DIE VERHOGING VAN VOORSKOOLSE KINDERS SE SINTAKTIESE KOMPLEKSITEIT DEUR BLOOTSTELLING AAN DIALOGIESE LEES

Daleen Klop, Universiteit Stellenbosch

1. INLEIDING

"Ontluikende geletterheid" verwys na die ontwikkelende vaardighede, kennis, en houdings wat konvensionele skryftaalvaardighede vooraf gaan (Whitehurst en Lonigan 1998:848), waar skryftaal beskou word as die taal wat tydens skryf sowel as lees gebruik word (ASHA 2001:1). Verskeie navorsers (Hargrave en Sénéchal 2000:76; Pebly en Koppenhaver 2001:223; Roth en Baden 2001:163; Whitehurst en Lonigan 1998:854) beskou ontluikende geletterheid nie as 'n eenvormige konstruk nie, maar eerder as een wat onder andere konseptuele kennis van geletterdheid, fonologiese bewustheid en ander metalinguistiese vaardighede, grafeemkennis, en begrip van narratiewe insluit.

Ontluikende geletterheidsvaardighede begin reeds in die vroeë kinderjare ontwikkel wanneer jong kinders betekenisvolle en volgehoue interaksies, wat om gedrukte materiaal sentreer, met geletterdes het (Bus en Van Ijzendoorn 1997:47; Kamhi en Catts 1991:27; Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant, en Colton 2001:440). Volgens Snow (1983:209) moet daar onderskei word tussen taalvaardighede, wat spontaan deur kinders van alle kulture verwerf word, sonder instruksie en ongeag van kognitiewe, psigo-sosiale en omgewingsveranderlikes (Kamhi en Catts 1991:24), en geletterdheidsvaardighede, wat as 'n sekondêre stel vaardighede beskou kan word en wat spesifieke instruksie vereis en nie in alle omgewings en kulture voorkom nie, ten spyte daarvan dat alle kinders, insluitende dié met ontwikkelingsagterstande en ernstige kommunikasie-afwykings (Ericson 2000:195; Pebly en Koppenhaver 2001:221), van baie vroeg af gereed is om deel te neem aan die tipe aktiwiteite wat ontluikende geletterheid sal bevorder.

Die optimale ontwikkeling van ontluikende geletterheidsvaardighede vereis voorskoolse omgewings waar versorgers doelbewus geleenthede vir gedeelde volwassene-kind leesaktiwiteite skep waartydens kinders se aandag op die fonologiese eienskappe en struktuur

Stellenbosch Papers in Linguistics Plus, Vol. 32, 2003, 157-171; doi: 10.5842/32-0-15

van gesproke woorde asook op die verband tussen drukwerk en gesproke taal gevestig word (Westby 1991:233). Die sosiaal-emosionele ervarings van jong kinders tydens hierdie gedeelde volwassene-kind leesaktiwiteite speel 'n groot rol by die ontwikkeling van dié kinders se motivering om deel te neem aan geletterdheidservarings (Bus en Van Ijzendoorn 1997:55; De Jong en Leseman 2001:392).

Ten spyte van die teenwoordigheid van gereelde voorleesaktiwiteite word sommige voorskoolse omgewings, veral dié in laer sosio-ekonomiese areas, gekenmerk deur beperkte en verskraalde geletterdheidservarings (Whitehurst en Lonigan 1998:854). Een rede waarom sommige voorleesaktiwiteite nie tot ontluikende geletterdheid lei nie, is dat volwassenes tydens hierdie aktiwiteite vir kinders voorlees op 'n wyse wat van die kinders 'n passiewe toeskouer maak en geen deelname vereis nie (Brand 2002:23; Rabidoux en MacDonald 2000:332; Ukrainetz, Cooney, Dyer, Kysar, en Harris 2000:334). Meer as slegs blootstelling aan boeke en gereelde voorleesaktiwiteite tydens die voorskoolse jare is dus nodig om ontluikende geletterheid te ontwikkel; die kwaliteit van hierdie blootstelling en die aard van hierdie aktiwiteite bepaal of ontluikende geletterheid ontwikkel word al dan nie. Die ontwikkeling van ontluikende geletterheidsvaardighede vereis 'n gestruktureerde en interaktiewe manier van gedeelde lees, 'n manier soos dialogiese lees.

