

**RIGLYNE VIR DIE EFFEKTIEWE ONDERRIG  
VAN LEESBEGRIPSTRATEGIEË IN DIE  
SENIORFASE**

deur:

**Betsie Klopper**

Die tesis is voorgelê ter verwerwing van die graad: Magister in

Opvoedkunde aan die:



**Cape Peninsula University of Technology**

Studieleier: Prof. J. Anker

**Wellington**

**Maart 2012**

Geen gedeelte van hierdie tesis mag gepubliseer word as deel van 'n akademiese of wetenskaplike joernaal, of as geheel (as verhandeling), sonder die toestemming van die universiteit nie. ©

## VERKLARING

Ek, Betsie Klopper, verklaar hiermee dat die inhoud van hierdie tesis my eie werk is en dat dit nog nie voorheen voorgelê is vir akademiese eksaminering ter verwerwing van 'n graad nie. Dit verteenwoordig my eie opinie en nie noodwendig dié van die Cape Peninsula University of Technology nie.

---

**Handtekening**

Me. B. Klopper  
(205053696)

---

**Datum**

## OPSOMMING

Statistiek uit die “Progress in International Reading Literacy Study” (PIRLS 2006) en die nasionale sistemiese toetse toon ongetwyfeld dat Suid-Afrika tans in ‘n verknorsing rakende geletterdheid is. Bykans negentig persent van alle deelnemende graad 4- en tagtig persent van alle graad 5-leerders kon gedurende die PIRLS-evaluerings nie die mas opkom om op die laagste aanvaarbare vlak van leesvaardigheid vir hul graad te presteer nie. Hieruit blyk dit duidelik dat veranderinge in die huidige benadering tot leesonderrig broodnodig is.

Die doel van hierdie studie is om riglyne vas te stel wat die effektiewe onderrig van leesbegripstrategieë in Suid-Afrika, in die seniorfase, moontlik sal maak.

In dié studie is ‘n kwalitatiewe benadering gevolg en ‘n deelnemende aksienavorsingsprojek is onderneem waartydens die navorser bogenoemde leesbegripstrategieë eksplisiet aan ‘n groep graad 7-leerders onderrig het deur middel van transaksionele onderrig.

Die noukeurige analise van die summatiewe en formatiewe assesserings, sowel as die waarnemings van die navorser, het ‘n merkbare verbetering getoon in die strategiegebruik van beide bekwame, sowel as sukkelende lesers. ‘n Definitiewe positiewe houdingsverandering ten opsigte van lees oor die algemeen was ook duidelik.

Hierdie studie het belangrike beginsels blootgelê wat in berekening gebring moet word wanneer onderrig van hierdie aard oorweeg word en het sonder twyfel getoon dat die eksplisiete onderrig van leesbegripstrategieë ‘n werkbare oplossing bied vir die probleme rakende geletterdheid wat tans binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel ondervind word.

### **Kernwoorde:**

Leesbegrip, leesbegripstrategieë, leesstrategie-onderrig, transaksionele onderrig, leesbegrip-assessering, metakognisie

## SUMMARY

According to the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS 2006) report, South African learners achieved the lowest literacy scores of all the participating countries worldwide. Together with the poor results of the national systemic tests it is quite clear that the country is in dire need of radical change regarding the current approach to reading instruction.

The aim of this research project was to determine criteria which will promote effective reading instruction in the Senior Phase, within the South African context.

Experts in this field present the explicit instruction of reading comprehension strategies as a key factor in creating independent readers. A qualitative approach was used to conduct a participatory action research project, during which the researcher used the transactional method to explicitly instruct the use of comprehension strategies to a group of grade seven learners.

An analysis of the formative and summative assessment results, together with the researcher's observations, revealed a marked improvement in the use of comprehension strategies for both proficient and struggling readers. A definite positive change in attitude towards reading in general was also noted.

The study revealed some essential principles to bear in mind when comprehension strategy instruction is to be considered as a method to address the current literacy challenges in South Africa. In addition, it illustrated that instruction of this kind is a definite possibility and presents a feasible solution within the South African education system.

### **Keywords:**

Reading comprehension, comprehension strategies, comprehension strategy instruction, comprehension assessment, transactional instruction, metacognition



## **BEDANKINGS**

My opregte dank en waardering aan die volgende persone en instansies waarsonder hierdie tesis nie moontlik sou wees nie:

- Prof. Johan Anker vir sy eindelose geduld en bekwame leiding as promotor
- Mev. Louise Grobler vir die taalkundige versorging
- Mev. Joanne Arendse vir die versorging van die bronnelys
- Die skoolhoof van Laerskool Hugo Rust, mnr. Niel le Roux, vir sy entoesiasme oor en ondersteuning van die projek
- Mev. Lize Hattingh vir die logistieke reëlings by Laerskool Hugo Rust
- Die ouers en al die deelnemers vir hul toestemming tot deelname
- Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement vir toestemming om hierdie studie by die genoemde skool in die Wes-Kaap te onderneem
- Al my kollegas, vriende en familie vir hul geduld, ondersteuning en aanmoediging

# INHOUDSOPGAWE

VERKLARING .....	i
OPSOMMING .....	ii
SUMMARY.....	iii
BEDANKINGS.....	iv
GLOSSARIUM.....	xi
<b>HOOFSTUK 1 .....</b>	<b>1</b>
<b>ORIËNTERING VIR DIE STUDIE.....</b>	<b>1</b>
1.1 INLEIDING.....	1
1.2 AGTERGROND VAN DIE PROBLEEM .....	2
1.2.1 Tydsbesteding aan leesonderrig in Suid-Afrikaanse skole .....	2
1.2.2 Onderwysers en leesonderrig .....	3
1.3 MOTIVERING EN RASIONAAL .....	4
1.4 NAVORSINGSVRAAG .....	5
1.5 DOELSTELLING EN DOELWITTE .....	5
1.6 NAVORSINGSBENADERING EN METODOLOGIE.....	6
1.7 NAVORSINGSPROSEDURE EN WERKSWYSE.....	6
1.7.1 Literatuurstudie .....	6
1.7.2 Die verloop van die navorsing, data-insameling en voorlopige analise.....	6
1.7.3 Data-analise en gevolgtrekkings .....	7
1.7.4 Samevatting en aanbevelings.....	7
1.8 HOOFSTUKINDELING.....	7
1.9 SAMEVATTING .....	7
<b>HOOFSTUK 2 .....</b>	<b>8</b>
<b>LITERAATUURSTUDIE.....</b>	<b>8</b>
2.1 INLEIDING.....	8
2.2 LEESBEGRIP .....	8
2.2.1 Definiëring.....	8
2.3 DIE ONDERBOU VAN MODERNE LEESBEGRIPSTRATEGIE-ONDERRIG .....	10
2.3.1 Bewusmaking van die behoefte aan leesbegrip onderrig.....	11
2.3.2 Die onderrig van studievaardighede as norm .....	11
2.3.3 Teorieë oor die voorstelling van betekenis .....	11
2.3.4 Verbale riglyne deur goeie lesers .....	12
2.3.5 Die ontstaan van die metakognitiewe teorie .....	13
2.4 LEESBEGRIPSTRATEGIEË .....	14
2.4.1 Definiëring.....	14
2.4.2 Watter strategieë moet onderrig word?.....	14

2.4.3	<i>Leesfases</i> .....	16
2.4.4	<i>Strategieë wat in hierdie studie nagevors gaan word</i> .....	16
2.5	DIE EFFEKTIEWE ONDERRIG VAN LEESBEGRIP.....	25
2.5.1	<i>Transaksionele strategie-onderrig</i> .....	26
2.5.2	<i>Die eksplisiete onderrig van voorspelling</i> .....	29
2.5.3	<i>Die eksplisiete onderrig van monitor van eie begrip</i> .....	32
2.5.4	<i>Die eksplisiete onderrig van vraagstelling</i> .....	35
2.5.5	<i>Moontlike struikelblokke in begripstrategie-onderrig</i> .....	37
2.5.6	<i>Aanvullende literatuur oor leesbegripstrategie-onderrig</i> .....	38
2.6	DIE ASSESSERING VAN LEESBEGRIP.....	44
2.6.1	<i>Hoekom word leesbegrip geassesseer?</i> .....	45
2.6.2	<i>Wat word geassesseer tydens leesbegripassessering?</i> .....	46
2.6.3	<i>Hoe, waar en wanneer word leesbegrip geassesseer?</i> .....	46
2.6.4	<i>Enkele riglyne om te oorweeg tydens leesbegripassessering</i> .....	47
2.7	SAMEVATTING.....	48
<b>HOOFSTUK 3</b> .....		<b>49</b>
<b>METODOLOGIE</b> .....		<b>49</b>
3.1	INLEIDING.....	49
3.2	BENADERING.....	49
3.2.1	<i>Kwalitatiewe navorsing</i> .....	49
3.2.2	<i>Navorsingsparadigma</i> .....	50
3.3	NAVORSINGSONTWERP.....	50
3.3.1	<i>Tipe navorsing</i> .....	51
3.3.2	<i>Steekproef / Deelnemers</i> .....	52
3.3.3	<i>Geldigheid en betroubaarheid</i> .....	53
3.3.4	<i>Hantering van data</i> .....	55
3.3.5	<i>Etiese oorwegings</i> .....	58
3.4	BEPERKINGS.....	59
3.4.1	<i>Die skool</i> .....	59
3.4.2	<i>Tyd</i> .....	60
3.4.3	<i>Steekproef</i> .....	60
3.5	METODE VAN ONDERSOEK.....	60
3.5.1	<i>Aanvangsassessering</i> .....	61
3.5.2	<i>Intervensieprogram</i> .....	61
3.5.3	<i>Eindassessering</i> .....	61
3.6	TYDSKEDULE.....	61
3.7	SAMEVATTING.....	62
<b>HOOFSTUK 4</b> .....		<b>63</b>

<b>VERLOOP VAN DIE NAVORSING, DATA-INSAMELING EN VOORLOPIGE ANALISE .....</b>	<b>63</b>
4.1 INLEIDING.....	63
4.2 AANVANGSASSESSERING.....	63
4.3 INTERVENSIEPROGRAM.....	63
4.3.1 Siklus 1.....	63
4.3.2 Siklus 2.....	68
4.3.3 Siklus 3.....	76
4.4 EINDASSESSERING.....	84
4.5 SAMEVATTING.....	84
<b>HOOFSTUK 5 .....</b>	<b>85</b>
<b>DATA-ANALISE EN GEVOLGTREKKINGS.....</b>	<b>85</b>
5.1 INLEIDING.....	85
5.2 TEMA 1: DIE TOEPASSING VAN TRANSAKSIONELE ONDERRIG AS ONDERRIGMODEL .....	85
5.2.1 Subtema 1.1: Verduideliking .....	85
5.2.2 Subtema 1.2: Modelling.....	86
5.2.3 Subtema 1.3: “Scaffolding” (Inoefening van strategiegebruik) .....	87
5.2.4 Subtema 1.4: MTF & R <sup>5</sup> .....	87
5.3 TEMA 2: TEKSKEUSE EN LEESVLAKKE .....	89
5.4 TEMA 3: BLOOTSTELLING AAN EKSPLESIETE LEESBEGRIJPS-STRATEGIE-ONDERRIG .....	90
5.4.1 Subtema 3.1: Die leerders .....	90
5.4.2 Subtema 3.2: Die onderwyser.....	92
5.5 TEMA 4: DIE ROL VAN METAKOGNISIE IN STRATEGIE-ONDERRIG.....	92
5.6 TEMA 5: LEERDERRESPONS OP STRATEGIE-ONDERRIG .....	93
5.6.1 Subtema 5.1: Algemene reaksie op onderrig .....	93
5.6.2 Subtema 5.2: Houdingsverandering ten opsigte van lees .....	94
5.7 TEMA 6: HOEVEELHEID EN FREKWENSIE VAN STRATEGIE-ONDERRIG .....	95
5.7.1 Subtema 6.1: Tydstip .....	96
5.7.2 Subtema 6.2: Tydsduur.....	96
5.7.3 Subtema 6.3: Benutting.....	96
5.8 TEMA 7: DIE FUNKSIE VAN REFLEKSIE VIR EFFEKTIEWE ONDERRIG .....	96
5.8.1 Subtema 7.1: Onderwyser.....	96
5.8.2 Subtema 7.2: Die leerders .....	97
5.9 TEMA 8: DIE AARD VAN ASSESSERING TYDENS BEGRIJPS-STRATEGIE-ONDERRIG.....	98
5.9.1 Subtema 8.1 Formele assessering.....	98
5.9.2 Subtema 8.2 Informele assessering.....	102
5.9 SAMEVATTING.....	103
<b>HOOFSTUK 6 .....</b>	<b>105</b>

<b>SAMEVATTING EN AANBEVELINGS.....</b>	<b>105</b>
6.1 OORSIG VAN DIE STUDIE .....	105
6.1.1 <i>Agtergrond</i> .....	105
6.1.2 <i>Literatuurstudie</i> .....	105
6.1.3 <i>Metodologie</i> .....	105
6.1.4 <i>Verloop van die navorsing en data-insameling</i> .....	106
6.1.5 <i>Data-analise</i> .....	106
6.2 RIGLYNE.....	106
6.2.1 <i>Effektiewe onderrig van leesbegripstrategieë binne die Suid-Afrikaanse konteks</i> .....	106
6.2.2 <i>Verdere navorsing</i> .....	110
6.3 SLOTGEDAGTE .....	110
<b>BRONNELYS .....</b>	<b>111</b>
<b>ADDENDA .....</b>	<b>116</b>

## LYS VAN TABELLE

Tabel 1.1: 'n Kort opsomming van die uitslae volgens die PIRLS-verslag .....	1
Tabel 2.1: Leesstrategieë wat as suksesvol beskou word sedert 2000 .....	15
Tabel 2.2: Leesbegripstrategieë in die verskillende leesfasas .....	16
Tabel 2.3: Kontrolering van eie begrip volgens Harvey en Goudvis (2007: 80) .....	20
Tabel 2.4: Opsomming van voorspellingskomponente en aktiwiteite vir bevordering van gebruik .....	30
Tabel 2.5: Opsomming van vraagstellingskomponente en aktiwiteite vir bevordering van gebruik .....	36
Tabel 2.6: Oorsig van 'n R <sup>5</sup> -sessie volgens Kelly & Clausen-Grace (2007: 63, 2008: 14) .....	44
Tabel 2.7: Die doel van leesbegripassessment .....	45
Tabel 3.1: Grense van die studie .....	55
Tabel 4.1: Opsomming van die implementering en die data-insameling van siklus 1 .....	65
Tabel 4.2: Opsomming van informele opname oor voorspelling .....	68
Tabel 4.3: Opsomming van die implementering en die data-insameling van siklus 2 .....	70
Tabel 4.4: Opsomming van die implementering en die data-insameling van siklus 3 .....	78
Tabel 5.1: Opsomming van formele assesserings .....	99

## LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1: 'n Model vir die ontwikkeling van leesbegrip. ....	9	
Figuur 2.2: 'n Skematiese voorstelling van die transaksionele model .....	28	
Figuur 2.3: Grafiese voorstelling van metakognisie (vir klasgebruik) .....	33	
Figuur 2.4: Die Metakognitiewe Onderrigraamwerk .....	39	
Figuur 3.1: Sikliese aard van aksienavorsing .....	52	
Figuur 3.2: Triangulasie ten opsigte van data-insamelingstegnieke .....	54	
Figuur 4.1: Houdings- en metakognisie-opname en inventaris van belangstelling .....	64	
Figuur 4.2: Individuele kontroleblad vir voorspelling	Figuur 4.3: Kontroleblad vir klasgebruik .....	66
Figuur 4.4: Stilleesgedragsopname .....	69	
Figuur 4.5: Visuele voorstelling van die vyf R <sup>5</sup> -strategieë .....	71	
Figuur 4.6: Onafhanklike leesjoernaal .....	71	
Figuur 4.7: Rekord en voorbeeld van individuele gesprekke tydens R <sup>5</sup> .....	72	
Figuur 4.8: Leerders tydens 'n R <sup>5</sup> -sessie. Van links na regs: Lees en Ontspan, Oordink en Reageer, Gesels 1 .....	72	
Figuur 4.9: "Fix-up"-strategieë / 7 Herstelmetodes .....	72	
Figuur 4.10: Individuele leesstuk met aanduiding van begrip deur leerders .....	73	
Figuur 4.11: Onafhanklike leesjoernaal met aanduiding van die gebruik van komponente .....	77	
Figuur 4.12: Kontroleblad vir klasgebruik .....	77	

