

FORMATIEWE ONTWIKKELING, PRAKTYKIMPLEMENTERING EN EVALUERING VAN VISUALISERING AS TEGNIEK VIR VERBETERING VAN LEESBEGRIP BY LEERders WAT LEERGESTREM EN MILIEUBENADEELD IS, AAN DIE HAND VAN GEVALLESTUDIES

3.1 INLEIDING

Dat die nood bestaan dat leerders wat leesbegripprobleme ervaar vroegtydig geïdentifiseer en geassesseer moet word ter wille van algehele akademiese vordering en selfverwesenliking op kognitiewe, affektiewe, normatiewe en sosiale terreine, blyk duidelik uit die voorafgaande literatuurstudie. Hoeveel te meer nie die nood aan assesserings- en onderrigwyses vir die leerder wat leergestrem en milieubenadeeld is, in die huidige Suid-Afrikaanse veranderende onderrigsituasie waar inklusiewe onderrig vir dié leerders 'n groot waarskynlikheid blyk te word nie.

Die doel met die praktykimplémentering van visualiseringstegnieke tydens hierdie studie was enersyds om die uitvoerbaarheid daarvan te ondersoek en andersyds om tegelykertyd aanpassings te maak vir die besondere leerdergroep indien nodig. Die navorser het gepoog tot verbetering van leesbegrip in die intermediêre fase vir die leerder wat leergestrem en milieubenadeeld is, en hulle sodoende beter toe te rus as selfstandige lesers met meer effektiewe metakognitiewe leesstrategieë. Die einddoel van die navorsing was om die visualiseringstegniek effektief te kan gebruik by hoofstroomonderrig in die groter, diverse klassamestellings waar leerders se leesbegripsvlakke soms skerp verskil en onderwysers weens tydsgreuk en dikwels onvoldoende opleiding en / of ervaring, nie noodwendig individuele gespesialiseerde leerondersteuning aan leerders wat leergestrem is kan bied nie.

3.2 NAVORSINGSONTWERP

3.2.1 Inleiding

In die lig van die feit dat niemand, sover vasgestel kon word, visualisering as tegniek ter verbetering van leesbegrip by die leerder in die intermediêre fase wat leergestrem en milieubenadeeld is, vanuit die Suid-Afrikaanse perspektief verken en beskryf het nie, is die terrein van hierdie studie redelik onbekend. Gevolglik is in hierdie studie veral klem gelê op formatiewe ontwikkeling van visualisering as tegniek ter verbetering van leesbegrip by leerders wat leergestrem en milieubenadeeld is. Hierdie aksienavorsing was 'n kwalitatiewe studie, kontekstueel van aard.

Die beweegrede vir aksienavorsing is 'n bepaalde problematiese situasie en is daarop ingestel om 'n oplossing vir 'n besondere probleem in die besondere situasie te vind. Aksienavorsing betrek die navorser en die persone in die praktyk by die navorsing (Jacobs *et al.*, 1992: 43). Hierdie navorsing was probleemgerig deurdat daar 'n behoefte in die praktyk geïdentifiseer is aan leesbegripstegnieke in die besonder vir leerders wat leergestrem is, wat in die Buitengewone, sowel as in die Hoofstroomklassituasie

tot verbetering van leesbegrip sal kan lei. Die navorser en leerders het aktief en interaktief aan die navorsing deelgeneem.

Die vorm van navorsing in hierdie studie was verder kwalitatief van aard. Kwalitatiewe navorsing verwys na die bestudering van individue in hulle natuurlike omgewing om die persoon en persoonlike betekenis te verken en te beskryf (Rudestam & Newton, 1992: 30). Dit is dus die bestudering van individue onder natuurlike omstandighede ten einde vas te stel op welke wyse hulle betekenis toeke. Die uitgangspunt van kwalitatiewe navorsing is dat die verskynsel self sal spreek en homself manifesteer soos dit is en die navorser dit sal beskryf. Teorie word dus nie geprojekteer op die gegewens nie, maar word geïntegreer met die versamelde gegewens (Rudestam & Newton, 1992: 37). Kwalitatiewe navorsing is nie gebaseer op 'n stel vaste en rigiede prosedures nie, maar word nietemin gerig deur 'n stel strategieë en taktieke ten einde te organiseer, evalueer en beheer (Jacobs *et al.*, 1992: 15). Die kwalitatiewe aard van die studie behels dat hipoteses aan die begin van die ondersoek gestel, ontluikend van aard uit die ontwikkeling van die ondersoek kan wees. Kwalitatiewe navorsing word nie noodwendig aangewend om 'n teorie te toets nie, maar dikwels eerder om dit soepel toe te pas in 'n besondere situasie. Daar is eerder 'n geneigdheid dat die teorie sal vorm wanneer die data versamel is ('n induktiewe eerder as tradisionele deduktiewe benadering) (Rudestam & Newton, 1992: 37).

Fine en Sandstrom (In Walford & Massey, 1998: 15,16) meld : "*Perhaps the most obvious goal of qualitative research with children is to get to know them better and to see the world through their eyes. On a deeper level, this style of research additionally assumes that minors are knowledgeable about their worlds, that these worlds are special and noteworthy, and that we as adults can benefit by viewing the world through their hearts and minds*". Die kwalitatiewe waarneming tydens die studie het behels dat daar ook subjektiewe en persoonlike beleving en betrokkenheid van die navorser was deurdat deelnemende waarneming as voorbeeld kon dien. Spontane en toevallige voorbeelde is soms ook in nie-gestruktureerde situasies waargeneem. Waarneming het oop geskied sodat onverwagte gebeure kontekstualiserend beskou is.

Die studie was kontekstueel van aard aangesien dit gehandel het oor fasette van die leefwêreld van 'n spesifieke teikengroep en gebonde is aan die unieke konteks van die domeinverskynsel van leerders wat leergestrem en milieubenadeeld is, en kan dus nie verteenwoordigend wees van die totale populasie nie.

3.2.2 Ondersoekgroep

"Our understanding of what and how children learn must be incomplete unless the learner's voices are heard, and heard within their social contexts" (Walford & Massey, 1998: 20).

Die wyse waarop deelnemers geselekteer is en die kriteria vir insluiting in die navorsing word vervolgens uiteengesit. 'n Aantal respondente is vir hierdie navorsing geselekteer waar individue die ontledingseenheid vorm (Mouton & Marais, 1994: 40). Die formatiewe ontwikkeling en praktiese toepassing van visualisering as tegniek ter verbetering van leesbegrip het by 'n skool vir leerders wat

leergestrem is, met of sonder epilepsie, plaasgevind. Vyf leerders is onderskei as dié leerders in die intermediêre fase wat besonder aangewese was op remediërende onderrig as gevolg van die kwaliteit van hul leesbegrippe, teenoor die res van hul onderskeie klasgenote. Dit het geblyk dat die leerders wat op grond van voorafgaande deurlopende formele en informele evaluering deur die onderwysers as dié leerders met die meeste kwalitatiewe leesbegrippe in die intermediêre fase uitgewys is, almal Kleurlingleerders was, met leergestremdheid. Die samestelling van die ondersoekgroep het suiwer berus op kwalitatiewe leesbegripprestasie, en geen ras-, geslagsverwante of ander kriteria is in die seleksie gebruik nie. Die samestelling van die ondersoekgroep uit Kleurlingleerders, toon die impak van milieubenadeeldheid. Hierdie feit het die navorsing uiteraard verskerp.

Binne die groep leerders met spesifieke leergestremdheid (SLG) in die betrokke skool, het die ondersoekgroep 'n groep op hul eie gevorm, waarin 'n milieufaktor geblyk het. Die ondersoekgroep het uit vyf seuns bestaan. Die geografiese gebied waarin die leerders woonagtig was, is 'n tradisioneel Kleurlingwoongebied waar leerders aan milieubenadeeldheid en laaggemiddelde sosio-ekonomiese omstandighede blootgestel is. Die huistaal en onderrigtaal van die leerders was Afrikaans (T1). Die leerders het hul eerste skooljare in plaaslike hoofstroomskole deurgebring, totdat vasgelopenheid met hoofstroomse as gevolg van leergestremdheid tot voortsetting van hulle skoolloopbane in 'n Buitengewone Onderwyskool gelei het.

Die ouderdoms- en graadverspreiding van die leerders word in Tabel 3.1 uiteengesit.

Tabel 3.1 Steekproef van leerders wat deelgeneem het aan die navorsing:

RESPONDENT	GRAAD 4	GRAAD 5	GRAAD 6	10 JAAR	11 JAAR	12 JAAR	13 JAAR
Seun 1 (S1)	✱			✱			
Seun 2 (S2)		✱			✱		
Seun 3 (S3)		✱			✱		
Seun 4 (S4)		✱				✱	
Seun 5 (S5)			✱				✱

Die leerders het almal in wisselende mate aandagtekorte ervaar, asook ernstige leesbelemmeringe, waarvan vir doeleindes van hierdie navorsing spesifiek op leesbegrippe gefokus is. Hul leesbegrippe het 'n negatiewe invloed uitgeoefen, primêr op hulle akademiese prestasie oor die breë spektrum van die kurrikulum, en sekondêr op kognitiewe, affektiewe, sosiale en normatiewe terreine.

3.2.3 **Formatiewe evaluering**

Volgens Borg en Gall (1989: 600), is die funksie van formatiewe evaluering om inligting aangaande opvoedkundige programme te versamel terwyl die program in 'n ontwikkelingsproses is. Die bevindinge van die formatiewe evaluering mag daartoe lei dat die program aangepas, verder ontwikkel of gestaak word. Formatiewe evaluering verwys volgens Jacobs *et al.* (1992: 47), na die interne evaluering van 'n program wat gewoonlik onderneem word as 'n deel van 'n ontwikkelingsproses, waarin die prestasie van die leerders in 'n program vergelyk word met die doelwitte van die program. Formatiewe evaluering het die

evaluering van die implementering van 'n onderrig / fasiliteringsprogram asook die inisiëring van die leeraktiwiteite wat die program veronderstel is om aan die gang te sit, ten doel.

Die visualiseringstegniek is deurlopend formatief ontwikkel en geëvalueer op grond van sistematiese, deelnemende observasies en leerderdeelneme tydens elke intervensiesessie. Groepstoepassing van visualisering as tegniek ter verbetering van leesbegrip het by wyse van voorafbeplande sessie-inhoude plaasgevind. As deel van die formatiewe evalueringsproses het kwalitatiewe intrapersonlike assessering van leerderdeelneme tydens sessies deurlopend plaasgevind. Verbale en nie-verbale response op opdragte, konkrete en semi-konkrete bydraes asook leerderinteraksie met die self en met ander groepslede is in ag geneem. Moontlike metakognitiewe werkswyse is kwalitatief ontleed. Resultate van elke leerder se individuele deelname en response van die voorafbeplande visualiseringstegnieke, individuele vorme van leergestremdheid asook milieubenadeeldheidsfaktore is deurlopende observasie verkry en gebruik om die visualiseringstegnieke vir die besondere omstandighede per sessie aan te pas en te verfyn. Sessie-inhoud is per sessie bepaal op grond van observasie-inligting en refleksie van voorafgaande sessies.

Die unieke behoeftes van die onderzoekgroep het telkens aanpassings van sessie-inhoud genoodsaak op grond van retrospektiewe bevindinge van vorige sessies, asook vergelykende literatuurstudie ten opsigte van ander visualiseringsprogramme, die vorme van leergestremdheid en faktore van milieubenadeeldheid. Resultate is ook gekontroleer met die leerders se onderwysers. Daar was nie 'n enkel, finaal saamgestelde program nie; vir elke sessie is 'n unieke individuele miniprogram saamgestel op grond van die voorafgaande sessie se toepaslikheid.

Formatiewe evaluering het deurlopend op grond van die volgende plaasgevind:

(1) Situasie- en behoefteverkenning

Deur middel van meervoudige data-insamelingstegnieke is die historisiteitsgegevens van elke leerder sowel as sy akademiese funksionering, spesifiek leesbegriphistorisiteit, verkry. Meervoudige data-insamelingstegnieke wat in die ondersoek gebruik is, was ondersoek- en assesseringsverslagdata vanuit multidisziplinêre spanverslae, aangevul met semi-gestruktureerde onderhoude met onderwysers asook betrokke multidisziplinêre spanlede (Vergelyk Bylaag C).

(2) Intervensiesessies en deelnemende observasie

Observasies word deur Mouton en Marais (1994: 166) beskryf as: "...a process whereby the researcher brings together reality with the theoretical framework". Deelnemende observering, bandopnames, individuele observasieverslae en veldnotas is deurlopend tydens intervensiesessies bygehou (Bylaag F). Temas in die data is met relevante literatuurstudie vergelyk, wat die navorser in staat gestel het om unieke momente in die navorsing te identifiseer.



(3) Semi-gestruktureerde onderhoude

Marshall en Rossman (1995, 82) beskryf onderhoude as: "... a method of gathering data which can be described as the interaction between the interviewer and the interviewee, aiming at getting reliable and trustworthy information". Semi – gestruktureerde onderhoude met onderwysers, multidissiplinêre spanlede (kommunikasiepatoloë, arbeidsterapeute, sielkundiges en die remediërende onderwyser), is gevoer rakende inligting vir samestelling van opvolgende sessies. Die onderhoude het hoofsaaklik uit oop-einde in-diepte vrae bestaan en is getermineer toe al die betrokke partye tevrede was dat data-oordrag voldoende was.

Hierdie veelvuldige data-insamelingstegnieke verhoog die geloofwaardigheid van die navorsing op grond van triangulering, maar bied ook aan die navorser wyer inligting (Rudestam & Newton, 1992: 39), wat in hierdie navorsing spesifiek gehandel het oor die verskynsel van leesbegrip by leerders wat leergestrem en milieubenadeeld is.

(4) Analisering van data

Eerstens is 'n geheelbeeld van die leefwêreld van elke respondent verkry. Die dokumente is weer bestudeer en relevante inligting met betrekking tot leesbegrippele by leerders wat leergestrem en milieubenadeeld is, is uitgelig. Resultate soos verkry uit onderwysergesprekke en kwalitatiewe leesbegripevaluering (vanaf deurlopende evaluering deur die onderwyser), sowel as voortoets-resultate deur die navorser afgeneem, is individueel ontleed en met toepaslike literatuur vergelyk ten einde die samestelling van die eerste sessie se inhoud te bepaal.

Data wat tydens sessies verkry is, het bestaan uit individuele observasies van elke leerder, die response op die sessie-inhoud soos ontlok deur die spesifieke opdragte, 'n bandopnameweergawe van die sessie asook die navorser se veldnotas. Die navorser het gepoog om 'n holistiese beeld van die leerder te verkry, asook om temas by elke leerder te identifiseer, wat met bestaande literatuur vergelyk is en waaruit gevolgtrekkings gemaak kon word.

Die data is georden en deurlopend op gevallerekord geplaas. By die skryf van die gevallestudies is konsepte verder in eenhede gegroepeer (konvergensie). Die eenhede is verklein deur eliminerings (reduksie) van enige oorbodighede. Die eenhede is ook uitgebou (divergensie) deur die bevindinge van ander data-insamelingsbronne soos waarneming en aantekeninge van veldnotas by te voeg. Literatuurstudie is gebruik om konsepte te vergelyk en verder te verfyn. 'n Konseptuele raamwerk is induktief en deduktief bepaal vanuit die data verkry en in die literatuurstudie.

3.2.4 **Summatiewe evaluering**

Summatiewe evaluering geskied nadat 'n program ten volle ontwikkel is. Summatiewe evaluering het ten doel om die effektiwiteit van die finale program te bepaal, in vergelyking met ander soortgelyke bestaande programme (Borg & Gall, 1989: 599 – 600). Die verskil tussen formatiewe en summatiewe evaluering is

belangrik omdat dit die proses waardeur evaluering geskied, beïnvloed. Dit wissel gewoonlik in die vorm van evalueringsmedia (Borg & Gall, 1989: 600).

Weens die grootte van die ondersoekgroep (vyf respondente), die klein skaal evaluering en die spesifieke aard van die navorsing, was die hoofokus van hierdie studie gerig op formatiewe evaluering aangesien die navorsing gefokus het op die ontwikkeling van 'n tegniek en die deurlopende vorming daarvan. 'n Natoets het egter wel beperkte inligting van 'n summatiewe aard opgelewer.

Kwalitatiewe diagnostiese assessering is vooraf en na afloop van die leerondersteuning toegepas deur die RGN se Individuele Diagnostiese leestoets as instrument in te skakel ten einde die vlak en kwaliteit van leesbegrip te bepaal. Die keuse vir elke vlak van elke leerder se voor- en natoets is in ooreenstemming met die navorser se diagnostiese gegewens, sowel as inligting verkry uit semi-gestruktureerde onderhoude met onderwysers, asook deurlopende formele en informele leesassesseringsresultate van onderwysers tydens klasfunksionering, gemaak.