Dialogiese lees is 'n metode van storielees wat deur Whitehurst, Arnold, Epstein, Angell, Smith, en Fischel (1994) in die Stony Brook Reading and Language Project in New York ontwikkel is as 'n behandelingsmetode om taalvaardighede en skoolgereedheid van voorskoolse kinders in laer sosio-ekonomiese groepe te verbeter. Dit is 'n metode waarvolgens die rolle tussen volwassene en kind omgeruil word sodat die kind 'n aktiewe deelnemer aan die voorleesaktiwiteit word: die kind word die storieverteller en die volwassene word die luisteraar en vraesteller. Verskeie langtermynstudies (bv. Arnold, Lonigan, Whitehurst, en Epstein 1994; Whitehurst et al. 1994; Lonigan en Whitehurst 1998; Hargrave en Sénéchal 2000) het aangetoon dat kinders wat aan dialogiese lees deelgeneem het, verbeterde taalontwikkeling, veral in terme van woordeskat-uitbreiding, getoon het en ook later in hul skoolloopbaan verbeterde lees- en skryfvaardighede getoon het in vergelyking met hul eweknieë wat nie aan dialogiese leesaktiwiteite blootgestel is nie.

Die studie waaroor in hierdie artikel verslag gelewer word, vorm deel van 'n langtermyn navorsingsprojek oor die taal- en geletterdheidsvaardighede van leerders in 'n landelike skool aan wie Universiteit Stellenbosch spraak-taal-gehoorterapiedienste lewer. Daar is 'n hoë mate van werkloosheid en ongeletterdheid in die gemeenskap waaruit die leerders afkomstig is. Die ouers wat wel skoolopleiding het, het nie hierdie opleiding tot by graad 12 voltooi nie, en die ouers wat wel werk het, is oorwegend arbeiders in die landboubedryf. Die resultate van spraak- en taalsiftingstoetse van graad 1-leerders in hierdie populasie dui op beperkte fonologiese bewustheid, swak reseptiewe taalvaardighede, swak narratiewe vermoëns, en beperkte kennis van boeke en drukwerkkonsepte (Klop en Rumble 2001). Die meerderheid kinders in hierdie populasie begin dus hul formele skoolloopbaan met 'n agterstand ten opsigte van ontluikende geletterdheid. Ontluikende geletterheidsvaardighede is 'n betroubare voorspeller van latere leessukses (Bus en Van Ijzendoorn 1997:391; Catts, Fey, Zhang, en Tomblin 2001; Lonigan en Whitehurst 1998:264) en agterstande in geletterdheidsvaardighede is langdurig van aard, wat beteken dat hierdie agterstande kan voortduur vir die res van die kinders se skoolloopbaan (Stanovich 1986:364; Torgesen, Wagner, en Rashotte 1994:276). Na aanleiding hiervan is 'n dialogiese lees program ingestel om vas te stel of hierdie program, soos Whitehurst et al. (1994) s'n met soortgelyke kinders (d.i., kinders met taalagterstande afkomstig uit laer sosio-ekonomiese groepe), die ontluikende geletterdheidsvaardighede van hierdie leerders kon verbeter.

Die doel van die navorsingsprojek was spesifiek om te bepaal of 'n korttermyn dialogiese lees program 'n verbetering in een aspek van ontluikende geletterdheid, naamlik sintaktiese kompleksiteit van narratiewe wat deur die voorskoolse kinders geproduseer word, teweeg kon bring. Dialogiese lees is as behandelingsmetode gekies omdat die reeds genoemde studies met kinders van ander kultuurgroepe getoon het dat dit 'n suksesvolle metode is om taal- en geletterdheidsvaardighede mee te verbeter. Verder is dit ook 'n metode wat met minimale opleiding deur onderwysers en ouers gebruik behoort te kan word.

Narratiewe kan beskryf word as self-geïnisieerde, self-gekontroleerde vorme van diskoers wat verskil van gespreksvoering omdat spesifieke reëls en strategieë vereis word vir die produksie van 'n goed geformuleerde narratief (Owens 1999:223; Roth en Spekman 1991:177). Die vermoë om narratiewe te begryp en te produseer hou direk verband met die verwerwing van