<i>Figuur 4.13: Individuele teks met notas deur leerder aangebring tydens modellering .....</i>	<i>79</i>
<i>Figuur 4.14: Individuele oefening met vraagnommers gekategoriseer .....</i>	<i>79</i>
<i>Figuur 4.15: Selfassessering en doelstellingsblad .....</i>	<i>80</i>
<i>Figuur 4.16: Individuele oefening ter verbetering van die gebruik van: "Ek vra vrae om my te help om verder as die teks te dink." .....</i>	<i>81</i>
<i>Figuur 4.17: Finale houdings- en metakognisie-opname .....</i>	<i>81</i>
<i>Figuur 5.1: Voorbeeld van 'n leerder se vrae tydens R<sup>5</sup> .....</i>	<i>88</i>
<i>Figuur 5.2: Voorbeeld van leerders se algemene kommentaar oor die program .....</i>	<i>90</i>
<i>Figuur 5.3: Voorbeeld 1 van leerderkommentaar .....</i>	<i>94</i>
<i>Figuur 5.4: Voorbeeld 2 van leerderkommentaar .....</i>	<i>95</i>
<i>Figuur 5.5: Uittreksel uit die formele eindassessering van leerder 9 .....</i>	<i>101</i>
<i>Figuur 5.6: Uittreksel uit leerder 9 se informele assessering (A: leesjoernaal en B: individuele oefening) .....</i>	<i>101</i>
<i>Figuur 5.7: Opsomming van tematiese ontleding van data .....</i>	<i>104</i>

## **ADDENDA**

<i>Addendum A .....</i>	<i>116</i>
<i>Addendum B .....</i>	<i>118</i>
<i>Addendum C .....</i>	<i>119</i>
<i>Addendum D-1 .....</i>	<i>120</i>
<i>Addendum E – Aanvangsassessering (Leerder 13) .....</i>	<i>122</i>
<i>Addendum F – Eindassessering (Leerder 13) .....</i>	<i>125</i>
<i>Addendum G – Kontroleblad vir voorspelling .....</i>	<i>128</i>
<i>Addendum H – Kontroleblad vir vraagstelling .....</i>	<i>130</i>
<i>Addendum I – Individuele oefeninge ter verbetering van vraagstellingskomponente .....</i>	<i>131</i>
<i>Addendum J – Selfassessering en doelstelling .....</i>	<i>136</i>
<i>Addendum K – Leesjoernale .....</i>	<i>138</i>
<i>Addendum L – Houding- en metakognisie-opname .....</i>	<i>140</i>
<i>Addendum M – Inventaris van belangstelling .....</i>	<i>144</i>
<i>Addendum N – Uittreksels uit die persoonlike joernaal van die navorser: .....</i>	<i>145</i>
<i>Addendum O .....</i>	<i>147</i>
<i>Addendum P .....</i>	<i>148</i>
<i>Addendum Q – Leerders se refleksie oor die program .....</i>	<i>150</i>

## GLOSSARIUM

<b>Begrip</b>	<b>Verklaring</b>
Formatiewe Assessering	Deurlopende assessering wat op 'n daaglikse basis kan plaasvind.
Riglyne	'n Reël waarvolgens gewerk of gehandel moet word.
Metakognisie	'n Bewustheid van eie denkprosesse
HNKV	Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring
KABV	Kurrikulum en Assessering Beleidsverklaring
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study.
RRSG	RAND Reading Study Group
Seniorfase	Grade 7-9
Summatiewe Assessering	Formele assessering in die vorm van 'n toets of eksamen.
WKOD	Wes-Kaapse Onderwysdepartement
Dekodering	Ontsyfering van letters en simbole binne 'n teks
Skema	Agtergrondkennis
Modellering	Uitspreek van denkprosesse tydens 'n voorlesing.
Koöperatiewe	Saamwerkende



# HOOFSTUK 1

## ORIËTERING VIR DIE STUDIE

One of the most vital skills that any person has to acquire in his life is reading... for reading has always been connected with knowledge, maturation of thoughts, innovation, advancement and modernization.

(Hamdan, Ghafar, Sihes & Atan , 2010:134)

### 1.1 Inleiding

Statistiek uit die “Progress in International Reading Literacy Study” (PIRLS) en die nasionale sistemiese toetse van 2007 toon ongetwyfeld dat Suid-Afrika tans in ‘n geletterdheidsverknorsing is. 87% van graad 4-leerders en 78% van graad 5-leerders in Suid-Afrika kon in 2006 nie die mas opkom om op die laagste vlak (volgens PIRLS vasgestel) van leesvaardigheid te presteer nie (Venter, Van Staden & Du Toit in PIRLS, 2007: 33-38). Volgens die 2006 PIRLS-verslag, ‘n studie wat die leesbegripvaardighede van leerders wêreldwyd getoets het, het Suid-Afrika die heel swakste van die 40 deelnemende lande gevaar. Nie net het hul laaste geëindig nie, maar die gemiddelde uitslag van die leerders het ver onder die vasgestelde internasionale gemiddeld van 500 punte gelê. In die studie word elke land se prestasie op vier prestasievlakke uiteengesit. Rusland het heel bo geëindig, terwyl Suid-Afrika verreweg die swakste gevaar het. Die volgende tabel reflekteer die persentasie van leerders wat hierdie prestasievlakke onderskeidelik bereik het (Venter *et al.* in PIRLS, 2007: 33-38):

**Tabel 1.1: ‘n Kort opsomming van die uitslae volgens die PIRLS-verslag**

<b>Prestasievlak</b>	<b>Rusland (Eerste geëindig)</b>	<b>Gemiddeld van alle lande</b>	<b>Suid-Afrika Gr. 4</b>	<b>Suid-Afrika Gr. 5</b>
<b>Laag</b> (400 punte)	98%	94%	13%	22%
<b>Intermediêr</b> (475 punte)	90%	76%	7%	13%
<b>Hoog</b> (550 punte)	61%	41%	3%	6%
<b>Gevorderd</b> (625 punte)	19%	7%	1%	2%

In aansluiting hiermee toon die nasionale sistemiese toetse wat in 2007 in Suid-Afrika afgelê is deur graad 3- en 6-leerders, soortgelyke resultate. Hoewel die statistiek ‘n algaande verbetering toon oor die afgelope vier jaar, is die uitslae steeds kommerwekkend. Graad 6-leerders in die Wes-Kaap wat in 2008 meer as 50% behaal het vir geletterdheid, was maar 44.8%. Dit beteken dat meer as die helfte van leerders wat

reeds tot in graad 6 gevorderd het, nie op graad 6-vlak presteer nie. Ten spyte hiervan is 95.2% van alle graad 6-leerders in 2009 na graad 7 bevorder (Western Cape. Department of Education, 2009: 3), wat op sy beurt veroorsaak dat onderwysers in die seniorfase met leerders gekonfronteer word wat nie op die verlangde vlak presteer of kan presteer nie. 'n Dringende behoefte aan die verbetering van Suid-Afrikaanse kinders se leesvermoë, asook ondersteuning aan onderwysers in die seniorfase, is dus duidelik (Venter *et al.* in PIRLS, 2007: 38).

## **1.2 Agtergrond van die probleem**

In die PIRLS-verslag word daar klem gelê op 'n verskeidenheid van faktore wat die ontwikkeling van die kind as leser beïnvloed. Archer en Zimmerman (PIRLS, 2007: 39-41) verwys na die rol wat huislike omstandighede kan speel in die leesontwikkeling van die kind, met spesifieke verwysing na: vroeë geletterdheidsaktiwiteite by die huis, genoeg boeke, geletterde ouers, werkende ouers, lesende ouers, ouers se ingesteldheid teenoor lees, asook die taalgebruik van ouers. Van Staden en Howie (PIRLS, 2007: 42-44) verwys op hul beurt na die volgende faktore wat 'n invloed op leesvermoë kan hê: ingesteldheid teenoor lees, selfkonsep, asook betrokkenheid by buitemuurse leesaktiwiteite. Die rol wat die skoolomgewing speel, word ook bespreek. Die laaste twee faktore wat bespreek word, is egter dié wat van belang is vir hierdie studie, naamlik die kurrikulum en die organisasie van leesonderrig binne skole, spesifiek die tyd wat gewy word daaraan, asook onderwysers se rol in en hul opleiding vir doeltreffende leesonderrig.

### **1.2.1 Tydsbesteding aan leesonderrig in Suid-Afrikaanse skole**

PIRLS het getoon dat 72% van Suid-Afrikaanse leerders minder as 3 ure leesonderrig per week ontvang. Dit is egter kommerwekkend dat daar min, indien enige korrelasie was tussen die ure wat wel vir leesonderrig geskeduleer was en die prestasievlakke wat behaal is. Dit kan onder andere toegeskryf word aan oneffektiewe benutting van die tyd wat wel beskikbaar is vir leesonderrig (Long & Zimmerman in PIRLS, 2007:48). Snow (2002:43) beklemtoon die belangrikheid van genoeg tyd en aandag aan leesbegrip onderrig binne die tipiese klaskameromgewing en beweer dat dit in Amerika steeds 'n probleem is ten spyte van al die navorsing wat reeds in die veld gedoen is. Ook Au (2009) noem dat die effektiewe onderrig van lees 'n tydsame proses is en dat daar genoeg konstruktiewe tyd aan dié saak gewy moet word. Die probleem lê dus nie noodwendig net by die hoeveelheid tyd wat geskeduleer word nie, maar ook by die benutting van daardie tyd en hoeveel daarvan werklik eksplisiet aan leesbegrip onderrig gewy word. Vanuit die statistiek in die PIRLS-verslag wil dit blyk dat laasgenoemde een van die moontlike oorsake van die probleem in Suid-Afrika kan wees.

## **1.2.2 Onderwysers en leesonderrig**

### **1.2.2.1 Formele opleiding**

Reeds in 1999 het Moats beweer dat leesonderrig in die klaskamer gereken word as 'n kritiese faktor in die voorkoming van leesprobleme en dat dit as gevolg daarvan die hooffokus moet wees met die implementering van strategieë om geletterdheidsvlakke te verbeter (Long & Zimmerman in PIRLS, 2007: 54). Dit veronderstel dat daar goed opgeleide onderwysers is wat daarmee kan help. Die feit dat daar in die Kurrikulum en Assessering Beleidverklaring (KABV, vanaf 2012 in SA ingefaseer) gespesifiseer word dat leesbegrip onderrig 'n vereiste in elke fase is, impliseer onmiddellik dat onderwysers oor die nodige vaardighede beskik om hierdie tipe onderrig te implementeer (South Africa. Department of Education, 2012:21). Selfs in die voorloper van KABV, die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring, Graad R-9 (2002-2011), word die ontwikkeling van kritiese lesers wat tekste kan bevraagteken en strategieë kan gebruik, in die vooruitsig gestel (Suid Afrika. Departement van Onderwys, 2002:7, 8; 112), wat bogenoemde aanname van vaardighede by onderwysers ondersteun.

In die PIRLS-verslag word daar egter genoem dat ongeveer die helfte van die betrokke Suid-Afrikaanse onderwysers slegs opleiding ontvang het met Tweedetaal-onderrig as primêre fokus en dat dieselfde hoeveelheid geen opleiding in spesiale onderrig ontvang het nie (Long & Zimmerman in PIRLS, 2007:54). Hieruit sou die afleiding gemaak kon word dat die meeste van die onderwysers in die intermediêr en seniorfasies nie voldoende opleiding ontvang het om lees eksplisiet te onderrig, soos deur die kurrikulum voorsgekryf word, nie. Selfs al word daar dus genoeg tyd aan leesonderrig gewy, is die kans goed dat dit nie effektief genoeg sal wees om die nodige verskil te maak nie.

### **1.2.2.2 Onderrigstrategieë en aktiwiteite**

In 'n studie na die assessering van leesbegrip in die Vrystaat waar die navorser die begripstoetse van skole geneem en krities ontleed het, noem die navorser dat die denke wat deur 'n leerder gebruik word, direk beïnvloed word deur die tipe vrae wat gestel word (Knox, 2006: 80). Letterlike begripvrae vereis laer-ordedenke, terwyl vrae wat van 'n leerder verwag om krities en kreatief te dink, hoërordedenke vereis. Sy het bevind dat leerders in die betrokke skole min te doen gekry het met vrae wat hoërordedenke vereis. Haar studie het onder andere getoon dat 72.4% van al die vrae wat in begripstoetse gebruik word, slegs letterlike begrip, ofte wel laerordedenke vereis het. 13.8% van die vrae was taalvrae wat glad nie leesbegrip assesseer nie, terwyl 4.8% van die vrae op agtergrondkennis wat beantwoord kan word op grond van algemene kennis, gebaseer was (Knox, 2006: 80). Sy vra dan die gepaste vraag of onderwysers moontlik nie voldoende opleiding ontvang het om hierdie tipe vrae te vra nie, wat die afleiding oor onderwyseropleiding in 1.2.2.1 bevestig. Sy beweer verder dat, indien vrae wat hoërordedenke vereis, nie geassesseer word nie, die gebruik van hoërordedenke waarskynlik ook nie onderrig word nie.

’n Verdere bevinding uit die PIRLS-studie was dat daar in Suid-Afrikaanse skole gefokus word op leesonderrig, spesifiek dekodeerstrategieë, in die grondslagfase en dat leerders se vermoë om taal en inligting te prosesseer as “reeds ontwikkel” gesien word wanneer hul die intermediêr en seniorfases bereik; dus word daar weinig, indien enige tyd aan leesbegrip onderrig afgestaan gedurende laasgenoemde fases (Long & Zimmerman in PIRLS, 2007:55). Die mees prominente leesaktiwiteit wat deur onderwysers aangedui is tydens die PIRLS-studie, is een van hardop voorlees vir die klas deur die onderwyser. Meer as die helfte van die leerders het aangedui dat hul nooit of byna nooit onafhanklik lees in die klaskamer nie.

Die swak prestasie van Suid-Afrikaanse leerders in die PIRLS-studies beklemtoon die behoefte aan eksplisiete leesonderrigpraktyke binne elke klaskamer van die grondslag-, intermediêr en seniorfases (Long & Zimmerman in PIRLS, 2007:56). Die literatuur lê klem op die onderrig van leesstrategieë as die kern van die oplossing vir ’n situasie soos die een waarin Suid-Afrika hom bevind (*cf.* 1.3; hfst. 2).

### **1.3 Motivering en rasionaal**

Navorsing, wat deur die RAND Reading Study Group (RRSG) onder leiding van Cathrine Snow gedoen is, bevestig die noodsaaklikheid van eksplisiete leesbegrip onderrig. Die studie het getoon dat daar geen waarborg is dat ’n leerder wat in graad 4 op standaard lees later in sy skoolloopbaan outomaties sal ontwikkel tot ’n suksesvolle leser nie. Waar leerders in graad 4 byna die heel beste presteer het met internasionale toetse in die VSA, het graad 11-leerders in soortgelyke toetse byna die heel swakste gevaar. Navorsers skryf dit toe aan die gebrek aan leesonderrig na graad 4 (Snow, 2002: 3,5). Block, Gambrell en Pressley (2002: 102) ondersteun hierdie bevinding wanneer hulle beweer dat leesbegrip onderrig iets is wat dwarsdeur ’n kind se skoolloopbaan vervleg moet wees en nie slegs in die laer grade moet plaasvind nie.

Kinders word dikwels met leesprobleme gekonfronteer soos hul ouer word en indien leesbegrip nie eksplisiet onderrig word tot in die hoër grade nie, raak diegene wat nie self die probleem kan oorbrug nie verlore in die doolhof van onbegrip (Snow, 2002:5). Wanneer ’n leerder met ingewikkelde tekste in inhoudsvakke gekonfronteer word, maar nie oor voldoende leesvaardighede beskik nie, word dit ’n onbegonne taak om die inhoud baas te raak. In die hoër grade word leerders toenemend blootgestel aan hierdie sogenaamde ingewikkelde, feitelike tekste en navorsing het getoon dat die eksplisiete onderrig van die volledige begripsproses ’n beduidende verskil kan maak in die prestasie van nie net swak nie, maar ook bekwame lesers (Block & Parris, 2008: 28-29). In die verlede is daar van kinders verwag om hul neuse gehoorsaam in skoolboeke te hou met ’n formele toets as enigste doel voor oë. Die taak was eenvoudig: lees die hele hoofstuk, onthou soveel as moontlik en beantwoord dan die vrae. Die denkprosesse tydens lees was bloot ’n bysaak of van geen belang nie. Die gevolg was ’n groep passiewe lesers wat hulself as ondergeskik aan die leesproses gesien het; ongetwyfeld ’n ervaring wat menige leser in Suid-Afrika met Harvey en Goudvis (2007:25) sal deel.

Voldoende leesbegrip is 'n fundamentele vaardigheid vir sukses in die lewe en is inderwaarheid die sleutel tot die ontsluiting van selfstandige en lewenslange leer (Zimmermann & Hutchins, 2003: 4). In die PIRLS-verslag word daar spesifiek daarna verwys dat meer kontekstuele navorsing in Suid-Afrika nodig is om onderrigstrategieë wat leerderprestasie ten opsigte van leesvaardigheid sal verbeter, te ondersoek (Long & Zimmerman in PIRLS, 2007:57).

Die genoemde statistiek (*cf.* 1.1) laat dit blyk dat die grootste gedeelte van Suid-Afrikaanse leerders 'n agterstand toon betreffende leesbegrip. Dit is 'n onomwonde feit dat verdere ontwikkeling en leer deur gebrekkige leesbegrip gekniehalter word (PIRLS, 2006). Dit impliseer op sy beurt dat die minderheid van ons land se kinders 'n geleentheid sal hê om optimaal te ontwikkel tot selfstandige burgers indien die nodige hulpverlening nie daadwerklik toegepas word nie. Volgens Block en Parris (2008:21) vind sukkelende lesers baat by die eksplisiete onderrig in die gebruik van strategiese denke; derhalwe die fokus van hierdie studie.