In hierdie navorsing met die besondere groep respondente wat elk intrapersonlik geëvalueer is, is die voor- en natoetsresultate op grond van praktiese betekenisvolheid, eerder as statistiese betekenisvolheid summatief geïnterpreteer. Aangesien die terapeutiese intervensie sterk kwalitatief gerig was, was verskillende dimensies van vordering, byvoorbeeld intensionele gerigtheid tot deelname aan die intervensiesessie soos verreken in 'n kwalitatiewe verslag, van belang.

3.2.5 Vertroubaarheid

(1) Inleiding

Bepaalde konsepte is gestel en gevolgtrekkings gemaak uit die navorsing en literatuurstudie wat telkens gedien het as data vir opeenvolgende sessie-inhoude. Die navorser het ook van literatuurstudie gebruik gemaak om handeling te bepaal vir voorkoming en intervensie. Hieruit is 'n konseptuele raamwerk gestel wat met rolspelers in verband met leesbegripprobleme by die betrokke leerders, bespreek is.

Die sentrale geldigheidsoorweging in die proses van data-insameling is volgens Newton & Rudestam (1992: 39) betroubaarheid (die herhaling van die studie onder soortgelyke omstandighede wat tot dieselfde waarnemings sal lei). Die kwalitatiewe navorser verkry konstantheid deur rou data só te kodeer dat ander persone die temas kan verstaan en tot soortgelyke gevolgtrekkings kan kom (Rudestam & Newton, 1992: 38). Aangesien leerders se prestasies intrapersonlik (teen hulleself) gemeet word, lê die vertroubaarheidsfaktor van hierdie kwalitatiewe navorsing daarin dat dieselfde prosedure waarskynlik op ander leerders wat leergestrem en milieubenadeeld is in dieselfde konteks, van toepassing sou kon wees.

Interne geldigheid verwys na die geldigheid van die oorsaaklike gevolgtrekking (Rudestam & Newton, 1992: 38). Bevestiging mag verkry word deurdat voldoende tyd spandeer word deur verlengde betrokkenheid, aanhoudende observasie, en triangulering (die gebruik van verskeie navorsingsmetodes en navorsingsbronne vir bevestiging van data (Rudestam & Newton, 1992: 39). Interne geldigheid van data verkry is getrianguleer deurdat verskeie bronne van data opgevolg is, soos die retrospektiewe werkswyse na afhandeling van elke sessie ten einde die volgende sessie te kan saamstel, bandopnames,

literatuurstudie, asook deurlopende onderhoude met die betrokke onderwysers en multidissiplinêre spanlede waar tentatiewe bevindinge uitgeklaar is.

Eksterne geldigheid verwys na die veralgemeenbaarheid van die bevindinge van die navorsing (Mouton & Marais, 1994: 35). In hierdie studie sou eksterne geldigheid kon wees ten opsigte van leerders wat leergestrem en milieubenadeeld is, se toepassing van visualisering as tegniek vir verbetering van leesbegrip in breër klasverband, ook in hoofstroomonderrig en ook ten opsigte van ander akademiese take, byvoorbeeld die aanwending van metakognitewe vaardighede elders (byvoorbeeld studiemetodes).

Aangesien betroubaarheid en geldigheid meer by kwantitatiewe navorsing ter sprake is, is dit nie in hierdie spesifieke studie die deurslaggewende vraag met betrekking tot die wetenskaplikheid van die navorsing nie. By kwalitatiewe navorsing verwys geldigheid na die waarskynlikheid van herhaling van die studie onder soortgelyke omstandighede. Die kwalitatiewe navorser verkry geldigheid deurdat rou data so opgeteken word dat 'n ander navorser die temas kan begryp en onder dieselfde omstandighede tot soortgelyke gevolgtrekkings sal kan kom (Rudestam & Newton, 1992: 38).

Krefting (1991: 215) stel met betrekking tot betroubaarheid by kwalitatiewe navorsing dat "*The discovery of the human experience as it is genuinely actualized, ensures truth value*". Die vertroubaarheidsfaktor in hierdie navorsing verwys na die vertrou in die outentieke bevindinge van die navorser vanuit die konteks waarin intervensies, deelnemende navorsing, semi-gestruktureerde onderhoude, observasielyste en veldnotas tydens die formatiewe ontwikkeling en evaluering van die program plaasgevind het. Bepaalde konsepte is gestel en gevolgtrekkings is gemaak uit die navorsing en literatuurstudie. Literatuurstudie is gebruik om handeling te bepaal vir voorkoming asook intervensie by leesbegrip. Uit hierdie denkarbeid is 'n konseptuele raamwerk saamgestel. Hierdie konseptuele raamwerk is bespreek met individuele betrokke onderwysers en multi-dissiplinêre spanlede. Kontrolemeganismes vir die vertroubaarheid in die navorsing is die volgende:

(2) Triangulasie

Volgens Rudestam & Newton (1992: 39) vind triangulasie plaas as 'n kombinasie van twee of meer teorieë, meervoudige databronne en metodes. Tydens deurlopende betrokkenheid met lede van die ondersoekgroep is onder andere gelet op verdraaiings van reeds verkreë inligting deur deurlopende gedetailleerde observasie van elke respondent, asook deur kontrolering van meervoudige databronne soos relevante literatuurstudie, ander navorsers se bevindinge, bestaande geskrewe rekords van leerders, veldnotas, gesprekke met betrokke onderwysers en multidissiplinêre spanlede (*member check triangulation*). Met verkryging van nuwe beskikbare inligting is telkens nuwe hipoteses gestel wat met respondente en betrokke onderwysers en multidissiplinêre spanlede bespreek is. Insette van hierdie betrokkenes, asook die deurlopende navorsingsupervisie van Universiteit van Pretoria, bied die navorser die geleentheid tot openheid en eerlikheid en beperk persoonlike emosionele betrokkenheid wat die navorser se bevindinge mag beïnvloed. Bandopnames wat van elke sessie gemaak is, sowel as die



afneem van sessies in 'n vertrek met eenrigtingglas waardeur belangstellendes die verloop van sessies kon volg, het tot kredietwaardigheid van die navorsing bygedra.

(3) Navorsers as meetinstrument

Die navorser as meetinstrument moet fyn gemonitor word, aangesien betroubaarheid in die unieke outoriteit van die navorser gesetel is (Rudestam & Newton, 1992: 76; Krefting, 1991: 220). By hierdie kwalitatiewe navorsing was die instrumente hoofsaaklik die menslike observeerder asook semi-gestruktureerde onderhoude met betrokke onderwysers en lede van die multidissiplinêre span. Inligting hiervandaan verkry was inhoudelik meer kwalitatief van waarde, eerder as kwantitatief. Die rol van die navorser was om data te verhelder wat tydens elke sessie ingesamel is. Sy het oor elke verkreeë konsep vanuit die sessies besin in terme van die volgende vrae:

- i) Op watter wyse kan die konsepte wat in die sessie bepaal is omgeskakel word om doelstellings vir voorkoming en intervensie te vorm?
- ii) Watter handeling in die vorm van intervensie of terapeutiese ondersteuning kan voorgestel word om die doelstellings te bereik?

(4) Aanwendbaarheid

Krefting (1991: 26) meld ten opsigte van aanwendbaarheid van kwalitatiewe navorsing "*... research meets this transferability criterion when the findings fit into context outside the study situation that are determined by the degree of similarity or goodness of fit between the two contexts*". Volgens Nthoba (1998: 50) is dit daarom dat verwys word na die aanwendbaarheid van bevindinge by kwalitatiewe navorsing. Bevindinge mag oorgedra word, maar nie veralgemeen word nie. Die verantwoordelikheid vir die aanwendbaarheid lê by die persoon wat die resultate wil aanwend, dus moet die navorser se weergawe van data voldoende en beskrywend wees. In hierdie navorsing gee die navorser 'n gedetailleerde weergawe van die data-insamelingstegnieke sowel as die analiseringswyses en resultate.

(5) Konsekwentheid

By kwalitatiewe navorsing is die fokus op vertroubaarheid wat verkry word wanneer ander navorsers dieselfde resultate verkry. Nthoba (1998: 50) meld "*...dependability of the results is obtained when outsiders get the same results; one wishes outsiders to concur that given data collected, the results make sense – they are consistent and dependable*". Na afloop van hierdie navorsing sal data beskikbaar gestel word aan ander navorsers wat die oorspronklike data sou wou bestudeer. 'n Duidelik geverifieerde beskrywing van hoe data geïnterpreteer is en hoe resultate geïnterpreteer is, sal aan ander navorsers nuttige inligting bied en die navorsing se vertroubaarheid verbeter.

(6) Neutraliteit

Neutraliteit verwys na die graad waarin die bevindinge eksklusiewe gevolgtrekkings was van die deelname van respondente sowel as die omstandighede waarin die navorsing geskied het. Die metodes in hierdie navorsing gebruik ter wille van neutraliteit, is vorms van bewyse en die triangulering daarvan. Daar is rekord gehou van die aanbieding en inhoud van sessies, persoonlike notas, prosesnotas waaronder die



navorsingmetode, vertroubaarheid en die aaneenskakeling van bewyse van die navorsing, beplanning van die navorsing, kontrolelyste, tydskale, roudata waaronder transkripsies en veldnotas, observasievorms, alle vorme van leerderdeelname – hetsy in kasset of konkrete vorm, geskrewe weergawes van kontakssessies met multidisiplinêre spanlede en ander betrokkenes in die navorsing, bewyse van hoe data verwerk, gereduseer en geanaliseer is, notas van die rekonstruksie van data en opsomming daarvan soos byvoorbeeld die strukturering van sessie-inhoude, bevindinge en gevolgtrekkings, die finale verslag met die integrering van die konsepte, verhoudinge en interpretasies.

3.2.6 Etiese aspekte

Voor die aanvang van die navorsing is die algemene doel van die studie verduidelik aan die skoolhoof, ouers van betrokke leerders, leerders in die ondersoekgroep en alle personelede betrokke (insluitend multidisiplinêre spanlede). Skriftelike toestemming vir die navorsing en vrywillige bereidheid tot deelname is vanaf al die amptelike onderwyskanale, die ouers en die leerders self verkry (vergelyk Bylaag B). Die name van die deelnemende leerders is weerhou ter wille van vertroulikheid. Die navorsers het aan die leerders getoon dat hulle onvoorwaardelik aanvaar word en dat daar opreg in hulle belanggestel word. Oop einde vrae is gestel en respondente is aangemoedig om onsekerhede uit te klaar. Integriteit van leerders is sover moontlik beskerm deur hulle pogings te erken. Hoewel die leerders vrywillig toegestem het om deel te neem aan die studie, sou terminering dadelik kon geskied sou 'n leerder dit verlang om nie meer aan die navorsing deel te neem nie. Terugvoer oor bevindinge is aan relevante persone verskaf, so gou dit geskik was.

3.3 FORMATIEWE ONTWIKKELING EN PRAKTYKIMPLEMENTERING VAN DIE VISUALISERINGSTEGNIEK VIR LEERDERS WAT LEERGESTREM EN MILIEUBENADEELD IS

3.3.1 Inleiding

"Through 'image creating' one can make an experience like reading come alive with amazing clarity and perceptual detail. The image process has no boundaries ... a picture is worth far more than a thousand words" (Bagley & Lavin, 1988: 1).

Hoewel visualisering 'n natuurlike, spontane gebeure is, kry nie alle mense dit as vanselfsprekend reg nie. 'n Mate van abstraheringsvaardighede blyk nodig te wees om spesifieke en meer gedetailleerde beelde intern te kan waarneem. In die literatuurstudie het geblyk dat leerders wat leergestrem is, kognitief 'n meer konkrete werkswyse volg en onderrig in wisselende mate nodig mag wees vir spesifieke of abstraherende denke by die visualiseringsproses. Interne beelde kan in die vorm van dagdroom of 'n gedetailleerde beeld in die onderbewussyn wees. Die proses van gerigte en gekontroleerde interne beeldvorming is anders as die natuurlike spontane vloei van onverwagte beelde. Vir doeleindes van beter leesbegrip, is dit noodsaaklik om soveel sintuie as moontlik te betrek ten einde gedetailleerde beelde te kan vorm. Ten einde die visualiseringsvaardigheid by die leerders in te oefen, was dit noodsaaklik om sistematies op hulle spesifieke kognitiewe vlak te werk te gaan. Visualisering bestaan hoofsaaklik uit drie komponente, naamlik: visualiseer (prente gesien soos op rolprentskerm), somatiese response (subjektiewe gevoelens en emosies word geheg aan prente) en betekenisgewing (vorming van gedagtes lei tot begrip van inhoud). Om die visualiseringsproses te kan baasraak, verg gunstige omstandighede (Bagley & Lavin, 1988: 3) van:



- Identifikasie met 'n objek of gebeurde – 'n interne metakognitiewe beeld vanuit die kognitiewe raamwerk van wat gesien moet word.
- Ontspanning van die gedagtes – om meer kreatief te visualiseer en dit te geniet.
- Aanvaarding – 'n oop, buigsame gemoed word verlang vir interne beelde wat die gedagtes invloed.
- Konsentrasie – hoe meer daar gekonsentreer word, hoe meer intens en voordelig kan die visualiseringservaring wees.

3.3.2 Stappe by die onderrig van die geleide visualiseringsproses vir verbetering van leesbegrip

- Skep 'n nie-veroordelende en vertrouende atmosfeer.
- Wys op die voordele en noodsaaklikheid van visualisering in die alledaagse lewe.
- Onderrig leerders in eenvoudige, logiese stappe in die prosedure, rasionaal en doel van visualisering.
- Modelleer (vokaliseer) die strategie sodat die leerder die verskillende stappe maklik kan identifiseer.
- Oefen die vaardighede in met toepaslike leestekste op die leesbegripvlak van die leerder.
- Gee onmiddellike terugvoer aangaande die gebruik van die visualiseringstechniek en die effektiwiteit daarvan.
- Moedig leerders aan om visualiseringstechnieke te veralgemeen en op ander terreine toe te pas (Burke, 1997: 9; Bagley & Lavin, 1988: 5).

3.3.3 Samestelling en praktykimplémentering van die visualiseringstechniek vir leerders wat leergestrem en milieubenadeeld is

(1) Oriëntering

Die samestelling van die visualiseringsprogram kan vergelyk word met die metafoer van die navorsingswiel (Rudestam & Newton, 1992: 5), soos in Figuur 3.1, waar voorgestel word dat navorsing (in hierdie geval die samestelling van die sessie-inhoud), nie liniêr geskied nie, maar in 'n rekursiewe sirkel van stappe wat telkens herhaal word.

Figuur 3.1 Skematiese voorstelling van die Navorsingswiel (Samestelling van sessie-inhoud)



Sleutel: Swart: Stappe in navorsingsproses

Blou: Stappe by die samestelling van sessie-inhoud

Tien sessies het plaasgevind waarin 'n program geïmplementeer is om 'n geselekteerde groep leerders weekliks een uur lank te onderrig hoe om te visualiseer deur skerp op hulle sintuie te fokus wanneer hulle lees en sodoende die gelese teks te visualiseer ten opsigte van smaak, reuk, gehoor, visuele en tassintuie. Tydens die sessies is telkens aan leerders die rasionaal en aard van die spesifieke sessie-

inhoud verduidelik, 'n gesamentlike ontspanningsoefening is gedoen, gevolg deur die sessietaak waaronder inoefening van die visualiseringsvaardighede en individuele toepassing daarvan, wat eventueel tot beter leesbegrip moes lei. Die leerders is vooraf georiënteer ten opsigte van beoogde prosedures en kon deurlopend tydens sessies vrae rig aan die ondersoeker. Die ondersoeker was met al die sessies fisies teenwoordig.

Tydens die sessies is elke leerder individueel volgens vooropgestelde riglyne geobserveer (Bylaag F). Bandopnames is tydens sessies gemaak. Elke sessie het met 'n vorm van fisiese aktiwiteit soos tekeninge of mimiek gepaard gegaan, ten einde die leerder 'n medium te gee om sy eie visualiseringservaring konkreet te kon uitbeeld. Tuiswerkopdragte is soms na die sessie ter inskerping van die aangeleerde vaardigheid gegee, andersins is verrykende oefeninge tydens die sessie gedoen. Vooraf en na afloop van die tien sessies het toetsing geskied waar elke leerder kwantitatief sowel as kwalitatief met betrekking tot sy eie leesbegripsvlak geassesseer is. Die visualiseringsproses is geïntegreer met teksinhoud waarvan die moeilikheidsgraad volgens die individuele leerder se leesvlak gekies is, ten einde leesbegrip te verbeter. Aanpassings gedoen op grond van inligting verkry uit die voorafgaande sessie, word telkens in blou in die daaropvolgende sessie se figuur (Figuur 3.2 – 3.11) aangedui.

(2) Voortoets

Kriteriumgebaseerde veelkeusige vrae is in die voor- en natoetse gebruik, naamlik Diagnostiese Leestoetse vir Afrikaans Eerste Taal (graad 3 tot graad 5 en 6), van die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (Niewoudt *et al.*, 1991). Die gepaste graad van die leestoetse is per respondent geselekteer volgens deurlopende assessering van leesbegrip, deur die klasonderwyser en remediërende onderwyser. Die voortoetsresultate, tesame met tersaaklike inligting vanaf multidissiplinêre spanlede verkry, is as vertrekpunt geneem ten einde sessie-inhoude te kan saamstel vir leerders se onderskeie funksioneringsvlakke. Tabel 3.2 toon die gesamentlike resultate van die voortoetse wat kwantitatief sowel as kwalitatief geëvalueer is.