skryftaal en geletterdheid, en swak narratiewe vermoëns word as een van die sterkste voorspellers van leesprobleme, veral probleme om met begrip te lees, beskou (Bliss et al. 1998:347; Clarke-Stewart en Beck 1999:410; McGregor 2000:56; Roth en Spekman 1991:177; Westby 1991:233; Wright en Newhoff 2001:308). Die kliniese waarde van narratief-ontleding om te onderskei tussen kinders met normale taalontwikkeling en taalgestremde kinders word sterk deur navorsing ondersteun (cf. Clarke-Stewart en Beck 1999; McGregor 2000; Owens 1999; Westby 1991; Wright en Newhoff 2001). Om hierdie redes is daar besluit om die invloed van deelname aan dialogiese lees op spesifiek narratiewe vermoëns te ondersoek. Vir die doeleindes van hierdie studie is narratiewe ontlok deur middel van 'n herverteltaak. Hierdie taak behels dat die kind na 'n goed geformuleerde storie luister en dan gevra word om dit terug te vertel aan die hand van 'n prentereeks. Hierdie manier van narratief-hervertel lewer gewoonlik langer en beter geformuleerde narratiewe as die ontlokking van narratief-vertel sonder prente (Rollins, McCabe, en Bliss 2000:226), moontlik omdat daar nie van die kind verwag word om self die struktuur van die storie te skep nie en omdat die prente die geheuelading verminder (Gummersall en Strong 1999:154; Owens 1999:227). Die vermoë om 'n storie te hervertel word beskou as 'n belangrike aspek van ontluikende geletterdheid omdat die terugvertel en weergee van gedeelde inligting een van die basiese take is wat tydens formele skoolonderrig van leerders verwag word (Clarke-Stewart en Beck 1999:410; Owens 1999:225; Westby 1991:233).

2. METODOLOGIE

2.1 Deelnemers

Twaalf leerders (ses van elke geslag) is ewekansig, met terugplasing, aan eksperimentele en kontrolegroepe toegewys. Die seleksiekriteria waaraan deelnemers moes voldoen was dat hulle (i) in dieselfde voorskoolse klas in 'n primêre skool in 'n landelike deel van Stellenbosch moes wees (om te kontroleer vir die invloed wat verskillende geletterdheidservarings in die klaskamer op die resultate van die studie kon hê), (ii) Afrikaanssprekend moes wees, (iii) oor normale gehoor moes beskik, en (iv) tussen 5 jaar 6 maande en 6 jaar 6 maande oud moes wees.

Om te kontroleer vir die vlak van taalontwikkeling waaroor die deelnemers reeds voor die intervensie beskik het, is die Afrikaanse Reseptiewe Woordeskattoets (ARW, Buitendag 1994) op alle deelnemers uitgevoer. Die ARW is vir hierdie doel gekies omdat dit die enigste omvattende gestandaardiseerde toets is wat in Afrikaans beskikbaar is om die reseptiewe taalontwikkeling van 6-jariges te meet. Roupunttellings van tussen 38 en 50 is behaal, en standaardtelling ekwivalente het van 63 tot 73. Aangesien standaardtelling ekwivalente van 100 (SD 11) as gemiddeld vir hierdie ouderdomsgroep beskou word, blyk dit dat die deelnemers met 'n agterstand in reseptiewe taalvermoëns gepresenteer het.

2.2 Dialogiese lees program

Die behandeling het bestaan uit 'n program van dialogiese lees wat in sessies van 20 minute elk twee maal per week vir ses weke lank met die eksperimentele groep in klein groepe (drie en vier kinders per groep) uitgevoer is. 'n Totaal van vier uur se dialogiese lees het dus plaasgevind. Twaalf ouderdomstoepaslike prenteboeke is tydens die program gebruik. Die kontrolegroep het geen behandeling ontvang nie. Beide groepe was steeds deel van die daaglikse klasprogram wat voorleesaktiwiteite deur die klasonderwyseres ingesluit het.

Die basistegniek van dialogiese lees, wat in hierdie studie gebruik is, word deur die akroniem *PEER* (= Prompt, Evaluate, Expand, Repeat) voorgestel (Whitehurst 1992:1). Die volwassene wys 'n prenteboek aan die kind, ontlok ("Prompt") 'n respons, evalueer ("Evaluate") die respons, gee uitbreiding ("Expand") op die respons deur inligting by te voeg of die respons te parafraseer, en herhaal ("Repeat") die ontlokking om te verseker dat die kind die uitbreiding verstaan het. Tydens die eerste voorlees van die boek word bogenoemde metode 'n paar keer gebruik sodat die kind eers vertroud raak met die prente en storielyn. Tydens daaropvolgende voorleessessies verminder die volwassene sy/haar insette, word die PEER-tegniek op elke bladsy gebruik, en kry die kind al hoe meer geleentheid om die verteller te word.

Die ontlokking ("Prompt") wat hierbo genoem is, het volgens 'n aantal tegnieke, wat deur die akroniem *CROWD* (= Completion, Recall, Open-ended, W-prompts, Distancing) (Whitehurst 1992:2) voorgestel word, plaasgevind:

(i) Voltooiing ("Completion") van die volwassene se uiting: Die volwassene ontlok 'n respons deur 'n pouse te laat en te wag dat die kind die uiting voltooi (bv. "Die kat sit op die …?").

