskik te wees vir kinders wat swak visuele diskriminasie in die leeshandeling openbaar, maar wat goeie ouditiële diskriminasie handhaaf (Fourie, 1977).

1.3.7.2.6 Die neurologiese metode

Sampson (1975) meld dat leesprobleme vandag ook as 'n spesifieke studie-terrein van die neurologie aanvaar word.

Wanneer die standpunt van navorsers objektief beskou word, kan die gevolgtrekking gemaak word dat daar wel 'n onderskeid bestaan tussen dislektiese kinders sonder 'n neurologiese tekort en dislektiese kinders met 'n neurologiese uitval. In eersgenoemde geval kan gepraat word van *sekondêre disleksie* terwyl in laasgenoemde geval gepraat word van *spesifieke disleksie* (Fourie, 1977).

Bryant (1965) meld dat die simptome van disleksie ook by ander leesprobleme voorkom, maar dat disleksie uitgeken kan word aan die feit dat die dislektiese kind, ondanks leeshulp, steeds volhard met sy leesfoute.

Watter metode of kombinasie van metodes ook al gebruik word, moet 'n leeshulpprogram vir dislektiese kinders (veral vir kinders met neurologiese uitvalle) volgens Bryant (1971) aan die volgende basiese kriteria voldoen:

- 'n Baie stadige vorderingstempo moet gehandhaaf word.
- Veelvuldige herhalings ten opsigte van nuutgeleerde leestegnieke moet gehandhaaf word.
- Aanvangswerk moet aansluiting vind by die kennisstand en ervaring van die kind.
- Daar moet gekonsentreer word op betekenisvolle leesaktiwiteite.
- Leessuksesse moet verseker word deur die kind op die hoogte te hou van sy vordering en die werk binne die kind se prestasiemoontlikheid te hou.
- Die kind moet nie oormatig aangemoedig word nie, aangesien dit mag lei tot 'n sensitiewe emosionaliteit.

Bogenoemde kriteria is ook van toepassing op leeshulpprogramme by leerlinge met minder ernstige leesprobleme, maar is geen voorvereiste soos by dislektiese kinders nie.

1.3.7.2.7 Die kinestetiese metode

Hierdie tegniek het ten doel om deur middel van die visuele, akoestiese, kinestetiese en taktiele sintuie (VAKT) ernstige leesprobleme uit te skakel.

Alhoewel die VAKT-metode as aanvangslees- en leeshulpmetode reeds lank bekend is, was dit veral Fernald (1943) wat vanaf die vroeë veertigerjare 'n deeglike beskrywing van dié metode in die Verenigde State van Amerika gegee het. Die basiese beginsels wat deur Fernald neergelê is, vorm vandag nog die kern van hierdie metode. Sy uitgangspunt was om die kind met leesprobleme woorde aan te leer deur middel van 'n multi-sintuiglike leerwyse (Kaluger en Kolson, 1969).

Die kinestetiese metode kom kortliks op die volgende neer:

Die leesontspoorde kind se gerigtheid op die leeshandeling word bevorder deurdat die kind self besluit op 'n woord wat hy wil aanleer. Dit is egter nie 'n willekeurige besluit van die kind nie, maar vloei voort uit 'n paragraaf wat die kind self geskryf het en wat dus verband hou met sy eie belewingservaringe. Nadat verseker is dat die kind die betekenis van die woord ken, word die woord in drukskrif of lopende skrif vir die kind neergeskryf terwyl die lettergrepe hardop gesê word. Die kind word nou geleer om die woord te herken deur dit as geheel te sê en dan die woord met sy voor- en middelvinger gelyktydig na te trek. Terwyl hy hiermee besig is, word die woord hardop gesê in sy lettergrepe. Die proses word herhaal totdat die kind die woord ken. Indien die kind fouteer, word die hele proses herhaal. Op dié wyse bou die kind 'n woordeskat op wat hy ook in gedrukte vorm sal herken en self kan skryf.

In 'n tweede fase val die natrek van die woord weg, maar origins bly die basiese prosedure dieselfde.

Namate die kind se woordeskat uitgebrei word, word hy in 'n toenemende mate onafhanklik gemaak van die hulpverlener. Nuwe woorde word nou aangeleer deur middel van gedrukte woorde op kaarte. Die kind leer die woord en moet dit ten minste twee keer selfstandig skryf voordat die woord in 'n geskrewe stuk gebruik mag word.

Laastens verskuif die klem van die lees van 'n paragraaf wat die kind self geskryf het na die lees van 'n eenvoudige en later meer gevorderde gedrukte leesstuk.

Uit bostaande is dit duidelik dat dié metode 'n langsame proses is. Hughes (1975) meld dat 'n verdere voordeel van die metode geleë is in die motiveeringsaspek, want die kind werk vanaf sy eie belangstelling en ervaring.