Tabel 3.2 Gesamentlike resultate van voortoetse

Respon- dent	Kwantitatiewe evaluering: Diagnostiese Leestoets					Kwalitatiewe evaluering: Leesbegrip
	Gr. 3 Vorm A	Gr. 3 Vorm B	Gr. 4 Vorm A	Gr. 4 Vorm B	Gr. 5,6 Vorm A	
S 1	▲10/1= 67% ♣8/10= 80% T18/25= 72%					<p>Leergedrag: Intensioneel gunstig gerig; klank woorde; lees woord vir woord; herhaal woorde; verwissel klanke; kan nie stillees nie – subvokaliseer; volg met vinger; laat klanke weg.</p> <p>Leesbegrip: Antisipering en invoeging van eie woorde beïnvloed leesbegrip negatief. Metakognitiewe werkswyse ontbreek. Impulsiewe en oorhaastige afhandeling van opdrag. Raai soms maar wil nie voorspellings waag nie.</p>
S 2		▲Weier opdrag ♣1/10= 10%				<p>Leergedrag: Afwysing van taak, intensioneel ongunstig gerig; emosioneel labiel; herhaal woorde; lees op een toonhoogte; klank woorde; vervang letters; manipulerende gedrag. Geskiedenis van dissiplineprobleem / algehele agterstand in skoolwerk. Probleme met effektiewe werksgewoontes.</p> <p>Leesbegrip: Toon angstigheid en ontoereikende waaghouding om te lees. Gebrekkige ouditiwe prosesseringsvaardighede blyk leesbegrip negatief te beïnvloed.</p>
S 3		▲7/9= 78% ♣10/10= 100% T17/19= 89%		▲3,5/4= 87,5% ♣6/8= 75% T9,5/12= 79%	▲2/5= 40% ♣7/10= 70% T9/15= 60%	<p>Leergedrag: Herhaal woorde en lettergrepe; vervang letters, verwissel klanke; voeg klanke toe aan begin van woorde; probleme met analise / sintese van woorddele, beweeg kop; wys met vinger; slaan plek oor; kan nie stillees nie – subvokaliseer; hou boek te naby oë; selfkorreksies.</p> <p>Leesbegrip: Antisipering van woorde beïnvloed leesbegrip negatief, verloor storielyn.</p>
S 4		▲6/9= 67% ♣7/10= 70% T13/19= 68%				<p>Leergedrag: Intern uiters afleibaar, sukkel met herkenning van woorde; voeg klanke toe; vervang / keer letters en woorddele om; gebruik nie leestekens; lees uiters stadig en woord vir woord; laat letters en woorddele weg / herhaal dikwels; pouseer dikwels; beweeg met kop; wys met vinger.</p> <p>Leesbegrip: Swak visuele geheue en woordherkenning beïnvloed leesbegrip negatief; raai meestal antwoorde – verwys nie terug na leesstuk vir antwoorde nie; wil nie voorspellings waag nie.</p>
S 5			▲5/7= 71% ♣7/8= 88% T12/15= 80%			<p>Leergedrag: Intensioneel gunstig gerig; lees woord vir woord op een toonhoogte; beweeg met kop; wys met vinger; sukkel om woorde te herken; keer woorde om; laat klanke weg; verwissel klanke; ruil woorde om; probleme met leesvlotheid; gebruik nie leestekens; vrotel rond, selfkorreksies.</p> <p>Leesbegrip: Verlesings van woorde, ouditiwe prosesseringsprobleme, visuele persepsie uitvalle, aandagafleibaarheid en probleme met bilaterale integrasie beïnvloed leesbegrip negatief. Taakvoltooiing gekoppel aan emosionele gevoelens.</p>

Sleutel: ▲ = Luidleesbegripsvrae ♣ = Stilleesbegripsvrae T = Totaal vir leesbegrip % = Persentasie

Kleure in hierdie tabel word verderaan gebruik om leerdere 1-5 te onderskei.

Uit Tabel 3.2 blyk dit dat die leerders wisselende prestasies ten opsigte van stillees- en luidleesbegripsvaardighede toon. S1, S4 en S5 se stilleesbegrip in die voortoets was beter as hul luidleesbegrip. S2 se gegewens kan slegs kwalitatief geïnterpreteer word aangesien hy deel van die taak afgewys het. Beide S3 se graad 3 en 5 se stilleesbegrip was beter as sy luidleesbegrip, hoewel op graad 4 vlak sy luidleesbegrip beter as sy stilleesbegrip was. Uit die aard van die leerders se diverse vorme van leergestremdheid en die bykomende faktor van milieubenadeling, kan die puntetotaal en gemiddelde pretasie in Tabel 3.2 nie as eksak betroubaar beskou word nie, maar as 'n werksgemiddelde waarop leerders in klasverband funksioneer. Uit die kwalitatiewe evaluering kan afgelei word dat al die leerders diverse probleme met die meganiese uitvoering van die leestaak ten opsigte van leergedrag en leesbegrip ervaar. Aangesien kwalitatiewe evaluering van leesbegrip op nie-gestandaardiseerde observering berus, kan die prestasies nie primêr as uitgangspunt in die analise hanteer word nie, en moet die konteks van elke leerder intrapersoonlik per sessie in oorweging geneem word.

Vervolgens word 'n samevatting gebied van die tien sessies. Figure 3.2 – 3.11 toon die praktykimplémentering en kwalitatiewe evaluering by elke sessie, en word telkens gevolg met 'n beknopte bespreking. Sessie Twee sal as eksemplaries van die volledige verloop van 'n sessie uiteengesit word. 'n Vollediger beskrywing van Sessies 1, 3 – 10 word in Bylaag D voorsien. Tabel 3.4 en Figuur 3.12 bevat 'n samevatting van die kwalitatiewe observasieverslae van leerders vir Sessie Een tot Tien.

(3) Sessie Een (Vergelyk Bylaag D vir 'n uiteensetting van die sessieverloop)

Die sessie is hoofsaaklik gewy aan die inoefening van die ontspanningstegniek en basiese beginsels van die visualiseringstegniek. Figuur 3.2 toon die praktykimplémentering en kwalitatiewe evaluering van die sessie-inhoud vir Sessie Een.

Figuur 3.2 Praktykimplémentering en kwalitatiewe evaluering van Sessie Een

DOELWIT VAN BESSIE	Om leerders bekend te stel aan visualiseringsvaardighede.
MOEILIKHEIDSGRAAD	Sessie-inhoud saamgestel volgens gemiddelde leesbegrips- en kognitiewe funksioneringspeil soos verkry vanuit assesseringsgegewens. Vaardighede om metakognitief te kan identifiseer met objekte of gebeure vanuit hul bestaande kognitiewe raamwerk, word vereis.
PROBLEME	Weens uiteenlopende aard van leerders se leergestremdheid en kognitiewe funksioneringsvlakke, was akkomodering van afsonderlike behoeftes problematies vir samestelling van eerste sessie-inhoud. Situasië was vir respondente en ondersoeker onnatuurlik. Geskikte fisiese area moes eers ingeruim word.
AANPASEINGS-LEERGESTEMDHEID	Verwyder alle prente van omringende mure, maak gordyne toe, maak vertrek so klankdig moontlik, skuif leerders ver uitmekaar ten einde aandagafleiding te beperk. Gee konkrete voorbeelde om konsep te verduidelik. Herhaal opdragte telkens en doen voor en saam met leerders. Gebruik konkrete media waarmee leerders vertrou is.
AANPASEINGS-MILIEUBENADELING	Gebruik voorbeelde in die verduideliking van die tegniek uit hulle leefwêreld. Hulle persepsie van 'n boer in die voorbeeld het verskil van die ondersoeker s'n, en moes eers bespreek word.
FORMATIEWE EVALUERING	Aanvanklike nuutheid van situasie het oorstimulasie tot gevolg wat uitvoering van die ontspanningsoefening negatief beïnvloed. Ontspanningsoefening 'n vreemde ervaring. Leerders giggel aanvanklik, benodig herhaling en demonstrasie vir bemeestering van beginsels. Leerders vind dit aanvanklik problematies om "prentjies in hul brein" op te spoor, en veral om daarop te bly fokus. Sukkel om oë so lank toe te hou. Impulsiewe



gesprekvoering het plaasgevind, ten spyte van versoek om gedagtes eers vir self te hou. Bespreking van individuele pogings laat blyk dat leerders probleme ervaar met abstrakte aard van visualiseringskonsep. Visuele en ouditiwe perseptuele probleme waaronder posisie-in-die ruimte, beplanningsvaardighede, motoriese uitvoering van die opdragte en ouditiwe prosesseringsprobleme word tydens die sessie ervaar. Leerders se woordeskat is beperk om eie gedagtes te kan verbaliseer. S4 het konsep van interne beelde moeilik begryp en swak uitgevoer. Volume van sessie-inhoud te omvattend vir eerste blootstelling.

Sleutel: Blou druk: Aanpassings in sessie-inhoud gemaak op grond van formatiewe evaluering.

Skadublok: Formatiewe evaluering van leerderdeelname en sessie-inhoud.

Tydens Sessie Een was leerders uiters afeibaar. Gedragsprobleme by sommige leerders het die groepdinamika en funksionering ontwrig. Differensiasie van persoonlikhede en wisselende vorme van aandagtekort was 'n betekenisvolle faktor – ekstroverte / hiperaktiewe leerders het impulsiewe opmerkings uitgeskree, introverte / intern afeibare leerders het beperk deelgeneem. Leerders het aanvanklik swak waaghouding getoon ten opsigte van (vir hulle) die vreemde konsep van visualisering. Afwysing van taak by S2 het ander leerders negatief beïnvloed. Onderbrekings met interkom het aandag afgetrek. Outentieke leerprobleme het die kwaliteit van deelname en uitvoering van taak op kognitiewe, affektiewe, sosiale en normatiewe gebiede beïnvloed.

(4) Sessie Twee (1998 – 10 – 13): Eksemplaar van sessieverloop.

Doelstelling: Verbetering van leesbegrip met behulp van die visualiseringstegniek.

Doelwit: Om leerders deur middel van die gebruik van verskillende sintuie bewus te maak van moontlike visualiseringsvaardighede met behulp van interne beelde waaroor hulle reeds beskik.

Materiaal benodig: Ysblokkies (Taktiele sintuig), Kaneelstokkies (Reuksintuig), Lekkers (Smaaksintuig), Tennisbal (Ouditiwe sintuig), Blanco folios, Kleurkryt, uitveërs, skerpmakers, grys potlode.

Aktualisering van voorkennis: Bespreek die uitvoering van die toepassingsopdrag van vorige sessie. Behandel doel van die sessie. Rol van die sintuie. Integrering van sintuie en beelde wat reeds in die geheue bestaan.

Ontspanningsoefening: "Lê gemaklik en sluit jou oë. Haal diep in en uit asem en luister na jou eie asemhaling. Maak al die spiere in jou liggaam heeltemal slap" (Begeleide oefening volg waar die verskillende spiergroepe saamgetrek en ontspan word. Die oefening word 'n paar keer herhaal). "Voel hoe jou liggaam al swaarder op die grond word, en jou lyf 'n gat wil maak in die mat. Luister hoeveel verskillende geluide jy kan hoor". Begeleide visualisering volg waar elke leerder op sy gunsteling plekkie gaan "kuier" en die beeld intern vorm. Al die sintuie word beklemtoon sodat die leerder verskerp word met betrekking tot hoe die gunsteling plekkie wat hy as interne beeld besoek, lyk (watter vorms / kleure / objekte / mense waargeneem kan word), hoe die verskillende teksture voel (sag / hard / glad / grof / harig / slymerig ensovoorts), watter geluide by die geheime plekkie alles gehoor kan word, hoe dit proe daar (stowwerig / soet / sout / bitter ensovoorts) en watter reuke waargeneem kan word. "Kuier 'n rukkie daar waar dit vir jou mooi is en jy goed voel". (Ondersoeker tel sag tot tien). "Maak nou jou oë stadig oop en gaan sit by jou sitplek".

Sessietaak: "Maak julle oë toe". (Plaas 'n ysblokkie in elkeen se hand en vra die volgende vrae waarvan die leerders die antwoorde daarop eers vir hulleself moet hou). "Watter geluid maak die voorwerp wat in jou hand geplaas word? Waar het jy dit voorheen gehoor? Sien die plek in jou gedagtes. Hoe dink jy lyk die voorwerp? Waar het jy dit al gesien? Sien dit in jou gedagtes. Hoe dink jy proe die voorwerp? Waar het jy dit al geproe? Sien die plek in jou gedagtes. Waarna ruik die voorwerp? Waar het jy dit al voorheen geruik? Sien die plek in jou gedagtes". Elke leerder kry nou kans om een van die situasies wat hy as interne beeld gesien het, te mimiek. Die ander leerders kan raai watter situasie voorgestel word. Doen dieselfde oefening met die kaneelstokkie en die hop van die tennisbal. Gee vir elke leerder 'n lekker om te kou. Die situasie waarmee die lekker geassosieer word, moet dan deur hom so volledig moontlik geskets word.

Evaluering: Deurlopende evaluering geskied kwalitatief aan die hand van vooropgestelde riglyne.

Toepassing: Leerders trek uit 'n houer opdragte op verskillende kleure papier. Opdragte het almal te doen met die betrekking van die verskillende sintuie en moet as opdrag tuis gevisualiseer en geskets word. Figuur 3.3 toon die praktykimplémentering en kwalitatiewe evaluering van die sessie-inhoud vir Sessie Twee.

Figuur 3.3 Praktykimplémentering en kwalitatiewe evaluering van Sessie Twee

DOELWIT VAN LESSE	Om leerders deur gebruik van verskillende sintuie bewus te maak van visualiseringsvaardighede van interne beelde waaroor hulle reeds beskik (Interne metakognitiewe beelde vanuit bestaande ervaringsraamwerk).
MOEILIKHEIDSGRAAD	Sessie-inhoud só saamgestel dat leerder op sy spesifieke kognitiewe funksioneringsvlak daarmee kan identifiseer en die opdragte kan bemeester. Aanvaardingsvaardighede word vereis waar van leerders 'n oop, buigsame gemoed vertang word vir interne beelde wat die gedagtes invloei.
PROBLEME	Aandagafleibaarheid (intern, ekstern, hiperaktiewe gedrag) beïnvloed taakuitvoering en dinamiek van onderlinge verhoudinge tydens sessie negatief. Konsentrasieprobleme bemoeilik taakuitvoering / taakvoltooiing.
AANPASSINGS: LEERGESTREKTHED	Aangesien al die leerders probleme met beperkte woordeskat toon, en konkretisering van gedagtes moeilik skyn te wees, word mimiek as uitdrukkingsmedium vir die sessie gebruik. Leerders word anders geposisioneer sodat hulle nie mekaar met hul onderskeie hiperaktiewe / afleibare gedrag kan beïnvloed nie. Strenger optrede teenoor impulsiewe opmerkings en ontstigting van die groep – meer struktuur word gebied. Met stophorlosie word "speletjie" gespeel om te kyk hoe lank hul oë kan toebly. Volume van sessie minder gemaak.
AANPASSINGS: MILTJEBENADDELING	Media en aktiwiteit is gekies wat vanuit die leerders se milieu bekend is aan hulle. Eenvoudige taalgebruik is volgens leerders se spreektaal in hul kultuur gebruik by die verduideliking van die konsepte en opdrag.
FORMATIEWE EVALUERING	Geringe verbetering ten opsigte van samewerking vir ontspanningsoefening. Leerders se impulsiewe werkswyse neig om situasie ongestruktureerd te maak as almal antwoorde uitskreeu. Hoewel die volume van die sessie verminder is van die eerste keer, is die inhoud steeds te veel vir die sessie – daar was nie genoeg tyd om die tuiswerkopdrag in detail met leerders te behandel nie. Sommige leerders vind dit moeilik om dit wat mimiek word in te sien, al word die voorstelling deur die betrokke respondent verduidelik. Leerders wat meer konkreet geïntereerd is, ervaar dit problematies om interne beeld in mimiekvorm uit te druk. Leerders met swak waaghouding het baie aanmoediging nodig. Konsep van ontspanningsoefening nie meer so totaal vreemd – leerders geniet die sensasie van "laat gaan".

Slutel: Blou druk: Aanpassings in sessie-inhoud op grond van formatiewe evaluering.

Skadublok: Formatiewe evaluering van leerderdeelname en sessie-inhoud.

Tydens Sessie Twee het dit geblyk dat leerders se deelname kwalitatief beter was wanneer strenger struktuur gebied is. Mimiek as uitdrukkingsvorm het die geleentheid gebied om op eie vlak abstrakte denke te konkretiseer, sonder dat perseptuele tekorte die uitvoering kon beïnvloed.