(ii) Herroeping ("Recall") van inhoud: Die volwassene vra vrae oor die inhoud van die storie. Herroeping help om die aandag op die volgorde van gebeure te vestig. Die komponente van storie-grammatika, byvoorbeeld oriëntasie ten opsigte van tyd en plek, opeenvolging, hoogtepunte, probleemstelling, ontknoping, ensovoorts, kan tydens herroeping aangemoedig en versterk word.

(iii) Oop- ("Open-ended") vrae: Die volwassene vra vrae rondom prente in die boek (bv. "Wat gebeur op hierdie prentjie?"), onder andere om fantasie en eie interpretasie van die gebeure in die storie aan te moedig (deur bv. "Wat gaan nou gebeur?" te vra). Hierdie vorm van aansporing moedig vlotheid, verbale redenering, en ontwikkeling van metalinguistiese vaardighede aan (Whitehurst 1992:3).

(iv) W-vrae ("W-prompts"): Die volwassene vra *wie-, wat-, waar-,* en *wanneer*-vrae om die kind aan te moedig om woorde in die boek te herhaal (bv. "Wat noem ons nou weer hierdie dier?" en "Waar het hulle gespeel?"). Die prente in die boek word veral gebruik vir die w-vrae. Nuwe woordeskat kan op hierdie manier vasgelê en versterk word en die kind kan oefen om dit in 'n toepaslike konteks te gebruik (Whitehurst 1992:3).

(v) Distansiëring ("Distancing"): Die kind word aangemoedig om die storie-inhoud op hom-/haarself en sy/haar lewenservaring van toepassing te maak met versoeke soos "Vertel my van 'n keer toe jy ook bang was". Die kind word aangemoedig om sy/haar eie gevolgtrekkings te maak en eie teorieë te formuleer aan die hand van gebeure in die storie en teen die agtergrond van sy/haar persoonlike ervarings en om hierdie gevolgtrekkings en teorieë op 'n toepaslike wyse te verbaliseer. Sodoende word narratiewe vaardighede, verbale redenering, en vlotheid aangemoedig (Whitehurst 1992:3).

2.3 Narratief-ontlokking

Narratiewe is ontlok van al die deelnemers voor die aanvang van die dialogiese lees program, waarna die program uitgevoer is, en narratiewe weer ontlok is. Vir narratief-ontlokking, beide as voor- en natoets, is daar gebruik gemaak van 'n ouderdomstoepaslike prenteboek waarvan

die teks aangepas is om die aantal saamgestelde sinne verhoog. Die storie is aan elke deelnemer individueel voorgelees en dan direk daarna met behulp van die prente deur die deelnemer terugvertel. Hierdie hervertelde narratiewe is op band geneem, ortografies getranskribeer, en ontleed. Tydens die transkripsie is alle onvoltooide uitings, ontoepaslike woord-, frase- en sinsherhalings, invoegings, en vullers neergeskryf, maar nie ontleed nie.

2.4 Data-analise

Die narratiewe wat tydens die storie-herverteltake ontlok is (beide voor en na die uitvoering van die dialogiese lees program), is aan die hand van die onderstaande metings ontleed om die sintaktiese kompleksiteit van die deelnemers se narratiewe te bepaal. Hierdie metings word deur Vorster (1980:13) as betroubare aanduiders van 'n kind se algemene sintaktiese vaardighede beskou.

(i) Produktiwiteit: Die totale aantal woorde wat in die verskillende narratiewe ontlok is, is bepaal as maatstaf van die spraaksaamheid van die deelnemer tydens die herverteltaak.

(ii) Aantal T-eenhede: Elke narratief is gesegmenteer in T-eenhede volgens die prosedure voorgestel in Vorster (1980), waar 'n T-eenheid uit 'n hoofsin en al die ingebedde bysinne en frases wat daarin voorkom, bestaan. Ondergeskikte sinne vorm 'n onderdeel van 'n T-eenheid, terwyl elke neweskikkende sin 'n aparte T-eenheid vorm.

(iii) Gemiddelde lengte van uiting (GLU): Die gemiddelde lengte van elke deelnemer se uitinge is in morfeme gemeet en is verkry deur die totale aantal morfeme deur die aantal T-eenhede te deel. GLU word beskou as 'n goeie aanduider van sintaktiese kompleksiteit (Owens 1999:190).