#### **1.4 Navorsingsvraag**

Lourens (2004:34) beskryf die navorsingsvraag as “die rigtinggewende element in enige wetenskaplike teks”. Dit dui dus op die fokus van die studie en hou direk verband met die doel daarvan.

Die volgende navorsingsvraag het hierdie studie gelei: Wat is die riglyne vir effektiewe leesbegripstrategie-onderrig in die seniorfase? Die subvrae wat hieruit voortgevloei het, lui soos volg:

1. Wat is 'n leesbegripstrategie en hoe kan dit effektief onderrig word?
2. Hoe kan leesbegripstrategieë doeltreffend geassesseer word?

#### **1.5 Doelstelling en doelwitte**

Pressley (2006:334) beskryf die doel van leesbegripstrategie-onderrig soos volg: “The goal with comprehension strategies instruction, however, is to teach students to take over their own reading and thinking.”

Hierdie navorsing stel ten doel om riglyne vas te stel wat effektiewe leesbegripstrategie-onderrig in die seniorfase binne Suid-Afrika moontlik sal maak. Ten einde te bepaal wat die spesifieke riglyne is wat bogenoemde onderrig in die seniorfase moontlik sal maak, het die navorser die volgende doelwitte voor oë gestel:

- Die uiteensetting van 'n raamwerk deur middel van 'n literatuurstudie wat die teorie van die volgende aspekte ondersoek en bespreek:
  - Leesbegrip
  - Die effektiewe onderrig van leesbegrip
  - Leesbegripstrategieë

- Die insameling van inligting uit die literatuur rakende die volgende onderwerpe ten einde 'n intervensieprogram te rig:
  - Die eksplisiete onderrig van leesbegripstrategieë met spesifieke verwysing na:
    - i. Voorspelling
    - ii. Monitor van begrip
    - iii. Vraagstelling
  - Die assessering van leesbegrip en strategiegebruik
- Die analisering van en refleksie oor die data gedurende die verloop van die intervensieprogram ten einde die program te rig.
- Die analisering en beskrywing van die data na afloop van die intervensieprogram deur middel van die identifisering van temas en subtemas uit die data.
- Die maak van gevolgtrekkings uit die data wat lei tot aanbevelings ten opsigte van riglyne vir die effektiewe onderrig van leesbegripstrategieë in die seniorfase.

## **1.6 Navorsingsbenadering en metodologie**

In hierdie studie is 'n kwalitatiewe benadering gevolg binne die kritiese navorsingsparadigma ("critical theory") (cf. 3.2). Daar is dus na 'n situasie, sowel as verskynsels binne die situasie, gekyk ten einde dit krities te beoordeel om sodoende moontlike veranderinge ter verbetering aan te bring (cf. 3.2.2). Toegepaste navorsing is in die vorm van 'n deelnemende aksienavorsingsprojek binne 'n graad 7-klaskamer onderneem.

Vir 'n bespreking van bogenoemde benadering en metodologie, verwys asseblief na hoofstuk drie, waarin verdere aspekte soos die neem van die steekproef, die geloofwaardigheid en betroubaarheid van die studie, die hantering van data, die etiese oorwegings, die metode van ondersoek, sowel as die beperkings op die studie, uiteengesit word.

## **1.7 Navorsingsprosedure en werkswyse**

### **1.7.1 Literatuurstudie**

Ten einde die doelstellings vir hierdie studie te bereik is 'n noukeurige studie van die literatuur betreffende die onderwerpe, soos in die doelwitte gespesifiseer, gedoen. Die literatuurstudie bied 'n konseptuele raamwerk, sowel as die nodige teoretiese agtergrond, vir die studie. Verwys asseblief na hoofstuk twee vir 'n uiteensetting van dié literatuur.

### **1.7.2 Die verloop van die navorsing, data-insameling en voorlopige analise**

Eie aan die benadering ten opsigte van aksienavorsing het die intervensieprogram bestaan uit verskeie siklusse. In hoofstuk vier word die presiese verloop van die navorsing volledig volgens dié siklusse

bespreek. Data-insameling in die vorm van 'n aanvangs- en eindassessering, deurlopende assesserings, sowel as waarnemings uit die persoonlike joernaal van die navorser, word in detail bespreek. Om te verseker dat die onderrig met elke siklus verbeter, was die voorlopige analise van ingesamelde data nodig om veranderinge aan te bring en sodoende die daaropvolgende siklusse in te lei. Hierdie analise het geskied deur middel van 'n refleksie oor en evaluering van elke siklus.

### **1.7.3 Data-analise en gevolgtrekkings**

In ag genome dat die data-analise as geheel in hoofstuk vyf behandel word, is dit belangrik om na hoofstuk vier en vyf as 'n eenheid te kyk, aangesien deelnemende aksienavorsing die navorser dwing om reeds tydens die intervensieprogram met data-analise te begin. Die afleidings wat deur die navorser in hoofstuk vier gemaak is, maak dus ook deel uit van die data wat in hoofstuk vyf bespreek word.

Die data word in hoofstuk vyf volgens temas en subtemas ontleed en bespreek. Dit het gelei tot enkele gevolgtrekkings aangaande die effektiewe onderrig van leesbegripstrategieë in die seniorfase.

### **1.7.4 Samevatting en aanbevelings**

In hoofstuk ses word 'n samevattende oorsig van die studie gegee, waarna enkele aanbevelings rakende die effektiewe onderrig van leesbegripstrategieë in die seniorfase, sowel as aanbevelings vir verdere navorsing deur die navorser gemaak word.

## **1.8 Hoofstukindeling**

Hoofstuk 1: Oriëntering vir die studie

Hoofstuk 2: Literatuurstudie

Hoofstuk 3: Metodologie

Hoofstuk 4: Verloop van die navorsing, data-insameling en voorlopige analise

Hoofstuk 5: Data-analise en gevolgtrekkings

Hoofstuk 6: Samevatting en aanbevelings

## **1.9 Samevatting**

Hierdie studie vind sy grondslag in die situasie waarin Suid-Afrika hom tans bevind rakende swak geletterdheidsvlakke, asook gebrekkige leesbegrip-onderrig-praktyke wat uit die PIRLS-verslag blyk (*cf.* 1.1; 1.2). Die riglyne vir die effektiewe onderrig van leesbegripstrategieë, wat in hierdie studie bepaal word, kan moontlik in die toekoms in 'n model ontwikkel wat deur onderwysers in die klaskamer geïmplementeer kan word. Dit sal, soos Pressley beweer, leerders ontwikkel wat strategieë onafhanklik en selfstandig kan gebruik en sodoende beheer en verantwoordelikheid vir hul eie leer neem.

## HOOFSTUK 2

### LITERATUURSTUDIE

Reading is fundamental to success in life. It's that simple. Reading opens the door to virtually all other learning.

(Zimmerman & Hutchins, 2003: 5)

#### 2.1 Inleiding

In hoofstuk een is leesbegripstrategie-onderrig as noodsaaklike deel van die oplossing vir Suid-Afrika se geletterdheidsprobleme op die voorgrond geplaas (*cf.* 1.3).

In hoofstuk twee word leesbegripstrategie-onderrig onder die vergrootglas geplaas deur verskillende standpunte waaruit die konsep gebore is te oorweeg, asook riglyne ten opsigte van die suksesvolle implementering daarvan binne die klaskamer.

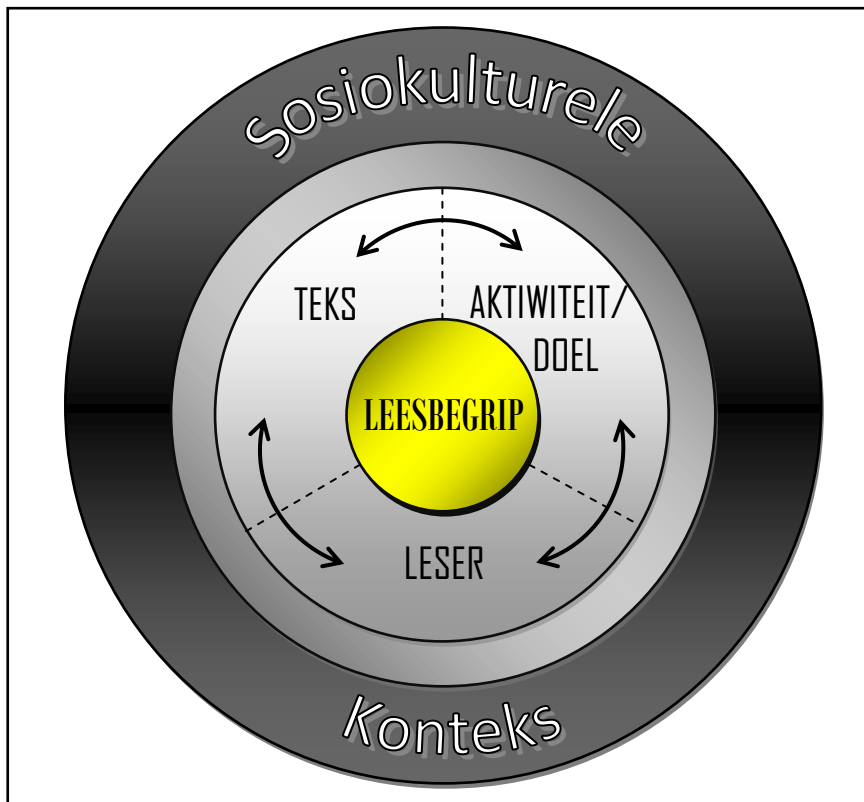
#### 2.2 Leesbegrip

##### 2.2.1 Definiëring

Tradisionele definisies van leesbegrip het dikwels gefokus op die leser se vermoë om suksesvol te dekodeer en om daarna vrae oor die gelese gedeelte te beantwoord (Zimmermann & Hutchins, 2003: 7). Navorsing het egter oor en oor bewys dat leesbegrip baie meer is as slegs dit. Hoewel korrekte en vlot dekodering 'n essensiële komponent van leesbegrip is (Pressley, 2006: 321; Zimmermann & Hutchins, 2003: 5), het dit net soveel te doen met die leser se denkprosesse, die leer wat plaasvind, die uitbreiding van kennis, die bemeestering van nuwe inligting en die subtiele verbinding met die denke van onbekendes (Zimmermann & Hutchins, 2003: 7). Die universele doel van die leesproses, wat nooit sal verander nie, is immers om te verstaan en nie bloot te dekodeer nie.

Volgens Pressley (2006: 61) is die vermoë om goed te kan lees 'n koördinasie van hoër- en laerorde-denkprosesse. Soos Block, Gambrell en Pressley (2002), verwys Snow *et al.* (2002: xiv) na die drie dimensies wat binne die sosiokulturele konteks 'n rol speel in leesbegrip, naamlik: die leser, die teks en die aktiwiteit of doel. Hul beweer dat die doeltreffende interaksie tussen dié drie 'n verskynsel omskryf waaruit leesbegrip ontwikkel. In die onderstaande figuur word daar duidelik geïmpliseer dat die goeie leser, wanneer hy besig is met 'n teks, ook voortdurend in sy gedagtes terugverwys na die doel van die leesaktiwiteit. In kombinasie kan dié drie komponente leesbegrip bewerkstellig. Die leser word dus as aktiewe deelnemer by die proses betrek.





**Figuur 2.1: 'n Model vir die ontwikkeling van leesbegrip.  
(Aangepas uit: Snow, 2002: xiv)**

'n Leser bring kognitiewe vermoëns (aandag, geheue, analitiese vermoëns, afleidings, visualisering), motivering (doel om te lees, belangstelling in die onderwerp), agtergrondkennis (woordeksat en onderwerpkennis, kennis van die taal) en sy vorige ervarings na die leesproses (Snow, 2002: xiv; Keene & Zimmerman, 2007: 71; McTavish, 2008: 406; Zimmermann & Hutchins, 2003: 44). Navorsing van die afgelope 25 jaar toon dat die goeie leser se gebruik van agtergrondkennis 'n merkwaardige konstante is gedurende die leesproses en dat dit 'n belangrike komponent is wat die onderwyser nie mag miskyk nie (Keene & Zimmerman, 2007:71-72). Zimmerman en Hutchins (2003: 181) beweer dat die insig wat onderskeie lesers toon, sowel as die betekenis wat hul uit die teks konstrueer, beïnvloed word deur hul agtergrondkennis van die onderwerp. Dit dien as 'n soort bindweefsel tussen die verlede en die hede, ofte wel tussen die reeds bestaande kennis en die nuwe inligting waarmee die leser in die teks gekonfronteer word. Pressley (2006: 53) beskryf dit soos volg: Wanneer 'n leser 'n teks lees oor 'n skrynwerker wat spykers inslaan, maar die woord hamer word nooit genoem nie, sal hy "hamer" kan aflei wanneer 'n sin soos: "die kop het afgegly" deel vorm van die teks. Die leser se agtergrondkennis van die woorde: skrynwerker, spykers inslaan en hamer, of miskien 'n persoonlike ondervinding met 'n hamer, stel hom in staat om 'n korrekte afleiding te maak. In hierdie geval: "die hamer het gebreek terwyl die man daarmee

gewerk het”. Sulke afleidings word gebaseer op die leser se agtergrondkennis en vorm deel van hierdie onlosmaaklike deel van die goeie leser se mondering in die konstruksie van begrip.

Leesbegrip is dus die aktiewe konstruksie van betekenis (Block, Gambrell, & Pressley, 2002: 5; Snow, 2002: xiii; Harvey & Goudvis, 2007: 13) deur middel van ‘n interaktiewe proses wat die leser en sy agtergrondkennis, die teks, sowel as die konteks insluit (Block, Gambrell, & Pressley, 2002: 5; McKeown, Beck, & Blake, 2009: 219): “...the process of simultaneously extracting and constructing meaning through interaction and involvement with written language.” (Snow, 2002: xiii).

Vir die doel van hierdie studie sal die volgende definisie vir leesbegrip gebruik word: Leesbegrip is die ontsluiting en konstruksie van betekenis gedurende ‘n doelgerigte proses wat bestaan uit konstante interne dialoog deur die leser, sy interaksie met die teks (Zimmermann & Hutchins, 2003: 5) asook eksterne dialoog oor die teks en relevante agtergrondkennis binne ‘n sosiale konteks.

### **2.3 Die onderbou van moderne leesbegripstrategie-onderrig**

Soos in Suid-Afrika was die primêre fokus van leesonderrig in die VSA vir baie jare op dekodierungs- en woordherkenningsvaardighede (*cf.* 1.2.2.2) omdat navorsers geglo het dat dit ‘n gebrek aan een of beide van hierdie elemente is wat veroorsaak dat effektiewe konstruksie van begrip nie kan plaasvind nie. Op ‘n sekere vlak is dit natuurlik waar; daar is ‘n baie skraal kans vir begrip wanneer die leser swak dekodeer of met te veel onbekende woorde gekonfronteer word, maar dit is nie die enigste faktore wat ‘n rol speel nie.

Volgens Pressley (2006:300) het elke mens slegs ‘n sekere hoeveelheid energie beskikbaar vir die volledige leesproses. Wanneer die dekodierungsproses met baie moeite gepaard gaan en groot hoeveelhede van hierdie energie gebruik (argumentsonthalwe 80%), veroorsaak dit dat hy slegs die beperkte oorblywende gedeelte (in hierdie geval 20%) tot sy beskikking het vir die konstruksie van begrip. Die ideaal is dus dat ‘n leser tydens dekodering ‘n baie kleiner persentasie van hierdie energie gebruik sodat daar meer energie beskikbaar is vir die konstruksie van begrip. Met ‘n toename in outomatiese dekodierungsvermoë word die kapasiteit vir effektiewe konstruksie van begrip dus groter (La Berge & Samuels, 1974, soos aangehaal in Pressley, 2006:300). Na aanleiding van La Berge se model beweer Pressley dat begrip op woordvlak (letterlike begrip) in ‘n redelike mate onder beheer is wanneer dekodering outomaties plaasvind, maar daar is by hom geen twyfel dat begrip op ‘n hoër vlak veel meer as dit verg nie (Pressley, 2006: 300).

In sy boek, *Reading Instruction that works*, bespreek Pressley (2006) die navorsing wat in die afgelope twee dekades gedoen is oor begrip-onderrig vir kinders, waarvan die meeste gerig was op leesbegripstrategie-onderrig. Hoewel daar verskillende redes vir die navorsing was, beweer hy dat niks daarvan in isolasie plaasgevind het nie, maar dat dit eerder ‘n gesamentlike poging tot die verbetering van

leesbegrip reflekteer. Die volgende gedeelte van die literatuurstudie is grotendeels uit hierdie bron geneem, tensy anders aangedui.

### **2.3.1 Bewusmaking van die behoefte aan leesbegrip onderrig**

‘n Studie wat in die laat sewentigs deur Dolores Durkin (1978/79) gedoen is, was van groot waarde in dié sin dat dit ‘n bewustheid vir die behoefte aan begrip onderrig wakker gemaak het. Om vas te stel of daar enige begrip onderrig in inhoudsvakke plaasvind, het sy by verskeie geleenthede in graad 3- en graad 6-klasse waarneming gaan doen en tot die slotsom gekom dat daar weinig onderrig in hierdie verband plaasgevind het. Haar studie het navorsers geïnspireer om begrip as proses te bestudeer en om maniere te vind waarop dit verbeter kan word (Pressley, 2006: 300).