(5) Sessie Drie (Vergelyk Bylaag D vir 'n uiteensetting van die sessieverloop)

Figuur 3.4 Praktykimplémentering en kwalitatiewe evaluering van Sessie Drie

DOELWIT VAN SESSIE	Om leerders te begelei om met behulp van die visualiseringstegniek uitstaande gebeure in hul lewens te kan herroep en visualiseer.
MOEILIKHEIDSGRAAD	Leerders het intensiewe individuele begeleiding nodig om in langtermyngeheue terug te gaan in kognitiewe ervaringsraamwerk na hul kleinkinderervaringe.
PROBLEME	Nie al die leerders kon die tuisopdrag voltooi nie (S1,2,4) – verlang leiding daarmee. S1 het net "vergeet". S4 kon nie die opdrag alleen uitvoer nie en S2 het in beginsel geweier om die opdrag te doen. Tydsfaktor problematies om aan elke leerder voldoende individuele aandag te kan bied.
AANPASSINGS-LEERGESTREMDHEID	Oefening herhaal met stophorlosie om oë so lank moontlik toe te hou en net aan een ding te dink. Ter wille van beter groepsdinamiek is leerders rondgeskuif sodat ontwrigters minder toegang tot ander leerders het. Leerder wie se aandag in die groep maklik afgelei word, maar wat beter konsentreer op sy eie, is so geplaas dat hy ander nie kan sien nie. Die interkom is vir die duur van die sessie in die vertrek afgeskakel. Alle onnodige artikels soos tasse, sporttoerusting ensovoorts is in ander vertrek gelaat vir duur van sessie – beperk aandagafleibaarheid. Die feit dat elke leerder sy eie speletjie gehad het waarop hy moes fokus, het meer struktuur en minder geleentheid vir groepsintimidasië gebied. Die leerders het beter op die konkrete opdragte met interessante visuele stimuli gekonsentreer. Sessie-inhoud se volume was minder en meer hanteerbaar vir leerders. Vir leerders met vinniger werkspoed was daar verrykende oefeninge in die vorm van die toepassingsaktiwiteit. Negatiewe gedrag van S2 is geïgnoreer en sy pogings tot deelname geprys.
AANPASSINGS-MILIEUENADELING	Sessie-inhoud is uit bekende milieu geneem vir assosiasiewaarde. Opdragte is só gekies dat woordeskat uit eie kultuur voldoende is. Leerders se persepsies vanuit hul eie milieu word erken, daar word nie noodwendig in die opdrag spesifieke milieu / kultuurgebonde persepsies verlang nie.
FORMATIEWE EVALUERING	Drie fases van die visualiseringsproses is in hierdie sessie tegelykertyd ingeoefen, naamlik om te visualiseer (vorming van interne beeld), somatiese response (betrekking van subjektiewe gevoel en emosies) en betekenisgewing (vorming van gedagtes wat lei tot begrip van inhoud). Verskillende werkspoed van leerders verg deeglike beplanning van ondersoeker om vir elke leerder individuele aandag te kan bied. In 'n groter groep leerders met leergestremdheid sou dié spesifieke aktiwiteit moeilik uitvoerbaar wees. Leerders geniet eie konkrete opdragte, nie noodwendig groepsopdragte nie. Beperkte meganiese leesvaardighede beïnvloed uitvoering van taak ongunstig. Leerders op hulp aangewese om seker te maak of hulle opdrag korrek begryp het. Leerders geniet ontspanningsoefening van dieretuin. Dit blyk of hulle die beginsel van betrekking van sintuie by vorming van interne beelde begin snap. As gevolg van ontoereikende werksgewoontes en gebrekkige metakognitiewe vaardighede kry leerders nie almal klaar nie en is daar nie tyd om hulle eindproduk aan ander leerdes te verduidelik nie, slegs aan die ondersoeker. Vir leerders met perseptuele uitvalle is die fisiese konkrete uitvoeringstaak problematies.

Tydens Sessie Drie het dit geblyk dat die komplekse aard van die onderskeie leerprobleme intensiewe beplanning en aanpassings van die samesteller en aanbieder van die sessie vereis. Uit die aard van die diversiteit kan leerders "verlore" raak in 'n groter groep soos by hoofstroomonderwys.

(6) Sessie Vier (Vergelyk Bylaag D vir 'n uiteensetting van die sessieverloop)

Figuur 3.5 Praktykimplémentering en kwalitatiewe evaluering van Sessie Vier

DOELWIT VAN SESSIE	Om leerders te begelei om deur middel van visualiseringstegniese objekte, mense en situasies te visualiseer wat nog nie voorheen gesien is nie.
MOEILIKHEIDSGRAAD	Leerders moet 2/3 dimensionele vaardighede in gedagtes kan toepas. Perseptuele vaardighede, metakognitiewe werkswyse, konsentrasievaardighede en mate van kreatiewe visualiseringsvaardighede word hiervoor vereis.
PROBLEME	Abstraheringsvaardighede onvoldoende. Aflaerbaarheid. Wisselende werktempo. Ruimtelike oriënteringsprobleme, swak visueel-motoriese vaardighede en ander leerprobleme bemoeilik uitvoering van visualiseringsopdrag.
AANPASSINGS: LEERGESTREMDHEID	Werkspoed – leerders is aangemoedig om horlosie dop te hou en binne vasgestelde tyd opdrag te voltooi – verbale beloning. Baie erkenning is vir pogings gegee. Ontspanningsessie is stadiger gedoen. Stimulus is verleng met langer sinne en opdragte ten opsigte van ruimtelike oriëntasie is verfyn. Leerders is fisies ver uitmekaar geplaas sodat hulle nie mekaar sien nie. Tydens sessietaak is oorspronklike opdrag telkens herhaal en leerders gehelp om te fokus. Fisiese bystand is met motoriese uitvoering van taak gegee. Aanmoediging is gegee om minder te gesels tydens uitvoering van taak – trek mekaar se aandag af.
AANPASSINGS: MILIEUBENADELING	Sessie-inhoud is uit bekende milieu van leerders geneem. Sosiale faktore is in ag geneem by kwalitatiewe evaluering van die toepassingsopdrag.
FORMATIEWE EVALUERING	S2 is afwesig. Leerders geniet sessie en blyk meer te fokus, wat lei tot beter vorming van interne beelde en kreatiewe deelname. Leerders snap en geniet ontspanningsoefening al meer. Konsentrasie was beter vandag – leerders het gefokus met die sessietaak – geen onderliggende steurende gedrag nie. Leerders beskryf in detail die kleur, gevoel, reuk en smaak spontaan in hul vertellings. Genotvolle sessie. Leerders se leerprobleme kom outentiek na vore waar probleme ervaar word om abstrakte interne beelde te konkretiseer. Die toepassing van die sessie se terugvoer word bemoeilik deur die verskillende werkswyse en tempo's van die leerders – individuele aandag word geverg.

In Sessie Vier het die invloed van leerders op die groepsdinamiek geblyk toe S2 (met dikwels ontwrigtende gedrag) afwesig was. Die verfyning van die tegniek kon met meer fokus inge oefen word onder rustiger omstandighede.

(7) Sessie Vyf (Vergelyk Bylaag D vir 'n uiteensetting van die sessieverloop)

Figuur 3.6 Praktykimplémentering en kwalitatiewe evaluering van Sessie Vyf

DOELWIT VAN SESSIE	Om deur inoefening van visualiseringstegniese die leerders te begelei ten einde te kan "sien" (gedetailleerde prente te visualiseer), terwyl hulle lees.
MOEILIKHEIDSGRAAD	Met die opdragte word die beginsel veronderstel dat leerders nie elke woord hoef te lees nie, maar die strekking van die opdrag moet begryp. Ten einde die opdrag suksesvol te kon uitvoer, was gunstige omstandighede van idenfikasie met 'n objek of gebeure, kreatiewe visualisering, 'n oop buigsame gemoed vir interne beelde wat die gedagtes invloei, asook konsentrasievaardighede noodsaaklik. Leerders moet onderskei tussen voorgrond en agtergrondgeluide – ouditiewe perseptuele vaardighede word vereis. Leerders moet waag om te antisipeer in die leesstuk en afleidings te maak sonder om elke woord te lees. Antisiperingsvaardighede is inge oefen.
PROBLEME	Perseptuele en meganiese leesprobleme, asook swak waaghouding beïnvloed uitvoering van taak.

AANPASSINGS: LEERGESTREMDHEID	By ontspanningsessie is al die sintuie betrek. Teksinhoud is verryk en al die sintuie daarin betrek. Swak leersers is begelei (voorlesing en saamlees) in hulle selflees van teksinhoud. Daar is gekontroleer of die opdrag reg verstaan word. Teksinhoud se lettertipe is vergroot. Struktuur is in sessie gegee om elke leerder 'n spreekbeurt te gee. Stil leerders is betrek en aangemoedig tot deelname. Alle pogings is erken en leerders se waaghouding versterk.
AANPASSINGS: MILIEUBENADELING	Vooraf is gevra of iemand al vir hulle die storie van Jan en die Boontjierank gelees het en wat hulle daarvan onthou. Teksinhoud van "Jan en die Boontjierank" is verryk en taalmatig aangepas om by milieu, spreektaal en sosiale raamwerk aan te pas.
FORMATIEWE EVALIERING	Musiek blyk kalmerende invloed op leerders te hê. Leerders geniet die ontspanningsessie met musiek en toon blyke van inlewing. Dit blyk of hulle oë langer toe bly en hul meer gefokus is. Die volume van die sessieinhoud was te veel vir stadige werkers. Vinnige werkers het verrykende oefeninge geniet. Leerders se stadige leesspoed en aangewesenheid op individuele hulpverlening het gelei daartoe dat sessietaak nie volledig uitgevoer kon word in die beperkte tyd nie. Leerders leun swaar op die kognitiewe raamwerk waaroor hulle reeds in terme van die verhaal beskik – metakognitiewe tegnieke vir herroeping toenemend met leiding toegepas. Leerders reageer gunstig op sterk struktuur en strengere kontrole om almal te betrek. Ten spyte van onderlinge grappies wat aandag aftrek, is goeie dissipline tydens sessie gehandhaaf. Genotvolle sessie.

In Sessie Vyf het verskille in onderskeie kulture duidelik geblyk uit die verskillende interpretasies van "Jan en die Boontjierank" deur die ondersoeker en die leerders onderling.

(8) Sessie Ses (Vergelyk Bylaag D vir 'n uiteensetting van die sessieverloop)

Figuur 3.7 Praktykimplémentering en kwalitatiewe evaluering van Sessie Ses

DOELWIT VAN SESSIE	Om deur inoefening van visualiseringstegnieke leerders te begelei ten einde gelese teksinhoud te kan visualiseer. Om leerders te motiveer om op 'n nuwe, hanteerbaarder wyse aan die leesproses te dink.
MOEILIKHEIDSGRAAD	Leerders moet ontspanningstegniek selfstandig toepas. Kognitiewe en affektiewe appél.
PROBLEME	Aanvanklike weerstand teen "nuwe" manier van dink oor lees. Die leerders beskik almal oor slegte leeservaringe en is intensioneel ongunstig daarteen gerig. Leerders se wisselende leesvaardighede en wisselende vorme van aandagafleibaarheid beïnvloed uitvoering van taak.
AANPASSINGS: LEERGESTREMDHEID	Ter wille van volume van sessie en fokus word huiswerkopdragte voortaan vervang met individuele verrykende oefeninge in die sessie volgens vermoëns. Teksinhoud en opdrag is aangepas volgens leerders se spesifieke vaardighede. Opdragte is gedifferensieer – verrykende oefeninge vir vinnige werkers en leerondersteuning met vereenvoudigde opdragte vir stadiger werkers. Opdragte is stap vir stap uiteengesit waar nodig. Konstruktivistiese items is bymekaar gesit ten einde meer struktuur te gee en die teks te verryk. S4 is meer mondeling geleentheid gebied om sy visualiseringservaringe te deel. Visualisering is begelei met voorlees van teksinhoud. Geleentheid is tussen sinne gebied om eers te kan visualiseer. Streng dissipline is toegepas en struktuur ten opsigte van gerigte werkswyse is gebied.
AANPASSINGS: MILIEUBENADELING	Teksinhoud is aangepas om bekende elemente uit leerders se milieu te bevat.
FORMATIEWE EVALIERING	Om sonder begeleiding deur die ontspanningsoefening te gaan, blyk problematies te wees vir die leerders. Dit blyk dat wisselende vorme van afleibaarheid 'n té groot faktor hierin is. Dit blyk of spontaniëteit en deelname van die leerders, ten spyte van die ontwrigtende gedrag in hul midde, toegeneem het ten opsigte van die deelname aan visualiseringsopdragte. Leerders blyk nie gebind te wees aan net een leestegniek nie, en toon ontvanklikheid vir vernuwing. Die rykheid van die taalervaring het waarskynlik te doen met die



bekendheid van die teksinhoud vir die leerder – meeste leerders vind die wending in die teksinhoud en pas derhalwe hul gedagtes aan. Selfstandige toepassing van ontspanningstegniek problematies vir leerders – kan nie aandag behou nie. S2 ontwig groep met onderlangse negatiewe aanmerkings en ontoereikende werkgewoontes. Ander leerders in vertrek langsaan trek ook leerders se aandag af. Lyk of leerders beginsels van visualiseringstegniek snap en geniet. Tydsaspek – leerders het nie tyd om hul pogings aan maats te verduidelik nie – sommige leerders het nog nie eerste poging in tyd voltooi nie.

Tydens Sessie Ses het dit geblyk dat leerders se aandagafleibaarheid waarskynlik bydra tot gebrekkige selfstandigheid by die ontspanningsoefening. Dit blyk dat leerders méér baat deur verrykende visualiseringsoefeninge tydens die sessie in te oefen, as om huiswerk tuis daarvoor te doen. 'n Ontoereikende leerkultuur tuis bied klaarblyklik nie die nodige leerondersteuning nie.

(9) Sessie Sewe (Vergelyk Bylaag D vir 'n uiteensetting van die sessieverloop)

Figuur 3.8 Praktykimplémentering en kwalitatiewe evaluering van Sessie Sewe

DOELWIT VAN SESSIE	Om deur geleide visualisering van die teksinhoud leesbegrip van die klassifisering van items in te oefen.
MOEILIKHEIDSGRAAD	Metakognitiewe vaardighede en samewerkingstrategieë word vereis vir uitvoering van taak. Groepsamewerking, basiese elemente van selfleer en selfontdekking is in opdrag, soos vereis vir nuwe kurrikulumontwikkeling.
PROBLEME	Ongestruktureerde aard van opdrag mag lei tot wanorde. Leerders nie noodwendig goeie ko-leerders wat mekaar kans gee om deel te neem nie – elkeen wil impulsief sy mening gee. Van die leerders vind aard van mimiek te abstrak en sukkel om die metakognitiewe interne beeld te abstraheer.
AANPASSINGS: LEERGESTREMDHEID	Leerders is begelei met bepaalde struktuur deur ontspanningsoefening. Leerder met gedragsprobleme is langs ondersoeker geplaas en positiewe gedrag en pogings tot deelname is aangemoedig. Leerders se aandag is verkry met verrykte visuele stimuli tydens aktualisering van voorkennis. Leerders is stap vir stap begelei met sessietaak. Leerders wat sukkel is individueel ondersteun. Leerders is in twee groepe verdeel sodat homogene groepe sover moontlik saam is. Mimiek / dramatisering is as ekspressiemedium van interne beeld gebruik – universeel en leerders met swak verbaliseringsvermoëns / wat taalprobleme ervaar kan sukses behaal. Wisselende leestempo by voorlesing is by leerder se spesifieke leesvaardigheid aangepas.
AANPASSINGS: MILIEUBENADELING	Sosiologiese konteks is in ag geneem by samestelling van groepe. Persepsies wat met mimiek voorgestel is, is vanuit hulle milieu benader. Taalarmoede is mee gekompenseer deur nie-verbale liggaamstaal as ekspressiemedium.
FORMATIEWE EVALUERING	Aard van sessie was waarskynlik te ongestruktureerd. Leerders blyk nie gereed te wees vir groepwerk en selfleer / ontdekking nie. Leerders onrustig tydens ontspanningssessie – giggel onderling, praat almal gelyk. Leerders almal baie hiperaktief deur res van sessie - praat aanhoudend. Almal subvokaliseer wanneer hulle lees. Aard van besprekings- en mimiekopdrag laat hiperaktiewe leerders waarskynlik ongestruktureerd. Sterker leerders gee nie stiller leerders spontaan spreekbeurt nie – moet gerig word. Die impulsiewe leerders moet streng beheer word om nie die sessie te oorheers nie. S3 en S5 snap die beginsel van selfontdekking – leerders meestal op hulp aangewese. Beperkte waaghouding om iets vreemds self te ontdek.

Uit Sessie Sewe blyk die noodsaaklikheid van struktuur aan leerders tydens die sessie. Tydens die sessie was die groepwerk ontoepaslik om ten spyte van die diverse leergestremdheid en gedragsmanifestasies 'n genoegsame leerkultuur daar te stel.