(iv) Strukturele kompleksiteit: Die strukturele kompleksiteit van die narratiewe is bepaal deur gebruik te maak van die 1957 Structural Complexity Scale (SKS) van Templin, wat gebaseer is op die werk van McCarthy (1954), soos die skaal weergegee is in Vorster (1980:7). Hiervolgens word punte toegeken aan uitinge op die volgende wyse: 0 vir 'n onvoltooide uiting, 1 vir 'n enkelvoudige sin, 2 vir 'n enkelvoudige sin met twee of meer frases, 3 vir sinne met neweskikkings, en 4 vir sinne met onderskikkings.

Hierdie vier metings is gebruik om 'n kwalitatiewe ontleding van die narratiewe te maak en om dit moontlik te maak om die tellings van die deelnemers voor en na die

behandelingsprosedure met mekaar te vergelyk. Weens die gebrek aan geldige en betroubare normatiewe data vir Suid-Afrikaanse populasies word die verkreë resultate nie met norme wat wel in die literatuur gemeld word, vergelyk nie. Afleidings oor die taalontwikkelingsvlak van die deelnemers is dus nie uit bogenoemde metings gemaak nie en tellings is slegs in terme van frekwensie tydens voor- en natoetsings geanaliseer.

4. RESULTATE

Ontleding van die narratiewe van die deelnemers in terme van produktiwiteit, aantal T-eenhede per narratief, GLU gemeet in morfeme, en die totale tellings van die SKS word in Tabel 1 weergegee.

Tabel 1. Resultate van narratief-ontledings

Metings	Eksperimentele groep (N=6)				Kontrolegroep (N=6)			
	Voortoets		Natoets		Voortoets		Natoets	
	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD	Gem	SD
Produktiwiteit	60.5	15.8	130.7	21.2	60.7	20.5	69.7	14.3
Aantal T-eenhede	10.2	2.8	19.0	2.5	10.3	2.9	11.0	2.0
GLU	6.3	1.0	7.1	0.5	6.2	1.0	6.5	0.6
Totale SKS-telling	10.8	2.7	27.8	5.9	12.7	4.2	13.0	3.0

Notas: Gem = gemiddeld, SD = standaardafwyking

Uit bogenoemde resultate blyk dit dat die eksperimentele en kontrolegroepe tydens die voortoets in terme van al vier metings soortgelyk gevaar het. Vergelyking van die natoetstellings van die eksperimentele en kontrolegroepe met mekaar toon dat die kontrolegroep se natoets-tellings op al vier die metings slegs geringe verskuiwings getoon het. 'n Merkbare positiewe verskuiwing het wel by die eksperimentele groep plaasgevind op drie van die metings, naamlik produktiwiteit, aantal T-eenhede, en SKS-telling, soos weerspieël word in die verskil tussen die voor- en natoetsmetings. Dit blyk byvoorbeeld uit die data dat die totale SKS-telling na afloop van die program met meer as die helfte toegeneem het by die eksperimentele groep, terwyl 'n toename van slegs 0.3 by die kontrolegroep waargeneem is.

Die resultate van die SKS is verder ontleed om vas te stel wat bygedra het tot die hoër tellings wat deur die eksperimentele groep behaal is na afloop van die dialogiese lees program. Hierdie ontleding word in Tabel 2 weergegee.

Tabel 2. Resultate van die SKS

	Eksperimentele groep (N=6)				**Kontrolegroep (N=6)**			
	Voortoets		**Natoets**		**Voortoets**		**Natoets**	
	Gem	**SD**	**Gem**	**SD**	**Gem**	**SD**	**Gem**	**SD**
Enkelvoudige sin	10.0	3.0	13.3	3.5	8.8	2.3	9.7	1.2
Enkelvoudige sin met frases	0.2	0.4	1.7	1.5	0.3	0.8	0.5	0.8
Neweskikkende sin	0.0	0.0	1.3	0.8	0.2	0.4	0.3	0.5
Onderskikkende sin	0.2	0.4	1.7	1.4	0.7	0.5	0.3	0.5
Totaal SKS-skaal	10.8	2.7	27.8	5.9	12.7	4.2	13.3	3.5

Uit bostaande tabel blyk dit dat die tellings behaal deur die deelnemers tydens die voortoetsing vir aantal enkelvoudige sinne met twee of meer frases, sinne met neweskikkings, en sinne met onderskikkings redelik vergelykbaar was. Tydens natoetsing het die eksperimentele groep hoër tellings behaal vir hierdie drie tipes sinne, terwyl slegs geringe verskuiwings by die kontrolegroep waargeneem is. Die kontrolegroep het tydens die natoetsing swakker gevaar met betrekking tot onderskikkende sinne as tydens die eerste toetsing. Dit is moeilik om met sekerheid te verklaar waarom die tweede blootstelling aan die narratief minder onderskikkende sinne by die kontrolegroep ontlok het as tydens die eerste toetsing.