### **2.3.2 Die onderrig van studievervaardighede as norm**

Die aanleer van studievervaardighede was in die sewentigs die algemene fokus van onderrig ter verbetering van leesbegrip. Die onderrig van strategieë soos refleksie oor agtergrondkennis, die herlees van sekere moeilike dele, visualisering en die opsomming van kerngedagtes was dikwels die fokus van hierdie benadering. Die probleem met die onderrig van studievervaardighede was egter dat daar geen oortuigende bewyse was dat dit werklik suksesvol was ten opsigte van die verbetering van leesbegrip nie (Johns & McNamara, 1980 soos aangehaal in Pressley, 2006: 301). Hoewel die navorsers op hierdie gebied nie hul handelswyse verfyn het tot ‘n werklik suksesvolle onderrigmetode vir dié spesifieke doel nie, het hul studies daartoe gelei dat navorsers die onderrig van strategieë ter verbetering van begrip as sinvolle metode begin beskou het (Pressley, 2006: 301).

### **2.3.3 Teorieë oor die voorstelling van betekenis**

In die laat sewentigs en vroeë tagtigs was daar heelwat nuwe teorieë oor hoe betekenis voorgestel word in die brein en hoe hierdie voorstellings die begrip van komplekse idees in ‘n teks bepaal. Walter Kintsch van die universiteit van Colorado en sy assistent, T.A. van Dijk (1978), het ‘n teorie ontwikkel wat gehandel het oor die manier waarop goeie lesers voorstellings van die hoofgedagtes in ‘n teks konstrueer. Hul navorsing het studies geïnspireer wat gefokus het op onderrig in die maak van opsommings van ‘n teks om dit sodoende beter en makliker te onthou.

Allan Paivio, ‘n Kanadese sielkundige, het beweer dat kennis saamgestel word uit ‘n komplekse raamwerk van assosiasies, bestaande uit verbale, sowel as beeldende voorstellings. Dit het gelei tot studies oor hoe die konstruksie van beelde in die gedagtes by lesers aangemoedig kan word om hul geheue van teksinhoud te verbeter (Levin, 1973; Pressley, 1976 soos aangehaal in Pressley 2006: 302). Daar was oor die algemeen ‘n verbetering by die geheue van diegene wat onderrig in die konstruksie van beelde ontvang het.

Teoretici het beweer dat daar konvensionele strukture aanwesig is in stories, byvoorbeeld: 'n begin wat inligting oor die tyd, opset en karakters in die storie bevat; 'n aanvanklike gebeurtenis wat 'n doel daarstel of lei tot 'n probleem; 'n reeks pogings om die doel te bereik of die probleem op te los; die bereiking van die doel of die oplossing van die probleem en die reaksie van karakters op die oplossing. Hul het gevind dat sukkelende lesers wat attent gemaak is daarop om te let op hierdie kenmerkende strukturelemente in stories, se geheue en begrip van stories verbeter het (Short & Ryan, 1984 in Pressley, 2006: 302).

Die skemateorie, soos dit deur Richard Anderson en David Pearson (1984) omskryf word, is egter gedurende hierdie era die mees prominente studie in die veld van teorieë wat handel oor die voorstelling van betekenis. Navorsers het gevind dat die aktivering van die leser se skema 'n dramatiese effek op sy begrip, afleidings, fokuspunte en geheue het. Skemateoretici het aanbeveel dat lesers op verskeie maniere hul agtergrondkennis moet aktiveer deur onder andere voorspellings te maak oor die teksinhoud voordat daar geles word, die nuwe inligting wat in die teks aangebied word te verbind met vorige kennis, asook die stel van vrae oor die redes vir hierdie verband tussen ou en nuwe kennis (Anderson & Pearson, 1984 in Pressley, 2006: 302).

Na hierdie vroeë bevindings het navorsers die skemateorie verfyn en Keene en Zimmermann (2007: 100-101) verdeel dit in vyf verskillende tipes skema, naamlik:

- Spesifieke kennis oor die onderwerp (algemene kennis)
- Spesifieke kennis oor die teks (tema, inhoud, struktuur en teksorganisasie)
- Kennis van moontlike struikelblokke in die konstruksie van betekenis
- Kennis oor die persoonlike leesproses
- Spesifieke kennis oor die skrywer

Teoretici in hierdie veld het dus bevind dat, indien kinders sukkel om 'n teks te verstaan of te onthou, die konstruksie van 'n akkurate en volledige voorstelling van die teks waarskynlik nie plaasgevind het nie. Hul oplossing was om lesers aan te moedig om voller voorstellings te konstrueer deur middel van begripstrategie-onderrig; strategieë wat voor, tydens en na die leesaktiwiteit gebruik kan word (Levin & Pressley, 1981 soos aangehaal in Pressley, 2006: 302).

### **2.3.4 Verbale riglyne deur goeie lesers**

In die 1970's tot 1990's is daar baie toetse op hierdie gebied gedoen. Volwasse, bekwame lesers is gevra om bewus te wees van hul denke tydens die leesproses en dan hardop te dink terwyl hulle lees. Deur hierdie studies is waardevolle kennis ingewin oor die bewuste, aktiewe begripsprosesse wat teenwoordig is by bekwame lesers (Pressley, 2006: 55). In 1995 het Pressley en Afflerbach oorsigtelik gaan kyk na al hierdie "hardop-dink"-studies wat tot in 1994 opgeteken is. Hieruit het dit duidelik geword dat lees as aktiewe proses algemeen voorgekom het in bykans elke studie en dat daar sekere strategieë is wat voor,

tydens en na die leesaktiwiteit deur bekwame lesers gebruik word om begrip te konstrueer. Hierdie strategieë het ook dié wat in die teorieë oor die voorstelling van betekenis na vore gekom het, ingesluit (Pressley, 2006: 56-58,303), (cf 2.3.3; 2.4).

Laasgenoemde studie het dit duidelik gemaak dat, wanneer iemand geleer word om strategieë te gebruik wanneer hy lees, dit inderwaarheid kan beteken dat so 'n persoon geleer kan word om te lees en te dink op die manier wat bekwame lesers dit doen (Pressley, 2006: 303).

### **2.3.5 Die ontstaan van die metakognitiewe teorie**

Reeds in die 1970's het daar in die sielkunde 'n studie na metakognisie begin, wat die aandag van leesnavorsers getrek het. In hul soeke na redes waarom sommige mense meer suksesvolle lesers as ander is, het dié navorsing nuwe moontlikhede gebied (Block & Parris, 2008: 68). In hierdie tyd het die metakognitiewe teorie begin gestalte kry in die studies van onder andere Flavell en Wellman. Flavell (1987) het dit soos volg verklaar: "An active monitoring and regulation of cognitive processes" (Kelley & Clausen-Grace, 2007: 3). Hy het beweer dat dit 'n belangrike reguleringsfunksie speel tydens kognitiewe prosesse en dat, indien 'n persoon bewus is van sy eie denke, dit waarskynlik die doeltreffende langtermyngebruik van aangeleerde strategieë sal bevorder. Die metakognitiewe teorie, wat strategieë as noodsaaklik beskou vir doeltreffende denke, het begin floreer uit hierdie eerste ondersoeke (Pressley, 2006: 303). Kelley en Clausen-Grace (2007: vii) se navorsingsfokus sluit hierby aan, naamlik die bevordering van metakognitiewe denke by leerders deur middel van leesbegripstrategie-onderrig wat die ontwikkeling van onafhanklike lesers voor oë het. Pellegrino, Chudowsky en Glaser (2001) word soos volg aangehaal: "Metacognition is crucial to effective thinking and problem solving and is one of the hallmarks of expertise in specific areas of knowledge and skills."

Vir die doel van hierdie studie gebruik ons McTavish (2008: 406) se definisie van metakognisie. Hy beskou dit as die proses waartydens 'n individu bewus is van, en nadink oor sy eie denkprosesse.

#### **2.3.5.1 Metakognisie as element tydens die leesproses**

Met die metakognitiewe teorie as agtergrond het daar 'n deurbraak plaasgevind in die veld van leesonderrig. Die identifisering van spesifieke denkstrategieë wat deur goeie lesers gebruik word tydens die leesproses (cf. 2.3.4; 2.4), het daartoe gelei dat navorsers lees as 'n interaktiewe proses begin beskou het. 'n Proses waartydens goeie lesers in 'n konstante innerlike dialoog (metakognisie) verkeer met onder andere die teks as riglyn (Pressley, 2006: 60; Zimmermann & Hutchins, 2003: 5). Hierdie teorie impliseer die volgende: Wanneer betekenis tydens die leesproses verbleek, is die leser bewus daarvan en dan kan hy stop en aktief betrokke raak om dit te herstel (Pressley, 2000: 5). Sonder hierdie bewustheid is dit vir die sukkelende leser bykans onmoontlik om betekenis te herstel. Die bekwame leser gebruik nie slegs die verskillende denkstrategieë nie, hy is ook voortdurend bewus van sy gebruik daarvan en oefen gereeld

keuses uit oor watter strategie op 'n sekere tydstip gebruik moet word. Hy kan dus sy denkprosesse voor, tydens en na die leesproses beheer (Billmeyer & Barton, 1998 in Anker, 2006: 5) en as gevolg daarvan doelbewuste besluite oor sy leesproses neem.

Sedert die identifisering van hierdie denkstrategieë is die literatuur betreffende leesonderrig vol daarvan. Hierdie strategieë staan bekend as leesbegrip- of metakognitiewe strategieë.

## **2.4 Leesbegripstrategieë**

### **2.4.1 Definiëring**

Die leksikale betekenis van die woord, strategie, word soos volg in die HAT (2005: 1127) weergegee: “Die wyse waarop 'n mens volgens beplanning jou doel gaan bereik”, terwyl die Verklarende Afrikaanse Woordeboek (1992) dit beskryf as “sorgvuldige beplanning” of 'n “aanvalsplan”. Die kern van hierdie begrip is duidelik die doelbewuste beplanning ten opsigte van 'n taak. Wanneer dit binne 'n leeskonteks beskou word, kan die doel van die leesaktiwiteit gesien word as begrip en om strategies te lees omskryf word as die plan waarvolgens 'n leser die leesproses aanpak ten einde hierdie doel te bereik. Soos 'n graad 8-leerder tereg opgemerk het: “So juffrou, dit is soos 'n ‘game plan’ in rugby!” (2009). Dit is dus 'n plan van aksie wat deur goeie lesers gebruik word tydens die leesproses ten einde betekenis uit die teks te konstrueer.

### **2.4.2 Watter strategieë moet onderrig word?**

Die strategieë wat navorsers by bekwame lesers geïdentifiseer het (*cf.* 2.3.4 & Tabel 2.1), kan soos volg omskryf word: by die bekwame leser bestaan daar 'n bewustheid van die *rede* waarom 'n teks gelees word, hul *aktiveer relevante agtergrondkennis (skema)*, *vorm 'n oorsig* van die teks voordat daar in detail gelees word, hul *lê verbande* tussen idees in die teks en hul eie agtergrondkennis, *maak voorspellings* oor die teks wat kom, is voortdurend bewus daarvan of daar aan hul voorspellings en verwagtinge van die teks voldoen word, *dink na oor die skrywer en sy bedoeling met die teks*, *hersien hul agtergrondkennis* wanneer nuwe idees wat teenstrydig is met hul agtergrondkennis, teëgekomp word, *ontsyfer die betekenis van onbekende woorde* deur van leidrade binne die konteks gebruik te maak of die woord te analiseer, *lees selektief* deur te besluit wanneer om vinnig, stadig of weer te lees, *onderstreep, lees weer, parafraseer* en *maak notas* om die belangrike feite te onthou, *interpreteer* die teks, *evalueer* die kwaliteit, *hersien belangrike punte* teen die einde en *dink oor* hoe die *nuwe idees* wat teëgekomp is, in die toekoms gebruik kan word. In kontras hiermee toon jong en/of minder ervare lesers 'n gebrek aan soortgelyke aktiwiteite gedurende die leesproses (Anker, 2007: 1; Block & Parris, 2008: 22; Pressley, 2000: 1).

Navorsing van die afgelope 30 jaar het getoon dat, indien hierdie begripstrategieë deur onderwysers aan leerders oorgedra word, dit van onskatbare waarde is vir goeie, sowel as swakker lesers, in die ontwikkelingsproses tot bekwame lesers (Zimmermann & Hutchins, 2003: 5; Johnson: 2005: 1).

Block en Parris (2008), Duke en Pearson (2002), Harvey en Goudvis (2007), Keene en Zimmermann (2007), Kelley en Clausen-Grace (2007), Pressley (2006) en Zimmermann en Hutchins (2003) lys elk in hul werk die strategieë wat hul as suksesvol beskou. Hierdie bronne oorvleuel grootliks en uit die literatuur het dit geblyk dat die onderstaande kombinasie van Block en Parris (2008) en Duke en Pearson (2002) die volledigste uiteensetting van dié strategieë verskaf.

**Tabel 2.1: Leesstrategieë wat as suksesvol beskou word sedert 2000**

*(’n kombinasie van Block en Parris, 2008: 22 en Duke & Pearson 2002: 1).*

<b>Strategie</b>	<b>Beskrywing</b>
1. <b>Doelstelling</b>	Stel ’n definitiewe doelwit vir die leesaktiwiteit en kontroleer gedurig of die doelwit bereik word of nie.
2. <b>Vluglees</b>	Vorm ’n idee van die teks voordat daar gelees word deur na titels, tekseienskappe, afdelings, prente en illustrasies te kyk.
3. <b>Aktiveer skema</b>	Roep die agtergrondkennis oor die onderwerp, skrywer, genre en teksstruktuur op.
4. <b>Voorspel</b>	Maak voorspellings oor die teks wat voortdurend opgedateer word tydens die leesproses om te voorspel wat volgende gaan gebeur en te toets of vorige voorspellings akkuraat was.
5. <b>Monitor eie begrip</b>	Bewustheid van betekenis. Bewuste aktivering van strategieë wat die leser in staat stel om betekenis af te lei en/of woorde, frases of sinne te ontsyfer.
6. <b>Stel vrae</b>	Verhelder begrip deur vrae oor die teks asook die skrywer se bedoeling te vra.
7. <b>Visualiseer</b>	Konstrueer betekenis uit die teks deur visuele beelde in die gedagtes te vorm.
8. <b>Kyk terug, herlees en herstel</b>	Voortdurende refleksie voor, gedurende en nadat daar gelees is om sodoende betekenis te konstrueer.
9. <b>Maak afleidings</b>	Verbind idees in die teks met persoonlike ervarings, kennis van ander tekste en/of algemene kennis en maak afleidings wat help met die konstruksie van betekenis.
10. <b>Lê verbande</b>	Verbind idees en gebeure in die teks met ’n bekende ervaring, gebeurtenis of kennis in die leser se skema.
11. <b>Som op en maak gevolgtrekkings</b>	Identifisering van hoofgedagtes en/of kerngedeeltes in die teks.
12. <b>Evalueer</b>	Benader ’n feitlike teks met die verwagting om van meet af aan die tekseienskappe, soos byvoorbeeld probleme en oplossings, raak te sien en daaraan aandag te gee.
13. <b>Sintetiseer</b>	Kyk na informatiewe tekste se eienskappe, unieke inligting, volgorde van detail en gevolgtrekkings as geheel en kombineer dit om betekenis te konstrueer.

### 2.4.3 Leesfases

Dit is belangrik om uit bogenoemde omskrywing daarop te let dat die leesproses van die bekwame leser uit drie fases bestaan, naamlik: voor die dekodeeringsproses (lees van woorde), tydens die dekodeeringsproses, sowel as daarna (Klingner & Vaughn, 1999: 740; Massey & Heafner, 2004: 29-36). Navorsers beweer dat die gekombineerde gebruik van die korrekte strategieë tydens die verskillende fases effektiewe konstruksie van betekenis tot gevolg het. Vir elke fase is daar sekere strategieë wat geskik is, terwyl sommiges oorvleuel en in twee of selfs al drie fases gebruik kan word. Tabel 2.2 is 'n aanduiding van die strategieë, soos in 2.4.2 bespreek, soos dit gebruik word in die verskillende leesfases.

**Tabel 2.2: Leesbegripstrategieë in die verskillende leesfases**

Voor	Tydens	Na
Doelstelling	Aktiveer skema	Dink na oor die skrywer en sy doel met die teks
Vluglees	Monitor begrip	Evaluering
Aktiveer skema	Voorspelling	Vraagstelling
Voorspelling	Dink oor die skrywer en sy bedoeling met die teks	Sintetisering
Vraagstelling	Maak afleidings	Opsommings/Gevolgtrekkings
	Lê verbande	
	Visualisering	
	Vraagstelling	

### 2.4.4 Strategieë wat in hierdie studie nagevors gaan word

Weens die beperkte onderrigtyd binne die raamwerk van hierdie studie (*cf.* 3.4.2) het die navorser drie strategieë gekies wat nagevors gaan word, naamlik: a) voorspelling, omdat hierdie strategie baie van die ander strategieë insluit en as goeie basis dien, asook die feit dat dit in twee van die drie leesfases gebruik kan word (*cf.* 2.4.4.1) b) die monitor van eie begrip, vanweë die belangrikheid daarvan ten opsigte van metakognitiewe bewustheid (*cf.* 2.4.4.2), en c) vraagstelling, omdat dit in al drie die leesfases gebruik kan word en dus een van die mees veelsydige strategieë is waaruit die deelnemers sal baat (*cf.* 2.4.4.3). Navorsing het getoon dat lesers se vermoë om betekenis te konstrueer dramaties verbeter het, selfs al is daar net twee of drie strategieë onderrig. Dit word toegeskryf aan die kognitiewe prosesse wat deur die onderrig van begripstrategieë geaktiveer word (*cf.* 2.5) en nie soseer aan die spesifieke strategieë wat onderrig is nie (Block & Parris, 2008: 327).