(10) Sessie Agt (Vergelyk Bylaag D vir 'n uiteensetting van die sessieverloop)

Figuur 3.9 Praktykimplémentering en kwalitatiewe evaluering van Sessie Agt

DOELWIT VAN SESSIE	Om leerders te begelei ten einde die teks te kan visualiseer deur die kernbegrip te kan identifiseer en onthou.
MOEILIKHEIDSGRAAD	Moet essensie kan identifiseer en onderskei. Leerders moet konsentreer ten einde korrekte nie-verbale tekens by korrekte vrae te gee.
PROBLEME	Meganiese leesprobleme mag leesbegrip beïnvloed. Leerders met bilaterale integrasieprobleme en motoriese integrasieprobleme mag probleme ervaar met die fisiese aanduiding van antwoorde by die toepassingsopdrag, wat nie noodwendig met die begrip en visualiseringsvaardigheid waaroor dit essensieel hier gaan, te doen het nie.
AANPASSINGS: LEERGESTREMDHEID	Artikelinhoud se volume, taalgebruik en skryfstyl is sodanig gekies dat dit hanteerbaar is vir leerders. Lettertipe is vergroot vir swakke lesers. Alle onnodige stimuli is rondom koerantartikel uitgesny. Elke leerder het sy eie artikel. Individuele eerder as groepswerk. Nie-verbale vorme van kommunikasie is gebruik by taakuitvoering sodat alle leerders gelyk kan deelneem. Swakke lesers is aangemoedig om teks met vinger te volg terwyl voorgelees word. Swakke leerders is gevra om hardop vir ondersoeker te lees sodat ondersteun kon word met woordherkenning.
AANPASSINGS: MILIEUBENADELING	Koerantartikels is geselekteer waarmee leerders uit hul milieu kan identifiseer. Konkrete voorbeelde is ter illustrasie uit bekende omgewing geneem.
FORMATIEWE EVALUERING	Swakke lesers verloor konteks van verhaal in poging om woorde te herken. Leerders met erge perseptuele uitvalle sukkel om essensiële van nie-essensiële inhoud te onderskei. Aandagafleibaarheid en gebrekkige visuele geheuevaardighede beïnvloed taakuitvoering negatief. Sterker leerders assosieer met teksinhoud en leef hulle in spel in. Kreatiewe visualiseringsmomente teenwoordig. Leerders bewus van geluide wat buite klas aangaan – trek aandag sporadies af. Geniet die inhoud van die koerantartikel.

In Sessie Agt het dit geblyk dat die meeste leerders die visualiseringstegniek se beginsels bemeester het, hoewel hulle leergestremdheid die uitvoering daarvan kwalitatief nadelig beïnvloed.

(11) Sessie Nege (Vergelyk Bylaag D vir 'n uiteensetting van die sessieverloop)

Figuur 3.10 Praktykimplémentering en kwalitatiewe evaluering van Sessie Nege

DOELWIT VAN SESSIE	Om leerders te begelei om na afloop van die deurlees en visualisering van die teksinhoud begrip daarvoor te toon en voorspellings daarvoor te kan maak
MOEILIKHEIDSGRAAD	Ontspanningsessie selfstandig toegepas. Voorspellingsvaardighede op grond van leesbegrip vereis. Elemente van kreatiewe visualisering vereis. Verrykende visualiseringsoefeninge met sterker leerders mondeling bespreek.
PROBLEME	Aard van opdrag vereis abstrakte en kreatiewe denke.
AANPASSINGS: LEERGESTREMDHEID	Kalmerende musiek is tydens ontspanningsessie gespeel. Streng struktuur en dissipline is toegepas. Paarlees en voorlesing is gebied vir leerders wat sukkel met leesvaardighede. Voorlesing is met vinger gevolg. Deelname en positiewe gedrag is aangemoedig. Erkenning is gegee aan visualiseringspogings. Opdrag is herhaal en weer verduidelik. Leerondersteuning tot selfontdekking is gegee waar nodig. Gee positiewe terugvoer vir positiewe gedrag aan leerder met gedragsprobleme.
AANPASSINGS: MILIEUBENADELING	Leerders assosieer met visvangsessie tydens aktualisering van voorkennis. Teksinhoud en taalgebruik is by spreektaal en milieuraamwerk aangepas.

FORMATIEWE EVALUERING	Leeders baie rustiger. Neem entoesiasies deel aan sessie. Werk selfstandig. Slegs S4 op hulp aangewese. Leeders doodstil terwyl hulle opdrag voltooi. Elkeen fokus op eie werk. Vra betekenisvolle vrae wat dui op insig in visualiseringstegniek. Genotvolle sessie vir leeders en ondersoeker.
------------------------------	--

Tydens Sessie Nege het dit geblyk dat leeders gunstig reageer op reeds inge oefende tegnieke ten opsigte van beide die ontspanningsoefening en toepassing van die visualiseringstegniek. 'n Gunstige groepskohesie het tussen die leeders geheers.

(12) Sessie Tien (Vergelyk Bylaag D vir 'n uiteensetting van die sessieverloop)

Figuur 3.11 Praktykimplémentering en kwalitatiewe evaluering van Sessie Tien.

DOELWIT VAN SESSE	Om leeders te begelei om 'n teks selfstandig te lees en tegelykertyd te visualiseer en inhoudelike voorspellings te kan maak.
MOEILIKHEDSGRAAD	Abstraheringsvaardighede en deduktiewe redeneringsvermoëns vereis. Maak van afleidings uit teks. Metakognitiewe werkswyse vereis waar leeders hulle eie "klippies / rotswoorde" (woorde wat vir hulle moeilik of vreemd is moes identifiseer.
PROBLEME	Leeders mag dit moeilik vind om te abstraher.
AANPASSINGS-LEERGESTRENDHEID	Teksinhoud se lettertipe is vergroot vir sommige leeders. Leeders is op meer selfstandige werk aangewese – daar word nie teksinhoud aan hulle voorgelees nie – hulle moet self stillees. Leerondersteuning is gebied met voorlesing en paarlees waar nodig. Fokus op positiewe gedrag van S2 met gedragsprobleme.
AANPASTEINGS-MILIEUBENADELING	Teksinhoud is vanuit leeders se milieu assosieerbaar.
FORMATIEWE EVALUERING	S5 afwesig. Leeders visualiseer eie gunstelingplekkie in ontspanningssessie met insig en elemente van kreatiewe visualisering. Betrek sintuie in hul interne beelde. Leeders werk gefokus saam en praat nie onnodig tussenin nie. Rustige en genotvolle sessie.

In Sessie Tien het dit geblyk of die leeders die basiese visualiseringsvaardighede oor tien sessies inge oefen en op só 'n wyse bemeester het, dat die metakognitiewe oefening vir hulle hanteerbaar was en tot selfinsig kon lei. Die mate van sukses wat die leeders met die sessietaak ervaar het, het waarskynlik bygedra tot genieting daarvan.

3.4 RESULTATE EN BEVINDINGE UIT DIE PRAKTYKIMPLEMENTERING

3.4.1 Voor- en Natoetsresultate

Vir die natoets is die Diagnostiese Leestoetse vir Afrikaans Eerste Taal (graad 3 tot graad 6) van die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (Nieuwoudt *et al.*, 1991), gebruik. Per respondent is spesifieke graadvlakke geselekteer volgens deurlopende leesbegripevaluering deur die klasonderwyser en die remediërende onderwyser, asook leesbegripsfunksionering tydens die tien visualiseringssessies. Tabel 3.3 toon die gesamentlike kwalitatiewe en kwantitatiewe resultate van respondente se voor-en natoetse. Ter wille van vergelyking word Tabel 3.2 se inhoud (voortoetsresultate) herhaal, tesame met die natoetsresultate.



Tabel 3.3 Samevatting van respondente se voor- en natoetsresultate

Respondent	Kwantitatiewe evaluering: Diagnostiese Leestoets						Kwalitatiewe evaluering: Leesbegrip
	Gr. 3 Vorm A	Gr. 3 Vorm B	Gr. 4 Vorm A	Gr. 4 Vorm B	Gr. 5,6 Vorm A	Gr. 5,6 Vorm B	
S 1	V ▲10/15= 67% ♣8/10= 80% T18/25= 72%	N ▲18/18= 100% ♣4/10= 40% T22/28= 78%	N ▲2/5= 40% Afwysing Verder				<p>V: Leergedrag: Intensioneel gunstig gerig; klank woorde; lees woord vir woord; herhaal woorde; verwissel klanke; kan nie stillees nie – subvokaliseer; volg met vinger; laat klanke weg.</p> <p>N: Leergedrag: Intensioneel gunstig gerig. Erge aandagafleibaarheid. Impulsiewe aanpak van leesstuk en beantwoording van vrae. Sukkel met woordherkenning. Lees woord vir woord, herhaal woorddele. Verontagsaam punktuasie. Subvokaliseer en volg met vinger as stillees. Swak waaghouding, gee gou moed op by moeiliker werk. Intern afleibaar – verloor konsentrasie en storielyn. Werk entoesiasies met aanmoediging.</p> <p>V: Leesbegrip: Antisipering en invoeging van eie woorde beïnvloed leesbegrip negatief. Metakognitiewe werkswyse ontbreek. Impulsiewe en oorhaastige afhandeling van opdrag. Raai soms maar wil nie voorspellings waag nie.</p> <p>N: Leesbegrip: Moet aangemoedig word om te visualiseer – antwoorde kwalitatief beter wanneer gevisualiseer het. Beantwoord in kort, konkrete sinne. Begin met antwoord en vergeet wat hy wou sê. Vervang leesstuk se woorde met sinonieme uit eie woordeskat by beantwoording. Mimiek antwoorde – geniet dit.</p>
S 2		V ▲Weier Opdrag ♣1/10= 10% N ▲16/18= 88% ♣5/10= 50% T21/28= 75%					<p>V: Leergedrag: Afwysing van taak; intensioneel ongunstig gerig; emosioneel labiel; herhaal woorde; lees op een toonhoogte; klank woorde; vervang letters; manipulerende gedrag. Geskiedenis van dissiplineprobleem / algehele agterstand in skoolwerk. Probleme met effektiewe werksgewoontes.</p> <p>N: Leergedrag: Afwysing aanvanklik. Emosioneel onstabiel – sê sy hart is seer, het probleme tuis. Neem lóg spontaan deel. Stadige leestempo. Sukkel met woordherkenning. Lees woord vir woord. Pousering by vreemde woorde. Verwarring en vervanging van klanke. Herhaal woorde. Lees op een toonhoogte. Verontagsaam punktuasie. Aandagafleibaar. Plesier om mee te werk.</p> <p>V: Leesbegrip: Toon angstigheid en ontoereikende waaghouding om te lees. Gebrekkige oudlietwee prosesseringsvaardighede blyk leesbegrip negatief te beïnvloed.</p> <p>N: Leesbegrip: Intensioneel ongunstig geng teenoor meganiese leestaak. Gebruik visualiseringstechnik – beskryf hoe hy die son in die prentjie sien. Verloor storielyn. Moet gerig word. Geniet wyse van beantwoording – deur te visualiseer en mimiek. Antwoorde is verryk beskryf. Afhanklik van erkenning. Word gou moeg en verloor konsentrasie tydens stilleesoefening, antwoorde kwalitatief swakker met stilleesoefening as by hardoplees.</p>
S 3		V ▲7/9= 78% ♣10/10= 100% T17/19= 89%	N ▲13/13= 100% ♣7/9= 78% T20/22= 91%	V ▲3,5/4= 87,5% ♣6/8= 75% T9,5/12= 79%	V ▲2/5= 40% ♣7/10= 70% T9/15= 60%	N ▲8/12= 67% ♣7/8= 88% T15/20= 75%	<p>V: Leergedrag: Herhaal woorde en lettergrepe; vervang letters; verwissel klanke; voeg klanke toe aan begin van woorde; probleme met analise / sintese van woorddele; beweeg kop; wys met vinger; slaan plek oor; kan nie stillees nie – subvokaliseer; hou boek te naby oë; pas selfkorreksies toe</p> <p>N: Leergedrag: Aandagtekorte. Hou oë te naby boek. Sukkel met woordherkenning van moeiliker woorde. Herhaling van woorde en sinsdele. Wisselende leestempo. Lees op een toonhoogte. Vervang letters en verwissel klanke. Voeg klanke toe aan begin van woorde. Omtronding van klanke. Analise en sintese van woorde problematies. Volg met vinger terwyl kop beweeg. Vra hulp met moeilike woorde. Intensioneel gunstig geng. Kan nie stillees nie – subvokaliseer.</p> <p>V: Leesbegrip: Antisipering van woorde beïnvloed leesbegrip negatief; verloor storielyn</p> <p>N: Leesbegrip: As gevolg van swak woordherkenning en herhalings, gaan storielyn verlore. Lees teks hardop twee keer op eie versoek voor beantwoording van vrae – kry al die antwoorde reg toe twee keer gelees is. Gebruik visualiseringstechnik wanneer aangemoedig word. Antwoorde volledig. Geniet mimiek van antwoorde.</p>

Tabel 3.3 Samevatting van respondente se voor- en natoetsresultate (vervolg)

Respondent	Kwantitatiewe evaluering: Diagnostiese Leestoets						Kwalitatiewe evaluering: Leesbegrip
	Gr. 3 Vorm A	Gr. 3 Vorm B	Gr. 4 Vorm A	Gr. 4 Vorm B	Gr. 5,6 Vorm A	Gr. 5,6 Vorm B	
S 4	N ▲18/19= 95% ♣5,5/7= 79% T23,5/25= 90%	V ▲6/9= 67% ♣7/10= 70% T13/19= 68%					<p>V: Leergedrag: Intern uiters afleibaar; sukkel met herkenning van woorde; voeg klanke toe; vervang / keer letters en woorddele om; verontagsaam punktuasie; lees uiters stadig en woord vir woord; laat letters en woorddele weg / herhaal dikwels; pouseer dikwels; beweeg met kop; wys met vinger.</p> <p>N: Leergedrag: Erge leer- en leesprobleme. Klank in lettergrepe. Weglating van letters / woorddele. Herhaling van lettergrepe en woorde. Woordherkenning problematies. Lees woord vir woord met pouserings waar woorde eers gesubvokaliseer word. Verontagsaam punktuasie. Volg met vinger en beweeg kop. Verloor storielyn. Interne aandagafleibaarheid. Swak waaghouding ten opsigte van lees. Intensioneel gunstig gerig. Pas onder aanmoediging visualiseringstegniek toe.</p> <p>N: Leesbegrip: Swak visuele geheue en woordherkenning beïnvloed leesbegrip negatief. Raai meestal antwoorde – verwys nie terug na leesstuk vir antwoorde nie; wil nie voorspellings waag nie.</p> <p>N: Leesbegrip: Neem entoesiasies deel en lewer sy beste inset met die leestaak. Lees teksinhoud eers twee keer deur voor hy kans sien vir vrae. Gebruik liggaamstaal / mimiek om homself uit te druk by beantwoording van vrae – beperkte woordeskat om antwoorde te verwoord. Antwoorde kort en konkrete sinne. Interne afleibaarheid beïnvloed kwaliteit van taakuitvoering opvallend meer by stillees as by hardoplees.</p>
S5			V ▲5/7= 71% ♣7/8= 88% T12/15= 80%	N ▲13/13= 100% ♣8/9= 89% T21/22= 95%	N ▲10/11= 91% ♣7,5/9= 83% T17,5/20= 88%		<p>V: Leergedrag: Intensioneel gunstig gerig; lees woord vir woord en op een toonhoogte; beweeg met kop; wys met vinger; sukkel om woorde te herken; keer woorde om; laat klanke weg; verwissel klanke; ruil woorde om; probleme met leesvlotheid; verontagsaam punktuasie; vroetel gedurig; pas selfkorreksies toe.</p> <p>N: Leergedrag: Werk entoesiasies. Wisselende leesspoed – begin vinnig en verstadig dan – leesvlotheid ontbreek. Lees woord vir woord. Intensioneel gunstig gerig. Verkeerde uitspraak van moeilike woorde. Klank woorde en pouseer voor moeilike woorde. Herhaling van klanke en woorddele. Ontronding van klanke. Omkerings van letters in woorde. Vra uitspraak en betekenis van woorde as hy nie weet. Subvokaliseer moeilike woorde. Deel vreemde woorde op in lettergrepe en klank dit dan. Beweeg met kop, wys met vinger. Verontagsaam punktuasie. Pas selfkorreksies suksesvol toe. Geniet sessie.</p> <p>V: Leesbegrip: Verlesing van woorde; ouditiwe prosesseringsprobleme; visuele persepsie uitvalle; aandagafleibaarheid en probleme met bilaterale integrasie beïnvloed leesbegrip negatief. Taakvoltooiing gekoppel aan emosionele gevoelens.</p> <p>N: Leesbegrip: Vra self om luidleesstuk twee keer deur te lees, die tweede keer is gefokus om visualisering toe te pas. Antwoorde is verryk en in vol sinne. Kwaliteit van uitvoering van taak hang af van emosies. Aandag afgelei, verander onderwerp terwyl besig met beantwoording van vrae, vroetel. Stillees meer verskraalde antwoorde as by hardoplees. Streekstaal gebruik met beantwoording van vrae. Onderwyser noem dat Geskiedenispunt verbeter het – S5 sê hy't geleer m.b.v. visualiseringstegnieke.</p>

Slutel: V = Voortoetsresultate N = Natoetsresultate ▲ = Luidleesbegripsvrae

♣ = Stilleesbegripsvrae T = Totaal vir leesbegrip % = Persentasie

Uit Tabel 3.3 blyk dit dat S1, S3, S4 en S5 se totale gemiddelde leesbegrippersentasie gestyg het. S2 se kwantitatiewe leesbegripvordering was moeilik waameembaar aangesien hy met die voortoets die opdrag geweier het en dus nie resultate het om mee te vergelyk nie. Sy kwantitatiewe resultate kan derhalwe kwalitatief geanaliseer word in die konteks van sy gunstiger intensionele gerigtheid met die natoets. Die afleiding kan uit Tabel 3.3 gemaak word dat S1 se swak waaghouding kon bydra tot die goue moed-opgee en afwysing van 'n volgende graad se natoets wat 'n gevorderde kognitiewe uitdaging vir hom ingehou het. S5 het met die natoets twee toetse op twee vlakke aangepak, teenoor die een toets by die voortoets. Dit dui waarskynlik kwalitatief op toenemende selfvertroue en 'n groter waaghouding ten opsigte van die leesbegripstaak.