5. BESPREKING

Die grootste verskil tussen dialogiese lees en konvensionele boekvoorlesing is die verandering in rolle. Dialogiese lees vereis dat kinders aktief deelneem aan die proses en hulle response word aangemoedig deur goedkeuring en herhaling. Meer gesofistikeerde response word aangemoedig en ontlok deur uitbreiding van die kind se uitinge en meer uitdagende vrae van die volwasse leesvennoot. Die kinders se aandag word gevestig op aspekte van die inhoud en woordeskat en hulle word aangemoedig om hul eie teorieë te ontwikkel en te verbaliseer. Die doel van hierdie studie was om te bepaal of kort blootstelling aan dialogiese lees 'n

verbetering in aspekte van die sintaktiese kompleksiteit van 'n narratief-herverteltaak teweeg kon bring.

Die resultate dui op 'n algemene verbetering in die aspekte van sintaktiese kompleksiteit wat ondersoek is by die deelnemers wat aan vier uur van dialogiese lees in klein groepe blootgestel was oor 'n tydperk van ses weke. Geen verandering is waargeneem by die deelnemers wat nie aan dialogiese lees blootgestel is nie.

Die grootste ontwikkeling het plaasgevind ten opsigte van die hoeveelheid taal wat ontlok is deur die narratief herverteltaak by die eksperimentele groep na afloop van die dialogiese lees program. Hulle narratiewe was beduidend langer, soos blyk uit die aantal woorde per narratief wat verdubbel het en die toename in aantal T-eenhede wat ontlok is. Dit wil dus voorkom asof blootstelling aan dialogiese lees gelei het tot groter spraaksaamheid en die verskaffing van meer inligting tydens die tweede herverteltaak. Dit is moontlik dat hierdie kinders tydens die dialogiese lees program geleer het om meer aktief deel te neem aan die interaksie rondom prentestories en dus in staat was om meer te verbaliseer tydens die herverteltaak. Dit is ook moontlik dat dialogiese lees gelei het tot beter aandag aan en fokus op die inhoud van die storie en dat hulle meer inligting kon onthou as tydens die eerste herverteltaak.

Die GLU tydens narratiewe word beskou as 'n aanduider van sintaktiese kompleksiteit en die vlak van sintaktiese ontwikkeling by jong kinders (Owens 1999:190). Bogenoemde resultate toon slegs 'n geringe verhoging in GLU en slegs by die eksperimentele groep. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat hierdie kinders 'n beduidende reseptiewe taalagterstand vertoon het, en dat die behandelingsprogram te kort van duur was om veranderinge in uitinglengte te bewerkstellig. Dialogiese lees was ook nie direk gefokus en spesifiek gerig op die verbetering van GLU nie. Taalgestremde kinders benodig gewoonlik meer intensiewe en funksionele hulpverlening voordat verbeteringe in GLU plaasvind en oorgedra word na narratiewe aangesien verhoging in GLU ná die ouderdom van 4 jaar beskou word as die resultaat van interne herorganisasie van uitinge, eerder as die byvoeging van nuwe strukture (Owens 1999:190).

Ontleding van die SKS-resultate dui daarop dat die eksperimentele groep merkbaar meer enkelvoudige sinne met frases, neweskikkende sinne, en onderskikkende sinne gebruik het na afloop van die leesprogram, in teenstelling met die kontrolegroep. Hoewel gering, wil dit dus voorkom asof die dialogiese lees program tot gevolg gehad het dat die kinders langer en meer komplekse sinne gebruik, of ten minste naboots, tydens herverteltake.

Die studie het verskeie tekortkominge gehad wat die betroubaarheid en geldigheid van die resultate kon beïnvloed. Daar is van 'n gerieflikheidsteekproef gebruik gemaak en resultate kan dus nie veralgemeen word nie. Die langtermyneffek van die sintaktiese ontwikkeling wat plaasgevind het, is nie bepaal nie en die navorser kan nie aandui dat die verbeteringe blywend was nie. 'n Meer omvattende evaluasie van die deelnemers se ekspressiewe sowel as reseptiewe taalvermoëns vóór die aanvang van die behandelingsprogram sou die navorser in staat gestel het om veranderinge wat plaasgevind het met groter sekerheid toe te skryf aan die dialogiese lees program. Die klein aantal deelnemers plaas verdere beperkinge op die afleidings wat gemaak kan word uit die resultate. Daar word dus aanbeveel dat 'n soortgelyke studie uitgevoer word op 'n groter, meer verteenwoordigende studiepopulasie en dat die langtermyneffek van veranderinge in sintaktiese kompleksiteit ondersoek word.