#### 2.4.4.1 Voorspelling

##### *Definiëring*

Kelley en Clausen-Grace (2008: 79) beskryf die bekwame leser se voorspellings gedurende die



voorafleesfase soos volg: "...able to synthesize a small amount of information available on the front cover with what he knows about the subject and genre to predict what will happen with precision." Die vraag wat hul egter vra, is watter vaardighede so 'n persoon nodig het om so goed te kan voorspel?

Daar is geen onduidelikheid in die literatuur oor die voortdurende voorspellings wat die bekwame leser gedurende die leesproses maak nie (Block & Parris, 2008: 327; Duke & Pearson, 2002: 6; Ellery, 2005: 149; Kelley & Clausen-Grace, 2007: 79; Klingner & Vaughn, 1999: 739; Knox, 2006: 23; Pressley, 2006: 306). Daar is egter min studies wat spesifiek op hierdie strategie fokus.

Volgens Duke en Pearson (2002: 6) is voorspelling eerder 'n kombinasie van strategieë as bloot 'n strategie op sy eie. Die kern is natuurlik om "vooruit te sê wat gaan gebeur" (Verklarende Afrikaanse Woordeboek: 1992) in 'n teks en dan te kontroleer of die voorspelling korrek was al dan nie. Dit maak egter ook voorsiening vir aktiwiteite soos die aktivering van skema (*cf.* 2.3.3) en vluglees (om oorsigtelik na die teks te kyk); tegnieke wat volgens Duke en Pearson reeds hul oorsprong in die studies van onder andere Ausabel (1968) en Stauffer (1976; 1980) gehad het. Al hierdie variëteite het egter een ding gemeen en dit is om die leser aan te moedig om sy bestaande kennis, sowel as nuwe kennis, te gebruik om die konstruksie van betekenis van nuwe idees in die teks te fasiliteer.

### ***Waarom is voorspelling belangrik?***

Duke en Pearson (2002: 6) het gevind dat, selfs wanneer 'n voorspelling 'n wilde raaiskoot is, dit die konstruksie van betekenis, wat gedurende die leesproses moet plaasvind, positief kan beïnvloed. Hul beweer dat die blote betrokkenheid by die teks die rede hiervoor is. Kelley en Clausen-Grace (2007: 79) noem egter dat dit belangrik is om die verskil tussen 'n raaiskoot en 'n voorspelling uit te wys omdat gerigte voorspellings tot meer effektiewe konstruksie van betekenis sal lei. Die weervoorspelling kan as 'n eenvoudige voorbeeld gebruik word. Die persoon wat die voorspelling maak, neem nie bloot 'n raaiskoot oor die weerstoestand van die komende paar dae nie. Hy gebruik al die moontlike inligting tot sy beskikking, soos byvoorbeeld kaarte, satellietfoto's en kennis van die huidige situasie en dan eers kan 'n voorspelling wat daarop gebaseer is, gemaak word. Soortgelyk in die geval van 'n teks. Gedurende die leesproses gebruik die leser al die leidrade wat in die teks beskikbaar is, byvoorbeeld: die titel, subopskrifte, illustrasies, teksstruktuur, wat tot dusver gebeur het, sowel as sy skema, om 'n voorspelling so akkuraat as moontlik te maak (Ellery, 2005: 149; Kelley & Clausen-Grace, 2007: 81).

Die maak van voorspellings help die leser met die volgende aspekte:

- Die bou van spanning in verhalende teks.
- Die skep van 'n verwagting vir 'n goeie einde.
- Verbinding met die teks ten einde vir betekenis te lees.
- Die vermoë om die korrekte boek van die rak af te haal wanneer 'n vraag beantwoord moet word.

- Voorsien 'n rede om te lees juis omdat die mens geneig is om te wil uitvind of hy reg was.
- Dit dien as bakens in die leesproses wat die leser deur die teks lei.
- Verbandlegging tussen skema en nuwe inligting wat die teks bied.
- Dit bevorder kritiese denke.
- Dit dwing die leser om by die teks betrokke te raak en sodoende in dialoog te tree daarmee, wat interaksie met die teks bewerkstellig.

(Ellery, 2005: 149; Kelley & Clausen-Grace, 2007: 79)

### ***Hoe en wanneer word daar voorspel?***

Hoewel daar baie programme is wat voorspellings slegs as 'n vooraf-leesaktiwiteit gebruik, het navorsers vasgestel dat dit 'n strategie is wat ook gedurende die leesaktiwiteit gebruik word (Duke & Pearson, 2002: 6; Kelley & Clausen-Grace, 2007: 81). Kelley en Clausen-Grace wat uitgebreide navorsing oor voorspelling as strategie gedoen het, beweer dat, ten einde voorspelling tot sy volle potensiaal te ontgin, dit nodig is om dit voor, tydens en na die leesaktiwiteit te onderrig. Hul beskryf die fases soos volg: Voordat daar gelees word, gebruik die leser die voor-/agterblad, titel, prente/foto's, subopskrifte en tekseienskappe in kombinasie met hul skema om voorspellings te maak. Terwyl daar gelees word, gebruik die leser dit wat tot dusver gebeur het, of deur die teks gebied is, in kombinasie met skema, om voorspellings te maak. Die leser stop ook gedurig om die voorspellings wat voor die tyd gemaak is te bevestig of aan te pas. Teen die einde van die leesaktiwiteit is dit ideaal dat die leser reflekteer oor sy voorspellings en dit bevestig of aanpas na aanleiding van dit wat gelees is. Deur voorspellings te evalueer en te hersien ten opsigte van dit wat werklik gebeur het, word die effektiwiteit en waarde van hierdie strategie gemaksimaliseer (Kelley & Clausen-Grace, 2007: 81).

In die navorsing van Kelley & Clausen-Grace (2007: 81-82) het hul gemerk dat daar sekere dinge is wat die bekwame leser doen wat hom in staat stel om 'n goeie voorspelling te maak. Hulle het hierdie bevindinge geneem en verdeel om komponente wat goeie lesers gebruik om voorspellings te maak, te vorm. Met die teenwoordigheid van metakognitiewe denke is die leser nie slegs in staat om bewus te wees van 'n voorspelling wat hy maak nie, hy kan ook identifiseer watter komponent gebruik is in die proses. Die onderskeie voorspellingskomponente lui soos volg:

Die goeie leser gebruik een of meer van die volgende komponente binne 'n teks om te voorspel:

- die titel en hoofstukopskrifte, die voor- en agterblad en/of prente en byskrifte
- vrae wat moontlik beantwoord kan word soos daar gelees word
- wat hy reeds weet van die onderwerp (insluitende woordeskat)
- wat hy weet van die skrywer, genre, of reeks
- wat hy weet van teksorganisasie en teksstruktuur

- wat tot dusver in die teks gebeur het
- betekenisvolle assosiasies (“connections”)
- wat hy weet van ‘n karakter

Die kontrolering van watter komponent gebruik is tydens die maak van ‘n voorspelling, dra by tot die leser se vermoë om agter te kom wanneer hy ‘n swak of irrelevante voorspelling gemaak het.

#### **2.4.4.2 Monitor van eie begrip**

Navorsers beklemtoon die bemeestering van hierdie strategie as uiters belangrik vir verdere sukses in die aanleer en onafhanklike toepassing van leesbegripstrategieë (Block & Parris, 2008: 74; Boulware-Gooden *et al.*, 2007: 71; Harvey & Goudvis, 2007: 26; Kelley & Clausen-Grace, 2008: 3; Knox, 2006: 28; McTavish, 2008: 407; Pressley, 2006: 303). In Harvey en Goudvis (2007: 77) se navorsing het hulle aan ‘n groep kinders gevra wie al ooit agtergekom het dat hul aan iets anders sit en dink terwyl hulle lees. Soos een man het die hele klas se hande opgeskiet; sekerlik omdat dit ‘n fenomeen is wat elke leser al in sy leeftyd teëgekome het. Wanneer dit gebeur, is dit ‘n aanduiding dat betekenis iewers verbrokkel het. Die probleem is egter dat lesers dikwels nie dadelik agterkom wanneer dit gebeur nie en eers nadat daar gelees is, besef dat hulle nie verstaan het nie. In so ‘n geval is dit baie moeilik om die probleem op te los aangesien dit sou beteken dat die hele gelese gedeelte weer gelees moet word sonder enige waarborg dat die tweede keer meer suksesvol sal wees.

#### **Definiëring**

Met monitor van eie begrip word bedoel dat die leser gedurende die leesproses deurentyd bewus is dat hy verstaan, maar ook wanneer betekenis verbrokkel. Kortliks kan dit beskryf word as die teenwoordigheid van metakognitiewe denke tydens die leesproses (*cf.* 2.3.5.1). Wanneer bekwame lesers met ‘n uitdagende teks gekonfronteer word, besef hul baie gou dat groter inspanning nodig is om sin te maak van ‘n teks en tree hul dienooreenkomstig op (Pressley, 2000: 5). Hulle lees vir betekenis en kom agter wanneer dit nie daar is nie en gebruik dan ‘n strategie om dit te herstel (Kelley & Clausen-Grace, 2007: 3). Daarteenoor is swakke lesers geneig om slegs die woorde te lees (hoe gouer die leesaktiwiteit verby is, hoe beter). Hul lees nie vir betekenis nie en is dikwels nie bewus daarvan dat betekenis verbrokkel nie; dus kan hul geen poging aanwend om dit te herstel om sodoende begrip te bewerkstellig nie (Knox, 2006: 28). Die onmiddellike uitdaging wat hieruit spruit, is dat dit nie genoeg is dat die leser bewus is daarvan dat betekenis verbrokkel nie, hy moet ook weet wat om te doen wanneer dit gebeur (Block & Parris, 2008: 74). Met die identifisering van hierdie probleem kon navorsers begin werk aan alternatiewe strategieë wat met die oorbrugging van hierdie probleem sou help. Hierdie strategieë het vinnig in leeskringe die gepaste naam van “fix-up”-strategieë gekry. Voordat daar egter daaraan aandag gee word, is dit belangrik om moontlike faktore te identifiseer wat die aanduiding gee dat betekenis besig is om verlore te raak. Harvey

en Goudvis (2007: 80) het sekere algemene faktore geïdentifiseer wat dikwels by jong lesers voorkom, asook eenvoudige oplossings daarvoor:

**Tabel 2.3: Kontrolering van eie begrip volgens Harvey en Goudvis (2007: 80)**

<b>Betekenis raak verlore as gevolg van:</b>	<b>Wat om daaromtrent te doen</b>
1. <b>Moegheid</b>	Probeer begrip herstel deur weer te lees. Sit die boek neer en rus indien jy te moeg is.
2. <b>Te min agtergrondkennis</b>	Fokus en lees die woorde met meer aandag/konsentrasie as gewoonlik.
3. <b>Honger/Dors</b>	Stop en kry iets om te eet/drink indien moontlik.
4. <b>Stres</b>	Praat met die onderwyser of iemand anders oor dit wat jou pla.
5. <b>Hou nie van die boek/leesstuk nie</b>	Kies 'n ander boek/leesstuk indien moontlik.
6. <b>Die teks is te moeilik</b>	Dink aan dit wat jy reeds weet en probeer om dit met die nuwe inligting te verbind.
7. <b>Die teks is vervelig</b>	Kies 'n ander boek indien moontlik, of praat met iemand wat die onderwerp interessant vind.

Zimmermann en Hutchins (2003: 152) fokus op hul beurt op lesers wat reeds aan leesstrategieë (cf 2.4.1) bekendgestel is. Sulke lesers word aangemoedig om op te let na die volgende terwyl hulle lees:

- Die stem in my kop het verander. Ek is nie meer in gesprek met die teks nie, ek lees net die woorde. Ek is verveeld met die teks, of ek is deurmekaar.
- Die kamera in my kop (visualisering) het ophou draai. Ek het nie meer 'n visuele voorstelling in my kop van dit wat ek lees nie.
- My gedagtes dwaal weg van die teks en ek dink aan 'n klomp ander goed. Ek moet weer fokus.
- Ek kan nie onthou wat ek nou net gelees het nie.
- Ek vra nie meer vrae oor die teks terwyl ek lees nie.
- Ek kom agter daar word van dinge in die teks gepraat wat waarskynlik vroeër verduidelik is, maar ek weet nie waarvan die skrywer praat nie.

Wanneer die leser dus agterkom dat betrokkenheid by die teks ontbreek, kan daar 'n daadwerklike poging aangewend word om dit te herstel.

Ter wille van duidelikheid is dit noodsaaklik om in hierdie stadium weer na metakognisie te verwys. Harvey en Goudvis (2007: 26) beskryf die aanleer van metakognitiewe denke, ofte wel die proses van interne dialoog, as die leser wat moet leer om na die stem in sy kop te luister terwyl hy lees. Dit skep die

vermoë om effektief betekenis te konstrueer, wat 'n aanhoudende bewustheid van begrip by die leser impliseer. Die doel daarvan is dat die leser dit later in kombinasie met al die ander strategieë moet gebruik. Om dit te kan doen moet die leser weet wat die doel van die lees oefening is, asook watter moontlike strategieë beskikbaar is ten einde die probleem van onbegrip op te los (Keene & Zimmermann, 2007: 50). Keene en Zimmermann (2007: 149) beskryf die “fix-up”-strategieë as 'n soort veiligheidsnet wat tot die leser se beskikking is wanneer begrip ontbreek. Die volgende strategieë word voorgelê as die mees basiese wat in die volgorde, soos hieronder uiteengesit, gedoen kan word wanneer die leser beseft dat begrip ontbreek:

1. Gebruik teks/konteks as leidraad:
  - a. Lees eers oor die moeilike gedeelte, want dalk word betekenis later duidelik.
  - b. Stop en lees die paragraaf weer, soms is dit genoeg.
2. Identifiseer die spesifieke gedeelte wat die probleem veroorsaak: 'n woord, 'n sin of 'n konsep.
  - a. Indien dit 'n woord is:
    - i. Lees verder om te kyk of daar nie dalk 'n definisie in die teks is nie.
    - ii. Dink aan die inhoud tot dusver en probeer voorspel watter ander woord in die onbekende een se plek sal pas.
    - iii. Kyk na die morfologiese ontleding van die woord en soek die betekenisdraende dele, asook voor- en agtervoegsels en die semantiese waarde daarvan en probeer die betekenis daaruit aflei.
    - iv. Slaan die onbekende woord in 'n woordeboek na, of vra iemand anders wat moontlik die antwoord ken.
  - b. Indien dit 'n sin is:
    - i. Kyk na die prente (indien daar is) en dink aan wat tot dusver gebeur het, lees weer die sin, asook 'n ent verder om te kyk of betekenis duidelik word. Indien nie, gesels met 'n vriend, ouer of onderwyser daaroor.
  - c. Indien dit 'n konsep is:
    - i. Probeer om die storie op te som tot by die plek waar betekenis verlore geraak het.
    - ii. Dit mag dalk nodig wees om meer agtergrondkennis te bou oor die onderwerp, wat beteken dat 'n ensiklopedie, die internet, die biblioteek, of iemand wat meer van die onderwerp weet, geraadpleeg moet word.

Hierdie strategieë sal die leser in staat stel om sy begrip te monitor en te herstel wanneer dit nodig is. Block en Parris (2008: 74) maak dit egter duidelik dat dit nie iets is wat vanself sal ontwikkel nie. Hul nuwe navorsing toon dat kinders wat nie onderrig ontvang het in metakognitiewe vaardighede nie, nie werklik enige vordering getoon het wanneer hulle later weer getoets is nie. Daar kan dus nie sonder meer aanvaar word dat 'n agterstand “opgevang” sal word soos hulle ontwikkel nie; daarom die klem op die eksplisiete onderrig van metakognitiewe denke saam met die monitor van begrip (Block & Parris, 2008: 74).