Grey (1963) wys daarop dat onderwysers die metode as té tydrowend beskou. Verder spreek Nel *et al.* (1956) die mening uit dat die kind deur dié metode te veel afhanklik raak van die kinestetiese natekening van woorde in plaas daarvan om woordvorme deur die gesig en gehoor te ontleed.

Afgesien van bogenoemde kirtiek teen die metode, is Schonell (1965) die mening toegedaan dat die skryf, druk of natrek van die letters in 'n woord 'n kind in staat stel om die gaping tussen die visuele en ouditiwe aspekte van 'n woord te oorbrug en in sy geheue die karakteristieke geheel en besondere patroon daarvan vas te lê.

Volgens Johnson (1967) blyk die kinestetiese metode veral van waarde te wees vir kinders wat moeite ondervind om die klank- en letterwaarde van 'n simbool (letter of woord) sinvol te verwerk.

Samevattend

Soos reeds vermeld, bestaan daar geen towerformule waarmee leesprobleme opgelos kan word nie. Geen enkele metode of werkswyse kan aanspraak maak op alleensukses met die oplossing van leesprobleme nie. Tot dusver het daar nog nie 'n enkele, allesherstellende metode gerealiseer nie.

Fourie (1977) vind in sy ondersoek ook nie genoegsame bewys dat leeshulpmetodes wat gebruik maak van elektriese en meganiese apparaat en dié wat nie sulke apparaat gebruik nie, daarop aanspraak kan maak dat die een die ander kan vervang nie. Hy meen verder dat daar nie noodwendig tussen die leesmasjienbenaderingswyse en die tradisionele leeshulpverleningsbenaderingswyse gekies hoef te word nie, want daar kan na aanleiding van die diagnostiese inligting goedsdiks 'n program beplan word waarin daar

voorsiening vir albei genoemde benaderingswyses gemaak word.

In die beplanning van leeshulpverlening moet dit in die eerste plek gaan om 'n *kind* en *sy* besondere leesprobleem en nie om 'n bepaalde metode of 'n besondere leeshulpapparaat nie.

1.3.8 Samevatting en slotbeskouing

Ten einde navorsingsgegewens oor die effek van 'n leeshulpkursus op Kleurlinghoërskoolleerlinge beter te kan beskryf en toe te lig, is daar eers- tens in hierdie hoofstuk aandag gegee aan die omskrywing van enkele fundamentele begrippe. Dié begrippe is *lees*, *leesprobleem*, *Kleurling* en *stad en platteland*.

Tweedens is daar enkele gedagtes uitgespreek oor die noodsaaklikheid om oor goeie leesvermoëns te beskik in vandag se samelewing.

Derdens is die aard van die leesproses beskryf soos dit deur verskillende denkrigtings verklaar word. In die besonder is daar gekyk na die opties- meganiese model, die psigometriese model, die psigologiese model, die kommunikasie- model en die linguistiese model.

Vierdens is aandag gegee aan die omvang van leesprobleme, elders en in Suid-Afrika, terwyl statistiek hieromtrent ook aan die hand van geslag- spesifieke verskille en verskille tussen stad en platteland bespreek is.

Vyfdens is daar, in 'n poging om die psigologiese navorsingsgegewens oor leesprobleme onder die Kleurlinghoërskoolleerlinge te beskryf, krities gelet op die vernaamste oorsake van leesprobleme wat uit die literatuur na vore kom. Daar is, wat die skolastiese determinante betref, aandag geskenk aan die gebrekkige voorskoolse milieu van die Kleurlingkind, kleuterskoolvoorsiening, skoolplig en vroeë skoolverlating, onvoldoende differensiasie, gebrekkige geriewe en 'n tekort aan toepaslik gekwalifiseerde personeel. Wat die sosio-ekonomiese determinante betref, is kortliks aandag geskenk aan die klassedifferensiasie en laerstandleefwyse, gesins- milieu, kulturele waardes en -norme, woonbuurte en behuising, ontspanning en vryetydsbesteding, taalgebreke en die algemene gesondheidspeil van

die Kleurlingbevolking.

Sedens is daar na diagnosering van leesprobleme gekyk. Daar is 'n oorsig-gegee van die verskillende vlakke en metodes van diagnosering. Enkele gebreke wat doeltreffende diagnosering van leesprobleme by die Kleurling nie tot sy reg laat kom nie, is uitgelig.

Laastens is leesremediëringsmetodes oorsigtelik bespreek. Slegs behandelingsmetodes waarin die klem laat val word op die meer tradisionele metodes van leeshulpverlening, soos byvoorbeeld die basiese leesboekmetode, die alfabetmetode, die klankmetode, die linguistiese metode, die neurologiese metode en die perseptueel-kinestetiese metode, is bespreek.