Aangesien die voor- en natoets gestandaardiseerde toetse met betroubare norms vir die ondersoekgroep is, kan leerders se prestasies daarop in terme van alle items geanaliseer word. Omdat leerders intrapersonlik teen hulself vergelyk word, is dit nie wenslik om die gemiddelde prestasie en puntetotaal van al die leerders primêr as uitgangspunt vir die analise te neem nie. Die kwalitatiewe observerings was die ondersoeker se eie waarnemings. Dit blyk uit bogenoemde resultate dat die leerders almal 'n algehele verbetering in leesbegrip na afloop van die sessies getoon het. Vergelyk die intrapersonlike vergelykings (3.5.1) hieronder vir 'n bespreking van die kwalitatiewe en kwantitatiewe gegewens van elke leerder soos uit Tabel 3.3 verkry.

3.4.2 Kwalitatiewe observasieverslae van die leerders vir sessies Een tot Tien.

Leergedrag en leesbegrip het die agtergrond gebied waarteen die observeringsvorm ontwerp is vir deurlopende kwalitatiewe evaluering tydens die tien sessies. Tabel 3.4 bevat die resultate van die deurlopende evaluering van die leerders se deelname soos uitgevoer deur die ondersoeker tydens die tien sessies, ten aansien van 15 vorms van leergedrag op 'n 4-punt skaal.

Tabel 3.4 Samevattende observasieverslae van leerders vir Sessies Een tot Tien.

	Sessie 1 1998/10/08				Sessie 2 1998/10/13				Sessie 3 1998/10/15				Sessie 4 1998/10/20				Sessie 5 1998/10/27				Sessie 6 1998/10/29				Sessie 7 1998/11/10				Sessie 8 1998/11/12				Sessie 9 1998/11/18				Sessie 10 1998/11/24											
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4								
A. AKTUALISERING VAN VOORKENNIS																																																
1. Begrip van doel van sessie Sleutel: 1 = nee → 4 = helder	2	1	5		2	1	5		4	2	1		4	3	1		4	1	3		2	1	5		2	1	5		2	1	3		2	1	3		2	1	3		1	3			1	3		
2. Verstaan van opdragte Sleutel: 1 = nee → 4 = eerste keer	4	1	3		4	1	5		4	2	3		4	1	3		4	1	3		2	3	5		1	3	5		1	3			2	1	3		4	3			1	2						
B. ONTSPANNINGSOEFENING																																																
3. Blyke van fisieke ontspanning tydens geleide ontspanningsoefening Sleutel: 1=nee → 4 = ontspanne	1	3	5		2	1	4		2		1		4	1			1	3	2	1	2	1	3		2	1	3		2	1	3		1	3							1	3						
4. Blyke van inlewing Sleutel: 1 = nee → 4 = deurlopend	1	3	5		2	1	4		2		4		4	3			1	3	2	1	2	1	3		2	1	3		2	1	3		1	3							1	3						
C. SESSIETAAK																																																
5. Mate van detail van beantwoording van vrae Sleutel: 1= enkelvoudig → 4 = volledig	1		3		1	3	5		1	3			4	3			1	3	2	1	2	1	3		2	1	3		1	3			4	1	3		1	3										
6. Deelname aan bespreking oor wat gevisualiseer is Sleutel: 1 = onbetrokke → 4 =spontaan	2	1	3		2	1		5	2	3	1	5	4	1			4	1	5	2	1	3	3	4	1	3	5		1	3			1	5			1	3			4	1						
7. Oorspronklike uitvoering van visualisering Sleutel: 1 = slegs statiese skema → 4 = verryking	1	3	5		1		5		4	1	5		4	1			4	1	4	2	1	3	3	5	1	3	5		2	1	5		2	1	3		4	1	3									



	Sessie 1 1998/10/08				Sessie 2 1998/10/13				Sessie 3 1998/10/15				Sessie 4 1998/10/20				Sessie 5 1998/10/27				Sessie 6 1998/10/29				Sessie 7 1998/11/10				Sessie 8 1998/11/12				Sessie 9 1998/11/18				Sessie 10 1998/11/24							
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4				
8. Toepaslikheid van visualisering Sleutel: 1 = glad nie → 4 = gefokus		1	5			1	5		4	2	1			4				1	5		5	1				1	3			1	3			1	3			4	1	3				
	3				3				3		5		1				3				2				2	5			2	5			2	5			2							
	2				2				5				5				4				3				4				4				4				4							
	4				4																																							
9. Volledigheid van tekene Sleutel: 1 = een element → 4 = meer as drie elemente	4	3	5		4	1	5		4	1	3		4	1			4		1		2	1			N	v	t		4	1	5			1	3			1	3			4	3	
	1				2				2		5		3				3				4	3							2					2	5			2	5			1	2	
	2				3				5				5				5				5								3					4				4				4		
10. Soepelheid om na nuwe onderwerp oor te gaan Sleutel: 1 = nee → 4 = vrye assosiasie	2	1	3		2	1	3		4	2	1		4	1	5		1	3	5		2	1				1	3			1	3			4	1	5		4	1	5		4	3	
	4				4				3		5		3				4				4	3			4	3			2				2				2				1			
	4				5				5				5				5				5				5				4				4				4				2			
11. Voltooi opdragte binne gestelde tyd Sleutel: 1 = nee → 4 = effektief	2		1	3	2	3	5		2		1	5	4	3	1		4		1		2	4	1		1		3		1	4	3		4		1			4	3			4	1	
	4				4				4		3		5				3				5				2		5		2		5		2		5		2		5		3		5	
	5				5				5				5				5				5				5				5				5				5				5			
D. EVALUERING																																												
12. Mate van selfstandige werk Sleutel: 1 = nee → 4 onafhanklik	1	2	3		2	3	5		4	1	3		4	1	5		4	1	5		4	2	1	4	4	1	3			1	3		4		1			1	3			4	3	
	4				4				2		5		3				3				3				3		5		2		5		2		5		2		5		1		2	
	5				5				5				5				5				5				5				5				5				5				5			
13. Metakognitiewe funksionering Sleutel: 1 = verskraal → 4 = verryk	1	3	5		2	3	5		2	1	5		4	1			4	1			2	1	3		1	3				1	5		4	1	3		4	2	3					
	4				1				4		3		3				3				5				2		5		2		5		2		5		1		2					
	2				4				3				5				5				4				4				4				4				4							
14. Intensionele gerigtheid Sleutel: afwysing → 4 = entoesiasies	2	1		3	2	3	1	4	2		3	1			1				1		1	2	5		3				1	3	4		2		1			2	1			2	1	
	4				4				4		5				3				3		4				1				3				3				3							
	5				5				5						4				4		5				4				4				4				4							
15. Deurlopende aandaggee Sleutel: nee → 4 = gefokus	1	3			2	1	5		2	1	4		1	5			1	3			2	1			1	3			2	1	3			1	3			1	3					
	2	4			3	4			3	5			3				4	5			3				4				2		5		2		5		2		5					
	5				5				5				4				5				4				4				4				4				4							

Simbole vir respondente: Seun 1:1; Seun 2: 2; Seun 3: 3 ; Seun 4: 4 ; Seun 5: 5 Afwesigheid van leerders: S2 sessie 4,5; S5 sessie 10

Uit die resultate van die deurlopende observasievraelyste blyk dit dat leergedrag oor die algemeen gewissel het van sessie tot sessie. Hierdie data kan nie eksak as kwantitatiewe data geïnterpreteer word nie, aangesien faktore soos leergestremdheid, milieu-, affektiewe- en sosiale faktore die groepsdinamiek en tellings van dag tot dag kon beïnvloed het. Dit blyk egter dat daar by al die leerders in wisselende mate 'n opwaartse neiging was ten opsigte van al 15 items.

Figuur 3.12 toon die samevatting van algemene observasies van leerders se funksioneel waarneembare gedrag en die navorser se refleksie in Sessies Een tot Tien. Dit is weens die klein en unieke aard van die ondersoekgroep met elke leerder se besondere leerprobleme nie moontlik om item-kriterium korrelasies, of groepgemiddelde tendense te bepaal nie.

Figuur 3.12 Algemene observeringsgedrag van leerders tydens Sessies Een tot Tien.

SESSIES	SEUN 1	SEUN 2	SEUN 3	SEUN 4	SEUN 5
1					
Funksioneel Waarneembare gedrag	Rusteloos. Kan nie ontspan nie. Visualiseringskonsepte totaal vreemd. Beperkte woordeskat om gedagtes uit te druk. Swak waaghouding. Beplanningsvaardighede by skets ontoereikend. Onseker – vee baie uit. Impulsiewe werkswyse. Visueel-motoriese koördinasie probleme by uitvoering van taak.	Algehele afwysing van taak – kom ooreen met geskiedenis van gedragsprobleme in skool. Manipulerende gedrag ontwig onderlinge dinamiek tydens sessie en trek ander leerders in groep se aandag af.	Intensioneel gunstig gerig. Visuele persepsieprobleme, 2/3 dimensionele en ruimtelike verhoudingprobleme beïnvloed taakuitvoering nadelig. Abstrakte gedagtes moeilik in sketsvorm weergegee, Beskryf mondelings interne beeld meer volledig.	Diverse leergestremdheid en leeragterstande beïnvloed interne beeldvorming en taakuitvoering nadelig. Vind dit uiters moeilik om te fokus om interne beeld "raak te sien". Konsep van visualisering is problematies. Motoriese uitvoering van taak gekompliseerd.	Snap konsep. Praat deurlopend en vra rasionaal van elke aspek van sessie. Leef homself totaal in taakuitvoering in en geniet dit.
Refleksie	Verlang baie leiding en aanmoediging.	Baklei voor-sessie met ander leerders. Intensioneel ongunstig gerig teenoor ondersoeker, maats en taak.	Konsentreer goed op individuele vlak, swak in groepsverband – korreleer met klasfunksionering.	Erge diverse leerprobleme en perseptuele ontwikkelingsagterstande. Abstrakte konsepte van visualisering vaag.	Geniet die sessie. Snap basiese beginsels van visualiseringstechniek.
2					
Funksioneel waarneembare gedrag	Geniet sessie. Praat aanhoudend tussenin. Beplanning en konkrete uitvoering problematies.	Aggressief. Trek deurentyd aandag deur snaaks te probeer wees en maats te betrek. Ontwig groep. Geen huiswerkopdragte gedoen nie.	Kwaad vir S2. Woede beïnvloed konsentrasie en deelname negatief.	Geniet sessie en gee sinvolle mondelinge bydrae wanneer betrek. Visueel-motoriese integrasieprobleme kompliseer konkrete getekende weergawe van interne beeld. Beskryf in meer detail met amanuense. Benodig gedetailleerde leiding.	Snap konsep. Aflibaarheid kortwiek fokus op interne beelde – detail van inligting gaan verlore.

Figuur 3.12 Algemene observeringsgedrag van leerders tydens Sessies Een tot Tien (vervolg).

Refleksie	Verlang struktuur, aanmoediging tot selfdisipline.	Erge leerprobleme en swak waaghouding. Benodig struktuur.	Benodig leiding en struktuur. Emosioneel ontsteld, kla oor alles. Wys taak af oor emosionele ongesteldheid.	Baie individuele leiding en struktuur stapsgewys nodig. Intensioneel gunstig gerig. Wend definitiewe poging tot deelname aan.	Snap basiese konsepte van visualisering – geniet dit.
Funksioneel waarneembare gedrag	Oë jeuk tydens ontspanningsoefening en trek sy aandag af. Problematies om self in konkrete vorm op tekenvel uit te druk, asook verbaal as gevolg van beperkte woordeskaf. Intensioneel gunstig gerig.	Weier om oë toe te maak tydens ontspanningsessie. Hoewel hy die taak afwys en maats probeer beïnvloed om dit ook te doen, toon sy visualiseringspoging insig in die tegniek. Nie huiswerkopdrag gedoen nie.	Gunstige intensionaliteit. Konsentreer beter as alleen en nie in groep funksioneer nie. Het nie Sessie Twee se huiswerkopdrag voltooi nie, aangesien hy dit nie verstaan het nie.	Kon nie huiswerkopdrag selfstandig uitvoer nie – het poging aangewend. Abstrakte aard van opdrag problematies.	Geniet die sessies en neem heelhartig deel. Werksgewoontes wissel volgens belangstelling – as hy nie belangstel nie rammel hy dit af, andersins kry hy nie klaar nie. Kleurvolle beskrywings van interne beeld – betrek sintuie by visualisering.
Refleksie	Visueel-motoriese integreringsprobleme lei tot swak beplanning en problematiese uitvoering van die konkretisering van die gevisualiseerde beeld.	Ten spyte van emosionele labiliteit en afwysing van taak, is bydrae sinvol en toon hy insig in die visualiserings-tegniek.	Rammel werk vinnig af. Blyk of hy visualiseringsbeginsels begin snap. Konsentrasieprobleme kortwiek fokus op interne beeld.	Integreringsprobleme ten opsigte van visuele, ouditiewe, motoriese en sensoriese vaardighede kortwiek bemeestering en uitvoering van visualiseringsvaardigheid – verskerp deur swak waaghouding. Toon insig in basiese stappe van visualisering. Mondeling omvattende beskrywing – konkrete uitvoering egter problematies.	Interne beeld meer verryk met meer sintuie as vorige sessies betrek.
Funksioneel waarneembare gedrag	Knyp oë baie styf toe terwyl visualiseer, sê "dit help hom konsentreer". Spontane en impulsiewe deelname. Motoriese uitvoering is problematies.	Nie opgedaag nie.	Beskryf in detail interne gevisualiseerde beeld en betrek al die sintuie in mondelinge weergawe daarvan. Gevisualiseerde beeld is 'n oorspronklike samestelling van 'n beeld vanuit sy interne raamwerk, asook nuwe inligting wat daarby gevoeg is.	Swak waaghouding by vorming van eie interne beelde – kyk heeltyd wat ander doen. Snap konsep van visualisering tydens individuele leerondersteuning gedeeltelik. Integreringsprobleme met taakuitvoering versterk stadige werkspoed.	Rusteloos tydens ontspanningsessie – emosioneel ontsteld as gevolg van onaangename gebeure tuis. Tydens taakuitvoering blyk dit of hy die visualiseringstegniek begryp. Sing tydens taakuitvoering.
Refleksie	Voltooi taak vinnig – praat oor ander dinge – aandagafleibaar. Geniet sessie.	Nie opgedaag nie.	Voeg nuwe kennis by bestaande kennis in visualiseringsopdrag (Metakognitief). Toon kreatiewe visualisering.	Kreatiewe idees – verbaliseer moeilik en met beperkte woordeskaf. Met leiding egter sinvol. Stadige werkspoed. Interne afleibaarheid beïnvloed fokus op interne beelde negatief.	Leef self totaal in by visualiseringsaktiwiteit. Kreatiewe visualisering.

Figuur 3.12 Algemene observeringsgedrag van leerders tydens Sessies Een tot Tien (vervolg).