#### **2.4.4.3 Vraagstelling**

“One’s first step to wisdom is to question everything.” (Georg Christoph Lightenberg ‘n wetenskaplike, soos aangehaal in McGregor, 2007: 71). Kinders word nuuskierig gebore. Hulle kyk na die wêreld en probeer antwoorde vind op die waaroms en hoe’s van die lewe (Keene & Zimmermann, 2007: 108; Kelley & Clausen-Grace, 2007: 118; McGregor, 2007: 61; Raphael, Highfield & Au, 2006: 13). Zimmermann en Hutchins (2003: 74) gaan selfs sover as om te sê dat kinders die natuurlike nuuskierigheid van groot wetenskaplikes het. Dit is ongelukkig so dat juis dit wat as tweede natuur vir jong kinders kom, verdwyn soos hulle ouer word. Hoewel baie van hul redelik bedrewe is in die kuns om onderwysers se vrae te beantwoord, vergeet hul maklik die belangrikste vrae; hul eie (Kelley & Clausen-Grace, 2007: 118). Dit kan moontlik toegeskryf word daaraan dat skole dikwels meer geïnteresseerd is in kinders se antwoorde as hul vrae (Harvey & Goudvis, 2007: 109; Kelley & Clausen-Grace, 2007: 119; Massey & Heafner, 2004: 36). Dit is immers die een aktiwiteit betreffende begrip wat deur die geskiedenis van onderwys deurlopend teenwoordig is. Onderwysers stel vrae om begrip te toets. Ongelukkig is dit juis een van die grootste probleme in begrip onderrig (cf. 1.2.2.2), omdat die vrae dikwels nie op peil is nie en dus die denke en fokus van die leser beïnvloed wanneer hul met nuwe tekste gekonfronteer word. Wanneer so ‘n leser byvoorbeeld voortdurend gekonfronteer word met vrae wat feitlike inligting vereis, sal hy elke keer, wanneer hy iets moet lees, outomaties op die feitlike inligting in die teks fokus en homself nie noodwendig toelaat om verder na betekenis te soek nie (Duke & Pearson, 2002: 13; Knox, 2006: 80).

#### ***Definiëring***

Om te bevraagteken beteken letterlik dat die juistheid van iets nie sonder meer aanvaar word nie (HAT, 2005: 93). Die vrae wat bekwame lesers voor, tydens en na die leesaktiwiteit vra, bevredig hul nuuskierigheid en plaas die teks in ‘n ander lig as vir diegene wat geen vrae vra nie (Kelley & Clausen-Grace, 2007: 118). Om voortdurend te ondersoek en te bevraagteken vorm die grondslag van kritiese denke en impliseer vir die leesproses dat die leser nie die teks sonder meer aanvaar nie. Hy gebruik vrae om as’t ware die teks uit te daag en sodoende verby die letterlike betekenis van die woorde te kyk. Die fokus beweeg dan eerder na dinge soos die skrywer se doel met die teks, die gehoor vir wie die teks geskryf is, hul geslag, etnisiteit, dit wat dalk weggelaat is met ‘n doel, en so meer (McLaughlin & De Voogd, 2004: 62). Volgens Keene en Zimmermann (2007: 107) is vrae ‘n goue draad wat met die daaglikse bestaan van die mens verweef is.

#### ***Waarom is vraagstelling belangrik in leesbegrip?***

“We can never underestimate the importance of questions, real questions, not the prepared questions at the end of the story or chapter, but questions that arise from a true desire to know more, to probe deeper.” (Keene & Zimmermann, 2007: 107). Bykans elke skrywer wat begripstrategie-onderrig bespreek, het ‘n

teorie oor die belangrikheid van vraagstelling. Dit word egter onomwonde deur almal beklemtoon en word beskou as een van die belangrikste strategieë wat 'n leser moet bemeester ten einde effektief met begrip te lees. Die onderstaande is enkele voorbeelde van bogenoemde:

- Vraagstelling is dié strategie wat lesers vorentoe dryf; een wat die leser dieper in die teks inlei en wat die fondasie lê vir 'n dialoog tussen die leser, die skrywer en die teks. Dit is die sleutel tot begrip, dit bring helderheid tydens verwarring, dit stimuleer navorsing en motiveer die leser om dieper in die teks betrokke te raak (Harvey & Goudvis, 2007: 109).
- Wanneer die leser vrae vra terwyl hy lees, is hy wakker en voortdurend besig om te dink, terwyl daar interaksie plaasvind met die skrywer sowel as die woorde. Dit is 'n kernbestanddeel in die ontwikkeling van bekwame lesers (Zimmermann & Hutchins, 2003: 73).
- Wanneer kinders begin glo dat hul vrae belangrik is, skiet hul selfvertroue die hoogte in en groei hul denkprosesse eksponensieel. Carson (1988) beweer egter dat hul dikwels 'n volwassene nodig het om hierdie ingebore sin vir verwondering te deel en lewendig te hou (McGregor, 2007: 62).
- Onderwysers het gevind dat die vermoë om die regte vrae te formuleer tot gevolg gehad het dat leerders feite beter kon ontsyfer en oplossings of gevolgtrekkings beter kon formuleer (Paziotopoulos & Kroll, 2004: 677).
- Vraagstelling is 'n strategie wat die leser se begrip bevorder en help hom om idees binne die teks te identifiseer, nuwe inligting raak te sien, verwarring uit te klaar en probleme op te los. Indien die leser voor die leesaktiwiteit vrae stel oor dit wat hy graag wil leer uit die teks, dra dit by tot die formulering van 'n doel vir die leesaktiwiteit. Vraagstelling is dus 'n strategie wat lesers aktief betrokke maak by die teks (Ellery, 2005: 152-153).
- Raphael, Highfield en Au (2006: 14) beweer dat die vermoë om die regte vrae oor 'n teks te stel nie net die verwagting van die leser verhoog nie, maar ook groter verantwoordbaarheid tot gevolg het. Hul noem onder andere dat dit 'n baie groot rol speel in die ontwikkeling van ingeligte burgers binne 'n demokratiese samelewing.
- Kelley en Clausen-Grace haal een van hul leerders soos volg aan: "I think questioning helps you go deep into the text and, like, understand it better because you're asking your questions that you want to know about the text. – Kaitlin."

### ***Hoe en wanneer word vrae gestel?***

Soos reeds vermeld, is vrae in die verlede grotendeels gelaat tot na die leesaktiwiteit en dan is die vrae nie dié van die leser nie, maar van die onderwyser (*cf.* 2.4.4.3). In die literatuur word dit egter deurgaans beklemtoon dat vraagstelling deur die leser self 'n strategie is wat voor, tydens en na die leesaktiwiteit 'n integrale rol speel in die konstruksie van betekenis (Ellery, 2005: 153; Duke & Pearson, 2002: 13; Harvey

& Goudvis, 2007: 109; Keene & Zimmermann, 2007: 135; Kelley & Clausen-Grace, 2007: 119; McGregor, 2007: 70; Raphael, Highfield & Au, 2006: 71; Zimmermann & Hutchins, 2003: 76).

Daar word na verskeie formele, sowel as informele onderrigmetodes wat vraagstelling as begripstrategie kan verbeter, verwys. Die volgende is enkele voorbeelde van die formele metodes: “3Rs” (Ellery, 2005: 155), “SQ3R” (Ellery, 2005: 155), “Skyscraper” (Paziotopoulos & Kroll: 2004), K-W-L (Ogle, 1986; Sampson, 2002), “Wondering wall” (Meyer, 2010: 502), “Thick and thin questioning” (Harvey & Goudvis, 2007: 115) en QAR: “Question Answer Relationships” (Raphael, Highfield & Au, 2006: 13; Raphael & Au, 2005: 208). Hoewel elk van hierdie metodes in die literatuur as uiters suksesvol beskryf word, blyk dit dat Kelley en Clausen-Grace (2007: 121) se kontroleblad vir vraagstelling die mees volledige metode is.

In hul navorsing het hul verskeie redes geïdentifiseer waarom lesers voor, tydens en na die leesaktiwiteit vrae stel en dit as basis gebruik vir die onderrig van hierdie strategie. Hul het gevind dat die kontrolering van die redes vir vrae wat gestel word gedurende die leesproses, ‘n bewustheid van denkprosesse by die leser skep en sodoende verdieping daarin bring. Die volgende redes vir vraagstelling gedurende die leesproses word voorgehou (Kelley & Clausen-Grace, 2008: 120):

‘n Leser stel vrae om:

- duidelikheid te kry oor iets in die teks of ‘n tekstenmerk.
- met woordeskat te help.
- om te help om spesifieke inligting in die teks te kry.
- om te help om aansluiting met die idees of karakters in die teks te vind.
- die self in die teks te plaas deur van sintuie (visualisering, smaak, reuk en gevoel) gebruik te maak.
- om die keuses wat die skrywer gemaak het terwyl hy die teks geskryf het te verstaan.
- om te help om die teksorganisasie en –struktuur te verstaan.
- om op te som wat gelees is.
- om te help om verder as die teks te dink en sodoende die leer wat plaasvind te verbreed.
- om te help om ‘n karakter of voorwerp in die teks te verstaan.
- om te help om ‘n voorspelling te maak.

Een van hul se leerders sê die volgende oor vraagstelling:

I use questioning while I read because it’s easier for me. If I wait until after I read, and I have a question about something that happened when I first started reading, I might not remember it.

(Kelley en Clausen-Grace, 2007: 120)



Dit is egter belangrik dat vrae wat gedurende die leesproses deur die leser geformuleer word, genoeg substansie het (Harvey & Goudvis, 2007: 109), selfs al is daar nie noodwendig duidelike antwoorde nie. Die doel van vraagstelling is nie altyd om antwoorde te vind nie, die proses daaragter is iets wat die diepte van die leser se denke beïnvloed en sy lewe verryk. Keene en Zimmermann beweer dat dit juis hierdie tipe vrae is wat die verbeelding aangryp en dikwels die vrae is wat die moeite werd is om oor te na te dink en oor te bly wonder. Die soektog na die regte vraag is dus dikwels van groter waarde as die soektog na die regte antwoord (McGregor, 2007: 62). Albert Einstein het tereg gesê: “If only I could ask the right question.” (Zimmermann & Hutchins, 2003: 74).

## **2.5 Die effektiewe onderrig van leesbegrip**

Because meaning does not exist in text, but rather must be actively constructed, instruction in how to employ strategies is necessary to improve comprehension (Snow, 2002: 32).

Navorsing van die afgelope twee dekades toon sonder uitsondering dat die eksplisiete onderrig van begripstrategieë sentraal staan in die effektiewe onderrig van leesbegrip (Zimmermann & Hutchins, 2003: 5; Pressley, 2006: 335; Snow, 2002: 33; Harvey & Goudvis, 2007: 31; Block, Gambrell, & Pressley, 2002: 9,26). Die sentrale vraag is egter wat die mees effektiewe manier is om dit te onderrig? ‘n Vraag wat slegs beantwoord kan word wanneer daar gekyk word na maniere waarop onderwysers leerders kan begelei om begripstrategieë onafhanklik as vloeiende eenheid te implementeer in ‘n verskeidenheid van tekste (Block & Parris, 2008: 31).

Volgens Keene en Zimmermann (2007: 150) is die basis van hierdie proses die kweek van ‘n bewustheid van begrip; wanneer dit teenwoordig is, maar ook wanneer dit ontbreek. Hoewel begripstrategie-onderrig tydrowend kan wees, is dit volgens Harvey en Goudvis (2007: 31) bykans onmoontlik om té eksplisiet te wees. Deur hul navorsing het hul vasgestel dat ‘n gebrek aan eksplisiete onderrig telkens die oorsaak van onsuksesvolle lesse is. Hul verskaf die volgende algemene riglyne vir effektiewe leesbegrip-onderrig:

- Onderrig met die einde in gedagte.
- Beplan onderrig op so ‘n wyse dat dit by die individuele behoeftes van die leerders pas.
- Modelleer eie gebruik van strategieë.
- Herinner leerders daaraan dat die doel van strategieë is om betekenis uit ‘n teks te konstrueer.
- Vertel aan leerders hoe sekere denkprosesse die leser help om te verstaan.
- Onthou dat strategieë slegs ‘n middel tot ‘n doel is.
- Modelleer mondelinge, geskrewe en artistieke aspekte van ‘n les.
- Gebruik die geleidelike oordrag van verantwoordelikheid na die leerder tydens onderrig.
- Verskaf geleentheid vir begeleide en onafhanklike oefening.
- Demonstreer strategiegebruik in ‘n verskeidenheid van tekste, genres en kontekste.
- Help leerders om die integrasie van strategieë raak te sien.

- Gee genoeg tyd waarin in die leerders lees (waak teen te veel onderrig).
- Maak seker dat die leerders genoeg tyd het om met mekaar te praat oor hul eie leesprosesse.
- Gee geleentheid vir leerders om op 'n kreatiewe wyse op 'n teks te reageer deur te skryf of te teken.
- Neem genoeg tyd om leerders se gedrag waar te neem en om direk met hul te beraadslaag en onthou om rekord te hou van elke waarneming en gesprek om sodoende vordering te monitor en individuele onderrig te verbeter.
- Gebruik leerders se werk en hul gesprekke om leiding te gee in toekomstige onderrig en om hul vordering te assesser.

'n Verdere belangrike aspek wat deurgaans in die literatuur genoem word, is die keuse van tekste vir onderrig. Block, Gambrell en Pressley (2002: 9) beweer dat interessante en toepaslike tekste van die uiterste belang is. Navorsing toon ook dat lesers vinniger verbeter wanneer hul 'n keuse mag uitoefen oor die teks wat gelees gaan word, hetsy dit onafhanklike keuse is, of een uit moontlike opsies wat deur die onderwyser daargestel word (Harvey & Goudvis, 2007: 38; Snow, 2002: 41). Die gebruik van tekste wat oor verskillende genres strek, word ook as ononderhandelbaar beskou (Block, Gambrell, & Pressley, 2002: 9; Snow, 2002: 40). Navorsers beweer dat dit sal verseker dat die toepassing van strategieë aangeleer word vir verskillende tipes tekste waarmee die leser moontlik gekonfronteer kan word.

Uit die literatuur blyk dit ook dat onderwysers daarteen moet waak dat begripstrategie-onderrig die uitsluitlike fokus word (*cf.* 2.5.3). Duke en Pearson (2002:2) benadruk wel die noodsaaklikheid van genoeg tyd wat aan lees, skryf en die bespreking van tekste in die klaskamer bestee moet word (Keene, 2008: 16) aangesien die onafhanklike gebruik van strategieë, ten einde betekenis uit 'n teks te konstrueer, die einddoel van hierdie tipe onderrig is.

### **2.5.1 Transaksionele strategie-onderrig**

In sy artikel *Comprehension Instruction: What Makes Sense Now, What Might Make Sense Soon*, beweer Pressley (2000) dat daar 'n verskeidenheid van goed nagevorsste onderrigmetodes is wat gebruik kan word om leesbegrip te bevorder. Die een wat egter die beste deur navorsing ondersteun word, staan bekend as transaksionele strategie-onderrig. Die uitgangspunt word soos volg deur Pressley (1992: 513) beskryf:

Student and teacher transactions with text are the heart of this form of instruction, with classroom discourse consisting of teachers providing support and guidance to students as they attempt to use strategies to learn regular elementary content.

Hierdie onderrigmetode wat in menige skole in die VSA gebruik word, word deur Au (2009), Duke en Pearson (2002: 3), Harvey en Goudvis (2007: 32), Block en Parris (2008: 27), Keene en Zimmerman (1997: 19; 2007: 76), Block, Gambrell en Pressley (2002: 96), Snow (2002: 33), McLaughlin en De

Voogd (2004: 38), Meyer (2010: 501) en McKeown, Beck en Blake (2009: 220) aanbeveel vir leesbegripstrategie-onderrig.

### **2.5.1.1 Agtergrond**

In 1984 het Roehler en Duffy met 'n onderrigmodel wat later in transaksionele strategie-onderrig sou ontwikkel, begin eksperimenteer. Hierdie manier van onderrig het begin by 'n verduideliking van die strategie deur die onderwyser, maar die hart daarvan het in die modellering van denke, tydens die leesproses, gelê (Duffy & Roehler, 1989 soos aangehaal in Pressley 2006: 308). Sodoende kon die onderwyser aan sy leerders demonstreer wat 'n strategie is en hoe om dit toe te pas. Hul beweer dat leerders uit hul eie sal begin om die strategie toe te pas, terwyl die onderwyser hardop lees en van tyd tot tyd stop om strategiegebruik aan te dui. Gedurende hierdie fase verskaf die onderwyser riglyne wat bepaal word deur die leerders se terugvoer, afhangende van elkeen se behoefte. Terugvoer en onderrig word minder namate hul die strategie bemeester en onafhanklik gebruik. Verduideliking en modellering kan weer geskied tydens laasgenoemde proses, soos dit nodig is.

Pressley en sy navorsingspan het verskeie instansies ondersoek waar leesstrategieë volgens die Roehler en Duffy-benadering geïmplementeer is en tot die gevolgtrekking gekom dat die onderrig soveel meer as net blote verduideliking behels, dat 'n ander, meer beskrywende term gevind behoort te word. Een wat die dinamiese gee-en-neem-verhouding tussen die onderwyser en die leerder kon beskryf (Pressley, 2006:309-310).

In die ontwikkelingsielkunde word die term transaksioneel gebruik wanneer die kind se aksies in 'n groot mate dié van die volwassene in sy lewe beïnvloed. Recall Rosenblatt (1978) het beweer dat betekenis nie uitsluitlik in die teks of die leser se denke opgesluit lê nie, maar dat dit deur die leser gekonstrueer word terwyl hy teks oorweeg in ooreenstemming met sy agtergrondkennis en vorige belewenisse. Hierdie konstruksie van betekenis wat deur Rosenblatt as transaksioneel beskryf is, kon duidelik gesien word in die onderrig wat volgens die Roehler en Duffy-benadering plaasgevind het. Die benaming is as gepas beskou, nie slegs as gevolg van die transaksie wat plaasvind tussen die leser en die teks nie, maar ook die transaksie tussen die onderwyser en die leerder (Pressley, 2006: 309-310).