Meer spesifieke ontledings van die hervertel-narratiewe sal ook die kliniese waarde van resultate verhoog. Daar kan byvoorbeeld ontledings in terme van tipe-teken-verhouding (aantal verskillende woorde) gedoen word om aan te dui of woordeskatontwikkeling plaasgevind het, in teenstelling met toename in aantal woorde wat slegs mag dui op herhaling van 'n beperkte aantal woorde. Sintaktiese ontleding op frasevlak en in terme van voegwoorde en verbindings sou meer spesifieke en volledige inligting verskaf het aangaande die sintaktiese ontwikkelinge wat plaasgevind het. Narratiewe kan ook na afloop van 'n dialogiese lees program ontleed word in terme van storiegrammatika om te bepaal of die makrostruktuur van narratiewe verbeter het. Ander elemente van ontluikende geletterdheid, byvoorbeeld drukwerkkonsepte en fonologiese bewustheid, kan ook in die evaluasieproses ingesluit word om te bepaal of dialogiese lees 'n verbetering in hierdie belangrike aspekte teweegbring.

Die kliniese implikasies van bogenoemde resultate is egter bemoedigend. Dit wil voorkom asof slegs kort blootstelling aan interaktiewe dialogiese lees daartoe gelei het dat 'n

verbetering plaasgevind het in die hervertelvaardighede van 'n groep voorskoolse kinders. Daar moet beklemtoon word dat hierdie behandelingsprogram in totaal slegs vier ure van dialogiese lees behels het. Dit is verder 'n eenvoudige prosedure wat maklik aan ouers, versorgers, en onderwysers verduidelik kan word. Die studie van Brand (2002:26) het aangedui dat blote waarneming deur 'n onderwyseres van vier sessies van dialogiese lees uitgevoer deur 'n spraak-taalterapeut met 'n groep voorskoolse kinders gelei het tot 'n toename in dialogiese leesaktiwiteite, sonder dat die onderwyseres enige teoretiese inligting omtrent die metode ontvang het. Slegs een onderwyseres het aan hierdie studie deelgeneem en die langtermynoordrag van haar verandering in leesinteraksie is nie bepaal nie, maar navorsing dui daarop dat ouers en onderwysers met die nodige opleiding en motivering dialogiese lees maklik aanleer en toepas (Arnold et al. 1994; Whitehurst et al. 1994; Whitehurst en Lonigan 1998).

6. SAMEVATTING

Die doel van hierdie studie was om te bepaal of kort blootstelling aan dialogiese lees 'n verbetering in aspekte van die sintaktiese kompleksiteit van 'n narratief herverteltaak kon teweegbring. Resultate dui daarop dat die klein groep kinders wat aan die behandelingsprogram deelgeneem het, wel verbeteringe ten opsigte van die aspekte wat ondersoek is, getoon het.

VERWYSINGS

American Speech-Language-Hearing Association. 2001. *Roles and responsibilities of speech-language-hearing pathologists with respect to reading and writing in children and adolescents (guidelines).* Rockville: Author.

Arnold, D.H., C.J. Lonigan, G.J. Whitehurst, and J.N. Epstein. 1994. Accelerating language development through book reading: Replication and extension to a videotape training format. *Journal of Communication Disorders 31*(4): 347-363.

Bliss, L.S., A. McCabe, and A.E. Miranda. 1998. Narrative assessment profile. Discourse analysis for school-age children. *Journal of School Psychology* 35(1): 47-60.

Brand, M. 2002. *Die verandering van die leesinteraksie van 'n voorskoolse onderwyseres met voorskoolse kinders na modellering van 'n interaktiewe leesmetode.* Ongepubliseerde voorgraadse navorsingsverslag. Departement Spraak-Taal-Gehoorterapie, Universiteit Stellenbosch.

Buitendag, M.M. 1993. *Afrikaanse Reseptiewe Woordeskattoets.* Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

Bus, A.G. and M.H. van Ijzendoorn. 1997. Affective dimension of mother-infant picturebook reading. *Journal of School Psychology* 35(1): 47-60.

Catts, H.W., M.E. Fey, X. Zhang, and J.B. Tomblin. 2001. Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research-based model and its clinical implementation. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 32: 38-50.

Clarke-Stewart, K.A. and R.J. Beck. 1999. Maternal scaffolding and children's narrative retelling of a movie story. *Early Childhood Research Quarterly* 14(3): 409-434.