<p>5</p> <p>Funksioneel waarneembare gedrag</p>	<p>Giggel vir voëls wat hy hoor tydens ontspanningsessie. Luister gefokus na voorlesing van verhaal – geniet dit. Skreeu impulsief sy interne beeld uit tydens die visualiseringsessie. Praat tussenin en maak grappies met ander leerders – trek hul aandag af. Kan nie sag lees nie – subvokaliseer. Benodig leiding met uitvoering van taak.</p>	<p>Afwesig van skool.</p>	<p>Luister aandagtig na voorlesing. Vra toepaslike insigvrae oor wat onduidelik is na voorlesing van teksinhoud. Handel opdrag vinnig af – eerste klaar. Pas metakognitiewe vaardighede suksesvol toe ten einde uit kognitiewe raamwerk reeds bestaande kennis te verkry en nuwe kennis by te voeg. Geniet sessie.</p>	<p>Luister aandagtig na voorgeleesde teksinhoud. Lees uiters stadig en woord vir woord. Subvokaliseer. Begrip van inhoud en storielyn verlore in poging om meganiese leestaak uit te voer. Toon beter waaghouding by taakuitvoering as vorige sessies – op erkenning aangewese. Opdrag moes stap vir stap uiteengesit word en opgedeel word in kleiner eenhede.</p>	<p>Antwoord S3 se vrae oor inhoud met insig. Intensioneel gunstig gerig, neurie terwyl teken. Handel opdrag vinnig binne tydsraamwerk af.</p>
<p>Refleksie</p>	<p>Geniet sessie. Hiperaktiewe, impulsiewe afleibare gedrag beïnvloed taakuitvoering – wisselende werkskwaliteit.</p>	<p>Afwesig van skool.</p>	<p>Geniet sessie. Snap konsep van visualisering. Rammel egter werk af – verifieer met klaswerk.</p>	<p>Met amanuensis toon S4 insig in visualiseringstegniek. Pas mate van metakognitiewe vaardighede toe. Aard van leerprobleme verswaar konkrete weergawe.</p>	<p>Geniet visualiseringsaktiwiteit. Pas kreatiewe visualisering toe. Vra: "Is Jan in die Boontjierank wit of bruin?". Gehalte van taakuitvoering ekwivalent aan emosionele status.</p>
<p>6</p> <p>Funksioneel waarneembare gedrag</p>	<p>Ontspanningsessie vir hom moeilik om op eie uit te voer. Mense wat in vertrek langsaan praat trek leerder se aandag af. Praat voortdurend tussendeur oor ander sake. Leerondersteuning benodig met woordherkenning en leesbegrip.</p>	<p>Baie ontwrigtend en negatief ingestel. Praat deurlopend tussenin, maak geluide, probeer snaaks wees en aandag verkry op negatiewe wyse, skop muur vuil, praat terug, moedswillig. Ontstig res van groep. Voltooi opdrag. Wanneer vir interne weergawe van "berg rys" gevra word, gee kreatiewe gevisualiseerde beeld deur.</p>	<p>Geluide vanuit vertrek langsaan trek S3 se aandag af. S3 sukkel om op eie ontspanningsoefening te doen – konsentrasietekort. Maak kreatiewe afleidings uit teksinhoud.</p>	<p>Geluide in vertrek langsaan trek S4 se aandag af. Benodig leerondersteuning met meganiese lees en leesbegrip van teksinhoud. Woord vir woord lees en swak woordherkenning laat leesbegrip en storielyn verlore gaan.</p>	<p>Kom ontsteld by sessie aan. S2 krap hom om. Hy vra wanneer hy kan loop. Aggressief. Bly ontsteld deur ontspanningsessie - kry nie reg om daartydens te fokus nie. Neem nie spontaan deel aan besprekings nie. Rammel taak vinnig en ongeërg af. Kwaliteit van werk swak teenoor gehalte van vorige sessies.</p>
<p>Refleksie</p>	<p>Aandagafleibaarheid kortwiek toereikende funksionering. Selfstandige ontspanningsoefening te moeilik.</p>	<p>Gedragsprobleme en leerprobleme werk versterkend op mekaar in. Blyk na uitroep vir hulp. Met positiewe versterking blyk dit of S2 basiese beginsels van visualisering begin snap.</p>	<p>Gebrekkige konsentrasievaardighede kortwiek uitvoering van taak. Visualiseer egter vinniger en al meer verrykend.</p>	<p>Verbalisering van gedagtes meer vloeiend en verryk as vorige sessies. Konkretisering van interne beelde problematies.</p>	<p>Emosionele ingesteldheid (Emosionele intelligensie?) en beïnvloedbaarheid betrekking op kwaliteit van uitvoering van taak.</p>

Figuur 3.12 Algemene observeringsgedrag van leerders tydens Sessies Een tot Tien (vervolg).

7	<p>Toon erge vorm van hiperaktiewe aandagafleibare gedrag. Subvokaliseer as lees. Maak deurentyd grappies, is ontwrigtend en steur denkpatroon van ander in groep. Impulsiewe opmerkings oor opdrag – hou nie by onderwerp nie. Wag nie beurt af vir deelname nie.</p>	<p>Hoë mate van hiperaktiwiteit. Praat deurlopend, wil deurentyd eet. Subvokaliseer as lees. Deelname aan bespreking nie noodwendig binne konteks van opdrag nie. Impulsiewe ontoepaslike opmerkings</p>	<p>Ander se hiperaktiewe gedrag trek aandag af. Werk beter individueel as in groep, hoewel hy sinvol deelneem in groep, kan hy nie wag vir sy beurt nie en raak ongeduldig met ander groepslede wat sukkel. Toon elemente van selfleer- en ontdekking.</p>	<p>Toon rigiede denkpatrone en swak waaghouding ten opsigte van ontdekking. Still – raak weg in groep as nie pertinent tot deelname geroep word nie. Vind abstrahering van konsepte moeilik.</p>	<p>Toon elemente van selfleer – en ontdekking. Neem leiding in groep – betrek egter nie stiller groepslid nie. Geniet die leiding. Ander leerders se hiperaktiewe gedrag maak hom opgewonde en lei sy aandag af.</p>
Refleksie	<p>Gedrag beïnvloedbaar deur ander. Hiperaktiewe gedrag versterk deur ander s'n. Nie goeie groepwerker nie – te ongestruktureerd en versterkend vir afleibare gedrag.</p>	<p>Hoë mate van hiperaktiewe gedrag tesame met bepaalde leerprobleme bemoeilik selfontdekking en toepassing van nuwe konsepte/ groepsfunksionering.</p>	<p>Kan baat by groepswerk as impulsiewe gedrag en aandagafleibaarheid beheer word, en ander groepslede op dieselfde kognitiewe vlak funksioneer. Toon insig en mate van selfleer – en ontdekking.</p>	<p>Raak "weg" in groep. Groep te vinnig vir hom. Toon gebrekkige waaghouding. Baat beter met individuele leerondersteuning op eie tempo.</p>	<p>Baat by groepsbespreking. Deur leiding te gee met bespreking toon hy meer selfvertroue. Elemente van selfleer en ontdekking. Mate van kreatiewe visualisering toegepas. Aandagtekort beïnvloed uitvoering van taak.</p>
8	<p>Impulsiewe gedrag en uitskree van antwoorde – kry nie reg om beurt af te wag nie. Praat gedurig oor ander dinge. Toon insig in visualiseringsopdragte met kreatiewe visualiseringsmomente. Geniet sessie.</p>	<p>Musiek kalmere tot 'n mate tydens ontspanningsoefening. Soek deurlopend skoor met ander leerders. Opponeer aanvanklik alle opdragte. Gaap gedurig moedswillig. Rol oë tydens voorlesing en volg nie in leesstuk nie. Hoewel uitvoering van taak ongeërg afgerammel word, toon beskrywing van interne beeld verrykende momente met kreatiewe visualiseringselemente.</p>	<p>Maak sinvolle opmerkings vanuit metakognitiewe raamwerk na afloop van ontspanningsessie. Pas visualiseringselemente toe tydens ontspanningsessie vanuit "Luilekkerland" (in 'n vorige sessie behandel). Geniet sessie. Stiller as gewoonlik.</p>	<p>Verloor dikwels plek tydens voorlesing – vind dit weer self (Metakognitief). Mondelinge beskrywing van interne beelde kleurrik met momente van kreatiewe visualisering. Getekende weergawe nie verteenwoordigend van interne beeld nie – motoriese uitvoering problematies. Geniet sessie. Funksioneer beter individueel as in groep.</p>	<p>Emosioneel stabiel – kom gelukkig voor. Wil graag ondersoeker tevrede stel met poging en soek erkenning. Kwalitatiewe uitvoering van konkrete taak beter as hy individueel werk, eerder as in die groep.</p>
Refleksie	<p>Toon insig en mate van bemeestering van visualiseringstegniek ten spyte van hiperaktiwiteit en aandagafleibaarheid.</p>	<p>Ten spyte van gedragsprobleme en afleibaarheid, toon hy insig in die visualiseringstegniek en toon sporadiese momente van geniëting.</p>	<p>Toon insig in bemeestering van visualiseringstegnieke. Geniet sessie.</p>	<p>Toon elemente van insig en bemeestering van visualiseringstegniek. Geniet sessie terdeë.</p>	<p>Toon insig en bemeestering van visualiseringstegniek – geniet dit. Kwaliteit van taakuitvoering gekoppel aan emosionele toestand.</p>

Figuur 3.12 Algemene observeringsgedrag van leerders tydens Sessies Een tot Tien (vervolg).

9	Funksioneel waarneembare gedrag	Voltooi opdrag selfstandig. Baie rustig en samewerkend tydens sessie. Fokus op uitvoering van taak. Mondelinge verduideliking meer volledig as getekende weergawe. Denke en sinne konkreet en taalgebruik verskraald. Geniet sessie.	Wys aanvanklik opdrag af. Na ontspanningsessie verander houding gunstig en neem heelhartig deel. Deur sessie gunstige ingesteldheid gehandhaaf wat kalmerende invloed het. Vra sinvolle vrae wat dul op insig in visualiseringstechniek. Herstel uit eie metakognitief sy tekenpoging. Fokus op opdrag en is stil deur sessie. Uitvoering van opdrag konkreet en taalgebruik verskraald.	Werk ywerig en entoesiasies. Fokus op eie werk. Vinnig klaar. Verduideliking van gevisualiseerde beeld meer verryk as getekende weergawe. Toon kreatiewe visualisering.	Gaan metakognitief te werk deur verhaal drie keer op sy eie deur te lees ten einde beter leesbegrip te verkry. Benodig aanmoediging tot kreatiewe denke. Denke konkreet. Swak waaghouding. Taalgebruik en storielyn verskraald. Stadige werkspoed – laaste klaar.	Werk gemotiveerd. Metakognitief in taalgebruik deurdat korrekte spelling van moeilike woorde gevra word. Sommatiese response betrek deurdat emosies verrykend in taalgebruik verweef word. Met mondelinge verduideliking meer detail gegee oor interne beeld as wat blyk op konkreete weergawe.
	Refleksie	Momente van kreatiewe visualisering hoewel uitvoering konkreet is.	Intensioneel gunstige gedrag werk positief in op groepsdinamiek. Positiewe houding dra by tot verbeterde visualiseringseindproduk.	Visualiseringstechniek blyk met gemak toegepas word en nuwe konsepte metakognitief by bestaande kognitiewe raamwerk geïntegreer word.	Hoewel hy met meer selfvertroue ten opsigte van die visualiseringstaak funksioneer, blyk outentieke leerprobleme hom te kortwiek in uitvoering van taak.	Kreatiewe en verrykte visualiseringsmomente toegepas. Geniet sessie.
10	Funksioneel waarneembare gedrag	Ontspanningsoefening het uit 'n kreatiewe visualiseringsessie bestaan. Impulsiewe gedrag vandag meer beheersd. Beter fokus op werk. Kwaliteit van uitvoering van taak beter. Sinne konkreet en verskraalde taalgebruik. Wend metakognitiewe vaardighede aan ten einde "klipwoorde" te identifiseer.	Gedrag en konsentrasie toon definitiewe verbetering. Intensionele gerigtheid en deelname was uiters gunstig. Hoewel sinne konkreet en taalgebruik verskraald is, was storielyn sinvol kronologies met verrykende elemente van betrekking van sintuie.	Kreatiewe visualisering. Sinvolle identifisering van "klipwoorde". Verhaal in logiese volgorde vertel met opbouwende spanningslyn. Affektiewe momente by rolspelers in verhaal ingeskryf. Verrykte taalgebruik.	Ontspanningsessie momente van kreatiewe visualisering, waar emosies en sintuie betrek is. Metakognitiewe elemente – identifiseer eie "klipwoordjies". Herstel twee keer eie foute met voorlesing van sy verhaal. Individuele leerondersteuning stapsgewys nodig met taakuitvoering asook by hardop-lees. Sinne konkreet met verskraalde taalgebruik. Visualiseringskomponente asook konsentrasie het kwalitatief verbeter.	Afwesig.
	Refleksie	Momente van toepassing van visualiseringsvaardigheid meer gereeld. Metakognitiewe insette dra by tot verrykende visualiseringsresultate.	Afhanklik van erkenning. Gedragsprobleme direkte invloed op kwaliteit van visualiseringsproduk – wanneer kalm en intensioneel gunstig geng is eindproduk van visualiseringsopdrag ooreenkomstig gunstig.	Blyk visualiseringstechniek met sukses te kan toepas. Leerprobleme en emosionele labiliteit kortwiek kwaliteit van taakuitvoering.	S4 blyk moeilik selfstandig te werk en benodig aanmoediging en leerondersteuning by die uitvoering van die visualiseringstechniek.	Afwesig.



3.5 BESPREKING VAN RESULTATE

(1) Intrapersoonlike vergelyking van leerders:

(a) Seun 1

Hoewel S1 kwantitatief 'n styging van 33% in sy luidleesbegripsvrae in die gestandaardiseerde voor- en natoets getoon het, toon die stilleesbegripsvrae 'n afname van 40% (Vergelyk Tabel 3.3). Die fluktuasie kan waarskynlik toegeskryf word aan die neurologiese aard en invloed van sy aandagafleibaarheid en sy poging om meganies korrek te lees wat groter kognitiewe eise stel aan stillees, waar hy die storielyn maklik verloor het, sowel as gebrekkige leesstrategieë. Ontoereikende metakognitiewe vaardighede kon die telling nadelig beïnvloed deurdat S1 nie voldoende kognitiewe beheer toegepas het nie. S1 se algehele leesbegripprestasie het met 6% gestyg. Sy gebrekkige waaghouding het duidelik geblyk met die afwysing van die moeiliker leesstuk tydens die natoets. S1 se gedrag was deurgaans intensioneel gunstig gerig en hy het met entoesiasme deelgeneem (Vergelyk Tabel 3.3).

S1 se begrip van die doel van die sessie het gefluktueer. Vanaf Sessie 8 het hy die opdragte beter verstaan. Dit blyk dat die ontspanningsoefening met elke sessie se herhaling progressief beter toegepas is en teen sessie 10 het hy blyke van deurlopende inlewing getoon. Hoewel die aard en manifestering van sy leerprobleme nie verander het nie, en hy voortdurend tot toepassing van die visualiseringstegniek aangemoedig moes word, blyk dit uit deurlopende observering (Vergelyk kwalitatief Tabel 3.4, Figuur 3.12), dat S1 by die visualiseringstegniek gebaat het, deurdat die weergee van interne beelde, hetsy met mimiek of in konkrete vorm, verryk met momente van kreatiewe visualisering aan die einde van die tien sessies sigbaar was. Wisselende blyke van metakognitiewe werkswyse is getoon. Dit blyk dat hy met meer selfvertroue die leesbegripstaak aanpak en toenemend selfstandige onafhanklikheid getoon het met die uitvoering van die taak. Uit Tabel 3.4 blyk dit dat S1 op al die geobserveerde terreine van die visualiseringstaak deur die loop van die tien sessies in wisselende mate verbeter het.

(b) Seun 2

Weens S2 se afwysing van die voortoets, is die kwantitatiewe gegewens daarin verkry nie 'n betroubare weergawe van sy leesbegripsvaardighede voorafgaande aan die tien sessies nie (Vergelyk Tabel 3.3). Kwantitatiewe intrapersoonlike evaluering geskied derhalwe slegs aan die hand van kontinue klasleesbegripprestasies en deurlopende assessering tydens sessies. Tydens die natoets het S2 vrywillig deelgeneem aan een stel evalueringstake. Dit blyk uit die natoets dat S2 se luidleesbegrip 38% beter uitgevoer word as sy stilleesbegrip. Dit kan waarskynlik aan sy leesprobleme (Vergelyk Tabel 3.3), en unieke samestelling van leer- en gedragsprobleme (waaronder erge aandagtekorte en hiperaktiewe gedrag, asook ouditiewe prosesseringsvaardighede), toegeskryf word.

Die fokus in hierdie studie val egter op die kwalitatiewe evaluering (Vergelyk Tabel 3.4 en Figuur 3.12). Hoewel S2 aanvanklik intensioneel uiters ongunstig gerig was en geneig het om die groepsdinamika met

manipulerende gedrag te ontwig (Vergelyk Tabel 3.3), het hy teen sessie 3 ten spyte van sy negatiewe gedrag momente van sinvolle visualisering begin toon. Take en huiswerkopdragte is aanvanklik afgewys. Tydens sessie 4 en 5 was hy afwesig. Gedrag en leerprobleme het versterkend op mekaar ingewerk waar die gedrag 'n skans en uitroep vir hulp blyk te gewees het. Versterking van positiewe gedragsmomente het waarskynlik op die langtermyn 'n gunstige invloed op sy deelname en kwaliteit van taakuitvoering gehad, wat veral sedert sessie 8 as gunstiger intensionele gerigtheid opmerklik was. Tydens sessie 9 het die ontspanningsoefening vir die eerste keer 'n sigbare gunstige invloed op S2 gehad. Die deelname was tydens sessie 9 kwalitatief beduidend beter (Vergelyk Tabel 3.4, Figuur 3.12). S2 was deurlopend op leerondersteuning aangewese. Die verskraalde konkrete taalgebruik en streekstaalvorme gebesig, sowel as sy verarmde kognitiewe ervaringsraamwerk, kan waarskynlik teen die agtergrond van die milieu waaruit S2 kom, skolastiese verwaarlosing tydens die aanvangsleesfase, gebrekkige leerkultuur tuis, asook sy unieke leerprobleme beskou word. In geheel gesien oor tien intervensiesessies blyk dit uit Tabel 3.4 dat S2 in wisselende mate aspekte van die visualiseringstaak bemeester het.