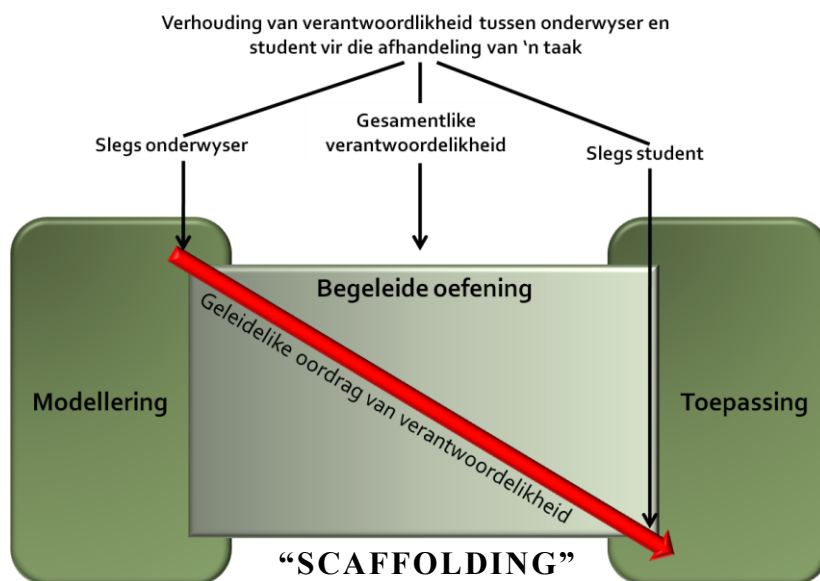
Binne hierdie onderrigmetode het die ondersteuning van die onderwyser aan die leerder die gepaste naam van “scaffolded instruction” na aanleiding van die Roehler en Duffy-benadering, gekry (Pressley, 2006: 308-310). Die term “scaffolded instruction” is op sy beurt ontleen aan Vygotsky (1967, 1978) se navorsing oor die sone van proksimale ontwikkeling, waaruit konstruktivisme en “scaffolding” die onderbou van vele onderrigraamwerke begin vorm het. In die konstruktivisme word die woord “scaffolds” gebruik om die strukturele raamwerk, deur die onderwyser verskaf, te beskryf wat die leerder in staat stel om op 'n hoër vlak te werk as wat hy op sy eie sou kon doen (Block & Parris, 2008:161). Die term “scaffolding” het 'n algemene gebruiksterm onder leesspesialiste geword; een wat 'n veilige raamwerk

veronderstel waarop die student sy kennis en vaardighede rondom die gebruik van leesstrategieë kan bou (Duke & Pearson, 2002:4).

### 2.5.1.2 Uiteensetting

In hul studies van skole wat van transaksionele strategie-onderrig gebruik gemaak het, het Pressley en sy span tot die slotsom gekom dat die volgende komponente teenwoordig was tydens onderrig (Pressley, 2000:4; Pressley, 2006: 314):

- Nadruklike verduideliking van die leesstrategie waarop gefokus gaan word, asook hoe dit gebruik moet word.
- Modelling van die fokusstrategie deur die onderwyser (soms word die gebruik van ander strategieë by hierdie proses betrek).
- Studente oefen op verskeie maniere om die strategie te gebruik met die hulp van die onderwyser. Soos die leerder die strategie onafhanklik begin gebruik, skuif die verantwoordelikheid geleidelik van die onderwyser na die leerder (leerders kan hier gevra word om hul gebruik van die strategie te modelleer).
  - Inligting word deurgegee oor die rol en die belangrikheid van die fokusstrategie. Onderwysers sal dikwels hier voorbeelde van waar die strategie hul gehelp het, verskaf.
  - Inligting oor wanneer en waar die strategie toegepas kan word, word deurgegee. Die positiewe aspekte van strategiegebruik word voortdurend uitgewys.
  - Die buigzaamheid van strategiegebruik blyk duidelik deur die onderwyser wat verskillende gebruike van strategieë aan leerders uitwys.
  - Die onderwyser maak dit duidelik dat die gedagtes en idees van leerders belangrik is.
- Studente gebruik die fokusstrategie onafhanklik in 'n verskeidenheid van kontekste.



Figuur 2.2: 'n Skematiese voorstelling van die transaksionele model

Een van die mees opvallende kenmerke van 'n klaskamer waar hierdie tipe onderrig plaasgevind het, was dat daar werklik intelligente gesprekke oor gelese werk plaasgevind het. Dit sluit gesprekke in waarin lesers voorspellings maak oor wat volgende gaan gebeur, praat oor gedeeltes wat moontlik verwarrend kan wees en beplan hoe om dit te oorkom. Dit het 'n forum geskep waar verskille in interpretasie aanvaar word, aangesien die lesers verstaan dat die konstruksie van betekenis afhang van die teks, in kombinasie met elkeen se skema (*cf.* 2.3.3). Transaksionele strategie-onderrig handel dus oor die ontwikkeling van selfregulerende lesers wat op hul eie, aktief, die begripstrategieë van uitstekende lesers gebruik in 'n verskeidenheid van kontekste (Pressley, 2006: 320; Block & Parris, 2008: 162).

Die vraag waaroor daar baie gedebatteer word, is of begripstrategieë geïntegreerd of afsonderlik onderrig moet word. Volgens Zimmermann en Keene (2007: 35) het sommige studies groter onmiddellike sukses getoon wanneer onderrig geïntegreerd plaasgevind het, maar hul noem dat daar nog nie oor voldoende data wat 'n vergelykende studie in hierdie verband moontlik maak, beskik word nie. Hul het ook gevind dat sommige van hul studente wat nie aan baie strategie-onderrig blootgestel word nie, maklik tydens 'n geïntegreerde benadering deurmekaar raak met die terminologie wat tot elke strategie behoort. Hul het gevind dat een strategie op 'n slag, kumulatief, meer effektief is.

### **2.5.2 Die eksplisiete onderrig van voorspelling**

Kenner het ondervind dat voorspelling dikwels 'n gewilde strategie onder leerders is omdat hulle daarvan hou om te raai wat volgende gaan gebeur. Daar word egter beweer dat dit belangrik is om weg te beweeg van wilde raaiskote (*cf.* 2.4.4.1) om plek te maak vir logiese voorspellings wat berus op die leser se skema of dit wat hy tot dusver gelees het (Oczkus, 2010: 3). Eksplisiete onderrig wat ten doel gehad het om leerders te betrek by die maak van voorspellings, het getoon dat leerders meer in die stories belangstel en dit beter onthou (Anderson, Wilkinson, Mason & Shirey soos aangehaal in Duke & Pearson, 2002: 6).

#### **Verduideliking**

Volgens die transaksionele model bestaan die eerste gedeelte van onderrig uit 'n sessie waartydens die strategie en sy afsonderlike komponente verduidelik word. Hoewel die meeste mense bekend is met die woord voorspelling, sal dit die eerste keer wees dat leerders aan die onderskeie komponente wat tydens voorspelling gebruik word, bekendgestel gaan word (*cf.* 2.4.4.1; Addendum G). Kelley en Clausen-Grace (2007: 83) beveel aan dat 'n algemene werksdefinisie vir elke klas vasgestel word deur middel van 'n klasgesprek oor die verskil tussen voorspellings en blote raaiskote.

Na afloop van so 'n gesprek beveel hul aan dat elke leerder die geleentheid moet kry om deur die komponente op die kontroleblad te lees en dit met 'n maat te bespreek (die onderwyser kan 'n groot kontroleblad voor in die klas hê, maar elke leerder moet ook sy eie kopie hê). Ten einde 'n klasgesprek oor elke komponent te fasiliteer kan die onderwyser terugvoer van leerders vra, waarna die betrokke

komponent gedemonstreer kan word deur middel van 'n voorbeeld. Voorbeelde van leerders kan ook gevra word, asook hul aanbevelings vir die sinvolle gebruik van elke komponent. Hul beweer dat die leerders na so 'n sessie vertrouwd behoort te wees met die kontroleblad en wat elkeen van die komponente behels.

### **Modellering**

As deel van die voorbereiding ten einde sukses tydens modellering te verseker word aanbeveel dat die onderwyser die voorafgekose teks deeglik lees en duidelik in die teks merk watter voorspellings hy self gemaak het. Gedurende die modelleringsfase word die teks aan die klas voorgelees en denke aangaande voorspelling (wat vooraf in die teks aangedui is) hardop uitgespreek. Leerders kry dan geleentheid om volgens die lys van komponente te probeer identifiseer watter komponent gebruik is. Terwyl die onderwyser ter illustrasie op die groot kontroleblad (Fig. 4.3) in die klas 'n merkie by die korrekte komponent maak, merk leerders elk op hul eie blad.

### **Inoefening van strategiegebruik (“Scaffolding”)**

Wanneer die leerders gemaklik is met die voorspellingskomponente, noem hul dat genoeg tyd binne hierdie fase bestee moet word ten einde die nuutgevonde kennis deel van hul denkraamwerk te maak. Dit kan dus oor verskeie sessies strek, afhangende van die behoeftes van die leerders. Die doel van die sessies in hierdie afdeling is om hul te help om strategiegebruik te identifiseer deur middel van oefening en bespreking. Kelly en Clausen-Grace het spesifieke aktiwiteite vir klasegebruik ontwikkel, wat die gebruik van elk van die komponente sal bevorder.

In die volgende tabel is 'n uiteensetting van die verskillende komponente, elk met die aktiwiteite wat die gebruik van die komponent sal bevorder. In gevalle waar komponente saam gegroepeer word, kan enige van die aktiwiteite in die regterkantste kolom gebruik word.

**Tabel 2.4: Opsomming van voorspellingskomponente en aktiwiteite vir bevordering van gebruik**

<b>Komponente</b>	<b>Aktiwiteite</b>
1. Die titel en hoofstukopskrifte 2. Die voor- en agterblad 3. Prente en byskrifte.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Blad van afwagting</li> <li>• Vluglees, voorspel en leer uit tekseienskappe</li> </ul>
4. Vrae wat dalk beantwoord kan word soos daar gelees word.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plakkervrae (sien hieronder)</li> <li>• Voorskou, Lees, Vra 'n vraag</li> </ul>
5. Wat die leser reeds van die onderwerp weet (insluitende woordeskat).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Krag van woorde</li> <li>• Woord Wakker!</li> </ul>
6. Wat die leser weet van die skrywer, genre, of reeks.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Storiekaarte</li> <li>• R<sup>5</sup> (cf. 2.5.6)</li> </ul>

7. Wat die leser weet van teksorganisasie en teksstruktuur.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Onderskei tussen feitlike en verhalende tekste</li> <li>• Storiekaart</li> <li>• Feitlike teksondersoek</li> </ul>
8. Wat tot dusver in die teks gebeur het.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Storiekaart</li> <li>• Opknipstorie (sien hieronder)</li> </ul>
9. Betekenisvolle assosiasies.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tweekolom-kaart (sien hieronder)</li> </ul>
10. Wat die leser reeds van 'n karakter weet.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Storiekaart</li> </ul>

*Plakkervrae* is 'n aktiwiteit waarin leerders na tekseienskappe kyk en dan, voordat hulle verder lees, vrae wat hulle dink deur die teks beantwoord gaan word, op 'n plakker neerskryf. Dit is belangrik dat hierdie vrae direk verband hou met die teks en die leser se skema oor die onderwerp. Die plakker word in die teks geplak op die plek waar die vraag ontstaan het. Die doel van die leesaktiwiteit word hierdeur vasgestel en leerders lees dan om die vrae te beantwoord, waarna hulle dit met 'n maat of in kleingroepe bespreek. 'n Klasgesprek oor die waarde van hulle vrae, onder leiding van die onderwyser, kan hulle help om betekenisvolle vrae neer te skryf wat weer lei tot akkurate voorspellings.

Kelly en Clausen-Grace het 'n aktiwiteit genaamd "A Mouthful", ontwerp deur Janet Allen (Jennings soos aangehaal in Kelly en Clausen-Grace, 2007: 97) aangepas vir hulle eenheid oor voorspelling en dit 'n *opknipstorie* genoem. Voordat die aktiwiteit begin, deel die onderwyser 'n storie in ongeveer 12 dele, knip dit uit en ken 'n nommer aan elke deel toe. Elke leerder ontvang 'n gedeelte van die storie waarna die leerder met nommer 1 eerste sy gedeelte voorlees en die klas dan voorspellings maak oor wat volgende gaan gebeur. Soos hulle voorspellings maak, identifiseer hulle ook die komponente wat gebruik is vir elke voorspelling. Hulle het gevind dat leerders definitief staatmaak op dit wat tot dusver in die storie gebeur het, maar ook wat hulle van karakters en van die onderwerp weet. Die leerder met nommer 2 lees volgende en op hierdie manier word daar deur die hele teks gewerk.

*Tweekolom-kaart* is 'n aktiwiteit wat sy ontstaan gehad het in Santa, Havens en Valdes (2004 soos aangehaal in Kelly en Clausen-Grace: 2007) se navorsing, waar leerders eenvoudig twee kolomme op 'n bladsy maak met die volgende twee opskrifte: My assosiasies ("connections") en My voorspellings op grond van elke assosiasie. Onder elke paar inskrywings trek leerders 'n horisontale lyn deur die kolomme. Dit is belangrik dat die onderwyser deur die klas beweeg om seker te maak dat leerders die aktiwiteit verstaan en ook hulp te verleen aan diegene wat sukkel om aan die gang te kom.

### **Selfassessering en Doelstelling**

Nadat leerders 'n paar weke bestee het aan die inoefening van voorspelling, stel hulle voor dat die onderwyser die groot kontroleblad in die klas skoonvee en gebruik om klasdata aangaande die leerders se gebruik van komponente bymekaar te maak. Die onderwyser lees deur elke komponent terwyl leerders elk

op sy persoonlike kontroleblad kyk hoeveel keer hy die betrokke komponent gebruik het. Wanneer 'n leerder die komponent meer as vier keer gebruik het, kan hy 'n aanduiding gee dat dit die geval was en die onderwyser teken dan aan hoeveel leerders die betrokke komponent gereeld gebruik het. Op hierdie wyse kan die onderwyser kontroleer watter komponente nog aandag nodig het.

Ten einde selfstandige lesers te ontwikkel ontvang die leerders elkeen 'n persoonlike assesserings- en doelstellingsblad waarop hul 'n plan vir die verbetering van 'n komponent wat hul graag meer wil gebruik, uiteen moet sit. Leerders kan onafhanklik sit en lees terwyl die onderwyser deur die klas beweeg om die leerders in kleingroepe te verdeel volgens die komponente wat hul gekies het om op te fokus. Dit sal waarskynlik die eerste keer wees dat hul gekonfronteer word met 'n aktiwiteit waar hul met 'n plan vorendag moet kom om te verbeter op grond van hul eie behoeftes. Die onderwyser se leiding in hierdie fase is uiters belangrik om frustrasie by leerders te voorkom. Dit sal ook die kwaliteit van hul planne verbeter. 'n Goeie opvolgtes sou wees om aan leerders die geleentheid te bied om hul planne te "oefen" om sodoende vas te stel of dit werkbaar is. Indien nie, kan die nodige veranderinge onder leiding van die onderwyser aangebring word.

### **2.5.3 Die eksplisiete onderrig van monitor van eie begrip**

Hoewel hierdie strategie as een van die belangrikstes beskou word (*cf.* 2.4.4.2, p.18), word die onderrig daarvan deur Kelly en Clausen-Grace as geïntegreerd met die ander strategieë bespreek. Die navorser maak dus gebruik van 'n kombinasie van Harvey en Goudvis (2007:77-85), Zimmermann en Hutchins (2003: 147-166) en McGregor (2007: 11-26) se benaderings ten opsigte van die effektiewe onderrig van hierdie strategie.

Soos reeds vermeld, is daar 'n baie nou verband tussen monitor van begrip en metakognisie (*cf.* 2.4.4.2, p.19). Dit is dus van die uiterste belang om laasgenoemde begrip by al die leerders in die klas tuis te bring ten einde hierdie strategie suksesvol te onderrig. Indien die onderwyser genoeg tyd daaraan bestee, sal dit as 'n goeie fondasie dien waarop hierdie strategie gebou kan word (McGregor, 2007: 11). McGregor beweer dat die graad wat onderrig word, irrelevant is wanneer die onderwyser tyd gebruik om metakognisie bekend te stel en dat elke gesprek daarna ryker is. Die onderrig van hierdie strategie bestaan dus uit twee dele: a) die bekendstelling van metakognisie en b) die gebruik van die "fix-up"-strategieë.