De Jong, P.F. and P.P.M. Leseman. 2001. Lasting effects of home literacy on reading achievement at school. *Journal of School Psychology* 39(5): 389-414.

Ericson, K.A. 2000. All children are ready to learn: An emergent versus readiness perspective in early literacy assessment. *Seminars in Speech and Language* 21(3): 193-205.

Gummersall, D.M. and C.J. Strong. 1999. Assessment of complex sentence production in a narrative context. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 30: 152-164.

Hargrave, A.C. and M. Sénéchal, M. 2000. A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly* 15(1): 75-90.

Kamhi, A.G. and H.W. Catts. 1991. Language and reading: Convergences, divergences, and development. In A.G. Kamhi and H.W. Catts (eds.) *Reading disabilities: A developmental language perspective*. Needham Heights: Allyn and Bacon. pp. 1-34.

Klop, D. en S.E.L. Rumble. 2001. *'n Ondersoek na risikofaktore vir latere leesmislukking in 'n groep voorskoolse kinders: 'n Loodsstudie.* Ongepubliseerde navorsingsverslag. Departement Spraak-Taal-Gehoorterapie, Universiteit Stellenbosch.

Lonigan, C.J. and G.J. Whitehurst. 1998. Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly* 1(2): 263-290.

McCarthy, D. 1954. Language development in children. In L. Carmichael (ed.) *Manual of child psychology*. New York: Wiley. pp. 492-630.

McGregor, K.K. 2000. The development and enhancement of narrative skills in a preschool classroom: Towards a solution to clinician-client mismatch. *American Journal of Speech-Language Pathology* 9: 55-71.

Owens, R.E. 1999. *Language Disorders: A functional approach to assessment and intervention.* Needham Heights: Allyn and Bacon.

Pebly, M. and D.A. Koppenhaver. 2001. Emergent and early literacy interventions for students with severe communication impairments. *Seminars in Speech and Language* 22(3): 221-232.

Rabidoux, P.C. and J.D. MacDonald. 2000. An interactive taxonomy of mothers and children during storybook interactions. *American Journal of Speech-Language Pathology* 9: 331-244.

Rollins, P.R., A. McCabe, and L. Bliss. 2000. Culturally sensitive assessment of narrative in children. *Seminars in Speech and Language* 21: 223-234.

Roth, F.P. and B. Baden. 2001. Investing in emergent literacy intervention: A key role for speech-language pathologists. *Seminars in Speech and Language* 22(3): 163-175.

Roth, F.P. and J.J. Spekman. 1991. Higher-order language processes and reading disabilities. In A.G. Kamhi and H.W. Catts (eds.) *Reading disabilities: A developmental language perspective*. Needham Heights: Allyn and Bacon. pp. 159-198.

Sénéchal, M., J. LeFevre, B.L. Smith-Chant, and K.V. Colton. 2001. On refining theoretical models of emergent literacy: The role of empirical evidence. *Journal of School Psychology* 39(5): 439-460.

Snow, C.E. 1983. Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review* 53: 165-189.

Stanovich, K.E. 1986. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly* 21: 360-407.

Torgesen, J.K., R.K. Wagner, and C.A. Rashotte. 1994. Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Reading Disabilities* 27: 276-286.

Ukrainetz, T.A., M.H. Cooney, S.K. Dyer, A.J. Kysar, and T.J. Harris. 2000. An investigation into teaching phonemic awareness through shared reading and writing. *Early Childhood Research Quarterly* 15(3): 331-355.

Vorster, J. 1980. *Manual for the test of oral language production*. Pretoria: HSRC.

Westby, C.E. 1991. Assessing and remediating text comprehension problems. In A.G. Kamhi and H.W. Catts (eds.) *Reading disabilities: A developmental language perspective*. Needham Heights: Allyn and Bacon. pp. 199-260.

Whitehurst, G.E. 1992. *How to read to your preschooler*. Stony Brook: Stony Brook Reading and Language Project 1-4.

Whitehurst, G.E., D.H. Arnold, J.N. Epstein, A.L. Angell, M. Smith, and J.E. Fischel. 1994. A picture book reading intervention in daycare and home for children from low-income families. *Developmental Psychology* 30: 679-689.

Whitehurst, G.E. and C.J. Lonigan. 1998. Child development and emergent literacy. *Child Development* 69: 848-872.

Wright, H.H. and M. Newhoff. 2001. Narration abilities of children with language-learning disabilities in response to oral and written stimuli. *American Journal of Speech-Language Pathology* 10: 308-319.