(c) Seun 3

Uit die resultate van die voor- en natoets (Tabel 3.3) blyk dit dat S3 se totale leesbegrip kwantitatief progressief verbeter het. 'n Natoets is nie op Graad 3 vlak afgeneem nie, omdat S3 reeds in die voortoets bevredigende resultate daarin behaal het en hy derhalwe op 'n meer gevorderde vlak met die natoets geëvalueer is. Op Graad 4 vlak het S3 se luidleesbegripprestasie 'n totaal van 12,5% styging getoon en op Graad 5,6 vlak 27%. Sy stilleesbegripprestasie op Graad 4 vlak het 'n styging van 3% getoon en op Graad 5,6 vlak 18%. Dit val op dat op Graad 4 vlak sy luidleesbegripprestasie beter as sy stilleesbegripprestasie was; en by die Graad 5 vlak die stilleesprestasie beter as die luidleesprestasie. Dit blyk dat hy meer fokus by moeiliker teksinhoud wanneer hy stillees. In totaal het S3 se leesbegripprestasie na 10 sessies met 27% gestyg (Tabel 3.3).

Uit die kontinue evaluering en observasieverslae tydens die sessies (Tabel 3.4 en Figuur 3.12) kan die kwalitatiewe afleiding gemaak word dat S3 na die tien sessies met dieselfde leerprobleme as vooraf gemanifesteer het. Reeds van Sessie 3 af het hy begrip getoon vir die aktualisering van voorkennis. Blyke van fisieke ontspanning en inlewing van die ontspanningsoefening het in Sessies 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10 geblyk. Die konkrete sketse van die gevisualiseerde beeld was vir hom 'n moeilike uitdrukkingsmedium. S3 het meer kreatief uitdrukking gegee met mimiek of mondelinge vertellings. Hoewel S3 oorwegend intensioneel gunstig gerig was en die intervensiesessies geniet, het, was hy emosioneel beïnvloedbaar deur ander leerders en gebeure rondom hom wat sy taakuitvoering en ingesteldheid kwalitatief benadeel het (Sessie 2, 6, 7). Oor die algemeen blyk dit of S3 op al die deurlopende geobserveerde areas ten opsigte van die visualiseringstaak progressief verbeter het tydens die tien sessies (Vergelyk Tabel 3.4).

S3 toon 'n voorkeur eerder vir individuele as groepswerk (Sien sessie 3, 7, 9 in Figuur 3.12). Aframmeling van die taak kom ooreen met klasfunksionering. Sy aanvanklike behoefte aan leerondersteuning (Sessie 2), het van Sessie 4 af toenemend verander na selfwerkzaamheid en kwalitatief beter uitvoering van die

sessietaak (Vergelyk Tabel 3.4). Metakognitiewe vaardighede is gebruik deurdat selfkorreksies toegepas is en hy vrae gevra het oor wat gelees is, deur sintuie toepaslik te betrek, asook deur nuwe kennis by bestaande kennis te voeg (Sessies 5, 6, 7, 8, 10). (Vergelyk Tabel 3.4; Figuur 3.12). Ten opsigte van leesbegrip blyk dit dat die visualiseringstegniek suksesvol geïntegreer is en momente van spontane en verrykte visualisering toegepas is wat kon bydra tot beter leesbegrip (Vergelyk Tabel 3.4).

(d) Seun 4

Uit die natoets kan afgelei word dat S4 se leesbegrip na tien intervensiesessies in totaal met 22% verbeter het (Vergelyk Tabel 3.3). Sy luidleesbegrip toon 'n styging van 28% en stilleesbegrip 9%. Die verbeterde luidleesbegripresultate kan waarskynlik toegeskryf word aan die toepassing van metakognitiewe vaardighede, tesame met toepassing van die visualiseringstegniek tydens die natoets. Hoewel dieselfde leer – en leesprobleme voor en na die sessies manifesteer het, het S4 die natoets met meer selfvertroue benader.

Hoewel S4 dié leerder was wat deurgaans intensioneel gunstig gerig was, was hy uit die aard van sy leerprobleme deurlopend op intensiewe leerondersteuning aangewese (Vergelyk Tabel 3.3, 3.4). Sy gebrekkige waaghouding het sy leesprobleme verskerp. (Vergelyk Tabel 3.4 en figuur 3.12). Aanvanklik was die abstrakte aard van die visualiseringsbeginsel baie vaag en moes hy stap-vir-stap daarin gelei word (Vergelyk Figuur 3.12). Sy aandagtekort en stadige werkstempo het die kwaliteit en duur van die visualiseringsaksie negatief beïnvloed. Teen Sessie 5 (Vergelyk Figuur 3.12) het S4 begin om selfstandig te waag met die taakuitvoering. Kreatiewe bydraes met verrykte inhoud is met amanuensis van visualiseringsopdragte gelewer.

S4 het in die natoets met luidlees metakognitief te werk gegaan deur op eie inisiatief die luidleesstuk twee keer hardop te lees, met toepassing van die visualiseringstegniek, voordat hy bereid was om vrae te beantwoord (Vergelyk ook Sessie 9, Figuur 3.12). Deur te mimiek en nie-verbale uitdrukkingsvorme te gebruik kon S4 sy gevisualiseerde beeld uitdruk. Beperkte woordeskat en verskraalde konkrete taalgebruik het mondelingse weergawes nadelig beïnvloed, hoewel dit 'n beter uitdrukkingsvorm vir hom as tekenpogings was. Aandagtekorte het veral sy stilleesleesbegrip benadeel, en by die luidleespoging die verloor van die storielyn tot gevolg gehad. Dit blyk of S4 beter individueel as in groepsverband funksioneer. Dit blyk of S4 se leesbegrip ten spyte van erge leerprobleme gebaat het by die toepassing van die visualiseringstegniek in al die geobserveerde areas (Vergelyk Tabel 3.4).

(e) Seun 5

S5 se totale leesbegrip in die natoets op Graad 4 vlak het 'n styging van totaal 15% getoon. Sy luidleesbegripspunte het met 29% verbeter en stilleesbegripspunte met 1%. Aangesien hy so goed gevaar het met die natoets op Graad 4 vlak, is 'n moeiliker natoets op Graad 5 vlak vir kwalitatiewe metingsdoeleindes ingeskakel. By die natoets het hy spontaan die teks twee keer (metakognitief) gelees voordat hy bereid was om vrae te beantwoord. Hierdie moeiliker toets het die waarneming geverifieer dat sy luidleesbegripsvaardighede (91%) aansienlik beter as sy stilleesbegripsvaardighede (83%) is. Die

swakker prestasie met stilleesbegrip kan waarskynlik beïnvloed word deur sy aandagtekorte wat sy volgehoue fokus op die interne beeld verswak. Sy totale leesbegrip was 88% vir die Graad 5 natoets wat daarop dui dat hy waarskynlik gebaat het deur die visualiseringsbeginsels toe te pas. Dit blyk dat S5 in die natoets oorwegend dieselfde leergedrag as in die voortoets openbaar het (Sien Tabel 3.3). S5 was afwesig tydens Sessie 10.

S5 was meestal intensioneel gunstig gerig, behalwe tydens Sessie 6 toe hy reeds emosioneel ontsteld by die sessie aangekom het (Vergelyk Figuur 3.12). S5 se werkskwaliteit hou waarskynlik nou verband met sy emosionele gesteldheid (Tabel 3.3; Tabel 3.4; Figuur 3.12). S5 is afhanklik van erkenning vir sy pogings. Dit blyk dat visualiseringsvaardigheid ten opsigte van leesprobleme by luidlees kompenseer vir die leesbegrip wat met sy probleme met die meganiese uitvoering van die leestaak verlore gegaan het. S5 het metakognitief gewerk deur reeds aanvanklik selfkorreksies toe te pas, later verrykte beelde te visualiseer en insigvolle vrae vra. Reeds sedert Sessie 1 het hy die konsep van die visualiseringstegniek gesnap en geniet (Figuur 3.12). Sy visualiseringsbydrae het toenemend verryk geraak en van insig getuig. S5 sal waarskynlik sinvol in groepverband kan deelneem en elemente van selfleer – en ontdekking ontgin, hoewel sy werk kwalitatief van beter gehalte blyk as hy individueel werk (Sessie 8, Figuur 3.12). Met mondelinge vertelling van die interne beeld het 'n meer verrykte beeld getoon as met die gesketste weergawe daarvan. Uit Tabel 3.4 kan die afleiding gemaak word dat S5 die visualiseringsbeginsel relatief vinnig gesnap het en gebaat het by die toepassing daarvan. S5 het die tegniek in só mate geïntegreer dat hy dit met die aanleer van inhoudsvakke spontaan toegepas het (Sien Tabel 3.3).

(2) Samevattende bevinding

Vanuit die kwantitatiewe en kwalitatiewe bevindings blyk dit dat aspekte van leergestremdheid en milieufaktore op die reeds komplekse dinamiek tussen die leerder, leerstof en onderwyser verswarend en wisselend inwerk by visualisering as tegniek ter verbetering van leesbegrip. Die aard en manifestering van elke leerder se leerprobleme, ontwikkelingsvlak, verkreeë kognitiewe ervaringsraamwerk, intelligensie en leerstyle maak die aanleer en toepassing van die visualiseringstegniek op sy kognitiewe vlak uniek. Die wyse van die aanleer en leerondersteuning vir die leesbegripstegniek sal daarvolgens individueel vir die leerder met leergestremdheid wat milieubenadeel is, aangepas moet word. Groepwerk was vir die meerderheid leerders uiteraard gekompliseerd.

Uit die aard van unieke leergestremdheid en milieufaktore by die leerders, kan veralgemenende afleidings moeilik gemaak word en word verwys na die intrapersoonlike vergelykings soos bo (a-e). Dit blyk egter dat aandagafleibaarheid van al die leerders by die uitvoering van die visualiseringstaak die kwaliteit en duur van die fokus op gevormde interne beelde benadeel het. Verskraalde taalgebruik en verskraalde taalervarings asook die streekstaal wat hul besig kan waarskynlik by die meerderheid leerders vanuit hul milieubenadeelde omgewing en beperkte taalstimulasie beskou word. 'n Gebrekkige leerkultuur tuis blyk algemeen by die leerders teenwoordig te wees, wat by die aanvanklike uitvoering van die huiswerkopdragte, en die aard van die hulp tuis aan hulle gebied, verskerp waargeneem kon word.

Persepsies in hul kognitiewe ervaringsraamwerk uit hul unieke kultuur het soms van die ondersoeker s'n verskil en aanpassings moes daarvolgens in die samestelling van die sessie gemaak word.

Gedragsprobleme en emosionele ingesteldheid, het die groepsdinamiek, intensionaliteit en kwaliteit van deelname aan die visualiseringsopdrag tydens sessies beïnvloed. Uitdrukkingswyses soos mimiek en bespreking van die interne beeld, was vir die leerders makliker en aangenamer as die konkrete uitdrukkingswyses soos teken of plak wat fyn visueel-motoriese vaardigheid vereis het.

Die ondersoeker het gepoog om aan elke leerder op sy unieke vlak toepaslike leerondersteuning te bied en teksinhoud, asook die grootte van die lettertipe daarvolgens aan te pas. Selfs in die kleiner groep van net 5 leerders, het die uiteenlopendheid van die leerprobleme effektiewe leerondersteuning gekompliseer. Die ondersoeker het gepoog om pogings van leerders te erken en 'n gunstige klimaat vir samehorigheid, samewerking en kreatiewe deelname te skep. Leerders het oorwegend die sessies geniet en was elke week angstig om met die sessie te begin.

Hoewel dit vir die meerderheid leerders (4 leerders) 'n natuurlike neiging blyk te wees om in visuele beelde te dink, was daar met hierdie ondersoek 1 leerder (S4) wat deurentyd begelei moes word in die visualiseringstegniek. Uit die kwalitatiewe en kwantitatiewe gegewens blyk dit al die leerders by die aanleer en toepassing van die visualiseringstegniek gebaat het. Faktore wat bydraend by visualiseringstegnieke tot verbeterde leesbegripresultate kon lei, was waarskynlik insette van onderwysers in klasverband, ontwikkelingsfase van natuurlike kognitiewe rypwording in hierdie ouderdomsfase van konkrete na meer abstrakte denkpatrone en toenemende bekendheid met die ondersoeker.

3.6 BEPERKINGE VAN DIE NAVORSING

- Die veralgemeenbaarheid van die resultate mag beperk wees tot Kleurlinglerders in die intermediêre fase wat leergestrem en milieubenadeeld is, aangesien die klein steekproef as geheel vanuit die Intermediêre leerderpopulasie van 'n Buitengewone Onderwyskool vir Leerders met Leerprobleme en Epilepsie verkry is.
- Kruiskulturaliteit van die intervensie kon die observasie en interpretasie van leerders se gedrag beïnvloed het. Individuele leergedrag moes in 'n etnografiese navorsingskonteks verreken word.
- Een van die data-insamelingstegnieke wat gebruik is in die studie, was selfverslaggewing. Hoewel die insamelingstegniek algemeen gebruik word by navorsing van visualisering, kan dit by leerders met leergestremdheid 'n wisselvallige databron wees.
- Om die betroubaarheid en geldigheid van kwantitatiewe data te verseker, is 'n groter ondersoekgroep en meer toepaslike meetmiddels nodig.
- Kwantitatiewe evaluering het geskied met 'n gestandaardiseerde diagnostiese leestoets. Leergestremdheid kon nie noodwendig daarin geakkommodeer word nie.



- Hoewel kwalitatiewe evaluering hoofsaaklik geskied het, was die ondersoekgroep vooraf ingelig oor die natoets, as deel van die vereistes tot ingeligte instemming van deelname. Die inligting kon gelei het tot vooraforganisering en kon sodoende kwalitatiewe resultate beïnvloed het.
- Uit die aard van leerders se onderskeie leerprobleme, het abstrahering moontlik op wisselende vlakke geskied wat moeilik sigbaar en meetbaar was. Hoewel die visualiseringstegniek stap vir stap ingeef is, kon intensiewe aanleer, assessering en langdurige inoefening van die tegniek nie op individuele vlak eksplisiet volgens elkeen se abstraheringsvermoëns plaasvind nie.
- Aanvangsleeservarings van die leerders het verskil aangesien leerders hul aanvangsonderrig in verskillende skole ontvang het. Leer leesbenaderings was “top-down” (heeltaal); “bottom-up” (proses) of geïntegreerde benaderings.
- Die praktiese onderrigssessies het oor 'n te kort termyn en nie volkome gereeld nie, plaasgevind – spontane strategieë kon nie voldoende na algemene leesbegrip en toepassing oorgedra word nie. Daar was onderbrekings tussenin met sportperiodes en vakansiedae.
- Die aard van die praktiese sessies vir die visualiseringstaak het vrye denke geverg. Die nodigheid vir streng struktuur en beheer ter wille van akkommodering van gedrags- en leerprobleme, mag spontaniëiteit en kreatiewe denke benadeel het.
- Onverwagse onderbrekings soos die interkom, sportperiodes waarby leerders tóg betrek is, moegheid aan die einde van die dag wanneer die sessies plaasgevind het en afwesighede, het die uitvoer en aanleer van die visualiseringstegniek beïnvloed.
- Steeds te min is bekend van breinprosesse by normale leerders, hoeveel te meer by leerders wat leergestrem is, en hoe leesprosesse daarin uitgevoer word.
- Gebrekkige kommunikasie met ouers: omdat ouers nie bereik kon word nie, kon opleiding om die proses tuis voort te sit nie plaasvind nie. Daar kon dus nie 'n leerkultuur tuis bevorder word vir visualisering om genoegsaam toegepas te word in alle leesbegripsoefeninge en te integreer in ander studieprosesse nie. Toepassingsgeleenthede was dus beperk tot die leerondersteuningsessie en huiswerkopdragte is nie deurgevoer nie.

3.7 SAMEVATTING

In Hoofstuk Drie is die navorsingsontwerp, formatiewe ontwikkeling en praktykimplémentering van die visualiseringstegniek vir leerders met leergestremdheid wat millieubenadeeld is, resultate en bevindinge uit die praktykimplémentering asook die beperkinge van die navorsing bespreek. In Hoofstuk Vier volg die opsomming, gevolgtrekkings en aanbevelings met betrekking tot die navorsing.