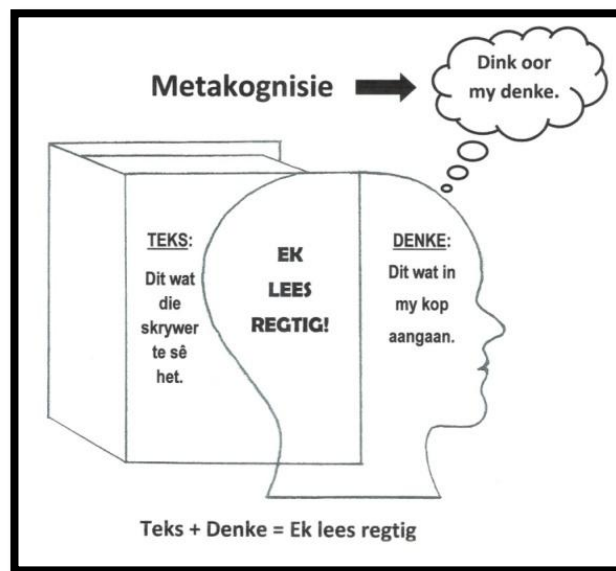
#### **Bekendstelling van metakognisie**

Weens die abstrakte aard van metakognisie is dit belangrik om dit aan leerders bekend te stel op 'n wyse wat vir hulle verstaanbaar is. McGregor (2007) is 'n baie groot voorstander van 'n konkrete benadering wanneer dit by begripstrategie-onderrig kom. Sy haal vir J.P. Morgan soos volg aan: "The changing of a vague difficulty into a specific, concrete form is a very essential element in thinking." (McGregor, 2007:7).



Eie aan die transaksionele model beveel kenners aan dat die strategie deur middel van modellering bekendgestel word. McGregor (2007: 12) het gevind dat die gebruik van twee verskillende kleure papiertjies wat in 'n glasbak gegooi word om 'n "leesslaai" te vorm, uitstekend werk. Die een kleur is verteenwoordigend van die gelese teks, terwyl die ander kleur die leser se denke verteenwoordig. Wanneer die onderwyser tydens die eerste modelleringssessie hardop dink terwyl hy lees, kry twee leerders die geleentheid om die toepaslike papiertjie in die "slaaibak" te gooi. Wanneer daar gelees word, moet daar na die teks gewys word waarna byvoorbeeld 'n groen papiertjie in die bak gegooi word. Wanneer daar hardop gedink word, word daar na die leser se kop gewys en 'n ander kleur word in die bak gegooi. Hierdie patroon van lees-dink-lees-dink kan volgehou word totdat daar heelwat van elke kleur in die bak is. Hierna kan 'n die onderwyser 'n klasgesprek lei oor die kombinasie van teks en denkprosesse tydens die leesproses wat die leser help om te verstaan. Vir die volgende gedeelte van die les kry die leerders geleentheid om hul eie gedagtes oor die teks te deel soos daar gelees word. Wanneer iemand 'n gedagte oor die teks gedeel het, kry hy die geleentheid om 'n "denke"-papiertjie in die bak gooi.

In 'n klasgesprek na so 'n les kan die volgende eenvoudige Venndiagram (Fig. 2.3) gebruik word om aan leerders 'n grafiese voorstelling van metakognisie te bied. Nadat die klas die diagram voltooi het, kan elke leerder sy eie leë diagram invul na aanleiding van die gesprek wat plaasgevind het. McGregor (2007: 20) beweer dat hierdie eenvoudige, konkrete manier van gesels oor metakognisie, 'n uiters waardevolle bousteen vorm vir monitor van eie begrip.



**Figuur 2.3: Grafiese voorstelling van metakognisie (vir klasebruik)**

### **Bekendstelling en verduideliking van innerlike dialoog en "fixing up" (cf. 2.4.4.2)**

Die onderskeie navorsers beweer dat, indien die grondslag van metakognisie voldoende vasgelê is gedurende die eerste fase, die leerders voorbereid sal wees op die volgende fase, naamlik die

bekendstelling en gebruik van die “fix-up”-strategieë. ‘n Klasgesprek oor die stem in elke leser se kop word as hoogs suksesvol beskou vir die bekendstelling van die genoemde fase. In so ‘n gesprek word daar verwys na hierdie “stem”, wat innerlike dialoog veroorsaak tussen die teks en die leser met sy agtergrondkennis en hoe dit die leser help om sy eie begrip te monitor. Die belangrikheid van die leser se denke tydens die leesproses word ook hier bespreek. Die leerders moet baie goed verstaan dat dit van die uiterste belang is om te monitor wanneer daar verstaan word, sowel as wanneer dit nie die geval is nie (Harvey & Goudvis, 2007: 78,79; Zimmermann & Hutchins, 2003: 162), want slegs dan kan die effektiewe konstruksie van begrip werklik plaasvind.

Ten einde die begrip van innerlike dialoog te versterk sou dit raadsaam wees dat die onderwyser ‘n eenvoudige lees-stop-dink-modellering doen (die basis van die “fix-up”-strategieë). Een van die leerders kan gebruik word om op ‘n kaart af te merk wanneer daar gestop en gedink word. Op hierdie wyse kan die onderwyser voorbeelde verskaf van tipiese dinge waaraan ‘n leser dink wat hom help om sy begrip te monitor terwyl hy lees, byvoorbeeld: “Uhm, ek verstaan nie hierdie deel nie”, of wanneer daar verder gelees word, iets soos: “O, nou verstaan ek”. Wanneer daar met nuwe inligting kennis gemaak word, kan: “Sjoe, ek het dit nooit geweet nie”, gebruik word (Harvey & Goudvis, 2007: 79; Zimmermann & Hutchins, 2003: 162).

Gedurende die volgende paar sessies kan die bewustheid van innerlike dialoog geoefen word deur in die teks aan te dui wanneer daar gestop is om te dink, of wanneer daar afgedwaal is van die innerlike dialoog. Die onderwyser kan van deelsessies gebruik maak waartydens leerders, na aanleiding van hul aanduidings binne die teks, met die klas deel hoe die stem in hul koppe klink wanneer hul verstaan en wanneer hul nie verstaan nie. Vir diegene wat braaf genoeg is, kan daar ‘n geleentheid geskep word om te lees en hardop te dink voor die klas.

Wanneer ‘n stewige fondasie ten opsigte van innerlike dialoog gevorm is, kan die onderwyser beweeg na die res van die “fix-up”-strategieë (cf. 2.4.4.2). Die navorsers is van mening dat leerders in hierdie stadium bewus sal wees daarvan dat hul iets moet doen wanneer betekenis verlore raak. Wanneer dit gebeur, kan die onderwyser ‘n klasgesprek lei oor die verskillende dinge wat goeie lesers doen om betekenis te herstel wanneer hul agterkom dat dit besig is om te verbrokkel en sodoende die ander “fix-up”-strategieë bekendstel. Daar word aanbeveel dat daar weer ‘n modelleringssessie geskeduleer word waarin die onderwyser laasgenoemde strategieë demonstreer met ‘n teks wat die leerders uitdagend sal vind. Tydens hierdie modellering is dit belangrik dat leerders die teks waarmee die onderwyser modelleer, kan sien. Die onderwyser kan gedurende die daaropvolgende sessies die nodige ondersteuning aan leerders bied terwyl hul met individuele tekste besig is. Sommige klasse sal die konsep vinnig snap, terwyl ander dalk langer mag neem. ‘n Plakkaat waarop die “fix-up”-strategieë uiteengesit word, kan vir die klas gemaak word (Kelley & Clausen-Grace, 2007: 31).

#### **2.5.4 Die eksplisiete onderrig van vraagstelling**

Dit is ongelukkig so dat leerders, veral wanneer hul ouer word, dink dat vraagstelling bedoel is vir “dom” mense (McGregor, 2007: 61). Lesers, volwassenes inklusief, is dikwels van mening dat alle vrae altyd beantwoord moet word. Rachel Naomi Remen (soos aangehaal in Zimmermann & Hutchins, 2003: 71) sê egter die volgende:

The most important questions don't seem to have ready answers...An answer is an invitation to stop thinking about something, to stop wondering...An unanswered question is a fine traveling companion. It sharpens your eye for the road.

Wanneer leerders begin agterkom dat dit goed is om vrae te vra en dat hul vrae belangrik is en wanneer hulle verstaan dat vraagstelling hul dieper in 'n teks kan inlei en dat dit hul kan help om op 'n hoër vlak te dink en hul innerlike dialoog versterk, sal hul selfvertroue groei en kan sinvolle onderrig rakende hierdie strategie plaasvind (Zimmermann & Hutchins, 2003: 71; McGregor, 2007: 62).

Soos reeds vermeld, is vraagstelling 'n strategie wat bekwame lesers tydens al drie die leesfasies gebruik (*cf.* 2.4.4.3). Met die metakognitiewe teorie in gedagte kan ons dus sê dat die onderrig van vraagstelling 'n bewustheid by leerders sal skep van vrae wat hul reeds genereer tydens die leesproses, maar dat dit ook 'n geleentheid sal bied waartydens hul kan leer om oor hierdie vrae na te dink en hoe om sinvolle vrae te formuleer.

#### **Verduideliking en modellering**

Soos met die ander strategieë is 'n hardop-dink-sessie die mees effektiewe metode om vraagstelling aan leerders bekend te stel. Dit is egter belangrik dat die onderwyser die gekose teks voor die tyd deeglik deurlees en sy eie vrae binne die teks merk (Kelley & Clausen-Grace, 2007: 120). Tydens die modelleringsessie demonstreer die onderwyser dat hy betrokke is by die teks en dat hy nuuskierig is oor die karakters, die verhoudings, die idees wat voorgehou word, asook die feite binne die teks (Zimmermann & Hutchins, 2003).

Soortgelyk aan voorspelling, het Kelley en Clausen-Grace (2007) 'n kontroleblad ontwerp waarop leerders kan afmerk wanneer 'n spesifieke komponent gebruik word (*cf.* 2.4.4.3; Addendum H). 'n Bekendstelling van die kontroleblad word aanbeveel ten einde seker te maak dat leerders verstaan wat elke komponent behels (Kelley & Clausen-Grace, 2008: 121). Soortgelyk aan voorspelling beveel Kelly en Clausen-Grace aan dat elke leerder die geleentheid moet kry om deur die komponente op die kontroleblad te lees en dit met 'n maat te bespreek (waartydens elke leerder sy eie kontroleblad het en die onderwyser 'n grote voor in die klas het). 'n Klasgesprek oor elke komponent kan gehou word deur die onderwyser wat terugvoer van leerders vra, waarna die betrokke komponent gedemonstreer kan word deur middel van 'n voorbeeld.

Voorbeelde van leerders kan ook gevra word, asook hul aanbevelings vir die sinvolle gebruik van elke komponent.

Dieselfde werkswyse wat vir die modellering van voorspelling gebruik is, word ook vir die modellering van vraagstelling gebruik (cf. 2.5.2).

### Inoefening van strategiegebruik (“Scaffolding”)

Soos reeds bespreek in 2.5.2, is genoeg tyd binne hierdie fase van die uiterste belang. Die volgende spesifieke aktiwiteite wat die gebruik van elk van die komponente sal bevorder, word aanbeveel.

**Tabel 2.5: Opsomming van vraagstellingskomponente en aktiwiteite vir bevordering van gebruik**

Komponente	Aktiwiteite (Addendum I)
1. Om duidelikheid te kry oor iets in die teks of ‘n tekstenmerk.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bevraagteken die teks</li> <li>• Voorskou, Lees, Vra ‘n vraag</li> <li>• Tekstenmerke</li> </ul>
2. Om met woordeskat te help.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Krag van woorde</li> <li>• Woord Wakker!</li> <li>• Kennisskaal</li> </ul>
3. Om te help om spesifieke inligting in die teks te kry.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bevraagteken die teks</li> </ul>
4. Om te help om aansluiting met die idees of karakters in die teks te vind.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Karakterskets</li> </ul>
5. Om in die teks geplaas te word deur van sintuie (visualisering, smaak, reuk en gevoel) gebruik te maak.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• My sintuie</li> </ul>
6. Om die keuses wat die skrywer gemaak het terwyl hy die teks geskryf het te verstaan. 7. Om te help om die teksorganisasie en –struktuur te verstaan.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feitelike teksondersoek</li> </ul>
8. Om op te som wat gelees is. 9. Om te help om verder as die teks te dink en sodoende die leer wat plaasvind te verbreed.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bevraagteken die teks</li> </ul>
10. Om te help om ‘n karakter of voorwerp in die teks te verstaan.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Karakterskets</li> </ul>
11. om te help om ‘n voorspelling te maak.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Voorskou, Lees, Vra ‘n vraag</li> </ul>

### Selfassessering en Doelstelling

Dieselfde werkswyse wat in hierdie spesifieke afdeling van 2.5.2 bespreek word, word vir die onderrig van vraagstelling gebruik (cf. 2.5.2; Addendum J).

### 2.5.5 Moontlike struikelblokke in begripstrategie-onderrig

Een van die grootste gevare van begripstrategie-onderrig is dat dit as 'n doel op sigself onderrig word. Harvey en Goudvis (2007: 33) spreek hul sterk hieroor uit in die volgende stelling:

Comprehension instruction is not about teaching strategies for strategies' sake. Nor is it about making sure that kids 'master' the strategies. It is about teaching kids to use strategies purposefully to read any text for any reason, and to walk away from their reading experiences with new understanding that may generate still more learning.

Keene (2010: 69-71) sluit nou daarby aan in haar artikel *New Horizons in Comprehension*, waar sy drie scenario's vir strategie-onderrig bespreek. Sy beweer dat leerders dikwels kunsmatig reageer tydens gesprekke oor hul begrip en dat die onderwyser dit soms kan miskyk. Die uitdaging bestaan dus dat die onderwyser moet poog om te voorkom dat bogenoemde gebeur tydens begripstrategie-onderrig. In die tegniek wat Keene voorhou ten einde hierdie probleem op te los, word strategieë nie hanteer as die einddoel nie, maar as 'n stuk gereedskap wat gebruik kan word om begrip te bevorder. Die doel hiervan is dat studente kan leer om nie net strategies te dink wanneer die onderwyser teenwoordig is nie, maar ook wanneer hul met 'n teks gekonfronteer word buite die klassituasie. Dit sluit aan by Pressley se standpunt dat begripstrategie-onderrig ten doel het om lesers te ontwikkel wat strategieë onafhanklik gebruik en sodoende eienaarskap neem van hul eie leer- en denkprosesse (*cf.* 1.4).

Dit blyk dus dat die gebruik van begripstrategieë bloot net nog 'n aktiwiteit kan word indien die nodige voorsorg nie getref word nie. Aangesien 'n goeie leser al die begripstrategieë in kombinasie gebruik (Pressley, 2006: 62), word die vraag tereg gevra: moet begripstrategieë in isolasie, of op 'n geïntegreerde wyse onderrig word? Sommige beweer dat daar in die verlede te veel klem gelê is op die onderrig van die begripstrategieë in isolasie, terwyl die doel daarvan eintlik die onafhanklike gebruik van al die strategieë in kombinasie moet wees. Soos reeds vermeld, noem Keene en Zimmermann (2007: 35) wat waarnemings van beide metodes gedoen het, egter dat daar nog nie genoegsame data van geïntegreerde onderrig is wat met data van onderrig in isolasie vergelyk kan word nie (*cf.* 2.5.1.2).

'n Verdere uitdaging wat onderwysers in die gesig staar, is dat bekwame lesers in die klas moontlik kan kla dat begripstrategieë hul terughou. Keene en Zimmermann (2007: 42) beweer dat daar vier moontlike redes hiervoor kan wees:

1. Leerders is besig met tekste wat nie uitdagend genoeg is nie. Hier is die onderwyser se verantwoordelikheid om te sorg dat sulke leerders tekste lees wat net bo hul gemaklikheidsvlak lê.
2. Leerders is dikwels nie gewoond daaraan om vir verdere lae van betekenis te lees nie. Waar hul gewoonlik net lees en die antwoorde aan die einde van die teks beantwoord, kan hul voel dat dit onnodig is om te stop terwyl hul lees. Die vlak van die teks is in sulke gevalle ook belangrik.

3. Onderwysers forseer leerders om strategieë te gebruik wat kunsmatig en vervelig is. Die gebruik van strategieë moet altyd doelgerig en sinvol wees.
4. Leerders wat gewoon is daaraan om vinnig te lees en akkuraat op vrae te reageer mag dalk verbaas wees dat daar dikwels 'n verskeidenheid van interpretasies en “regte antwoorde” in meer uitdagende tekste kan wees. In so 'n geval mag hul voel dat die strategieë hul terughou, terwyl hul eintlik onkant betrap word wanneer hul nie onmiddellik die korrekte antwoord het nie.

Keene en Zimmermann (2007: 37, 43) maak dit duidelik dat onderwysers altyd in gedagte moet hou dat begripstrategie-onderrig slegs 'n middel tot 'n doel is en dat dit nooit die plek mag inneem van 'n outentieke ervaring van teks wat gelees word bloot vir die skoonheid van die taal en die vreugde van 'n goeie storie nie.

### **2.5.6 Aanvullende literatuur oor leesbegripstrategie-onderrig**

Hierdie afdeling van die literatuurstudie (2.5.6) is na afloop van siklus 1 van die studie onderneem nadat die navorser uit die refleksie en evaluering van dié siklus tot die gevolgtrekking gekom het dat die blote implementering van die transaksionele model op sy eie nie die verlangde effek gehad het nie (*cf.* 4.3.1.3; 4.3.2.1). 'n Ondersoek na alternatiewe metodes vir die implementering van die transaksionele model is onderneem.

#### **Inleiding**

Hoewel transaksionele strategie-onderrig (*cf.* 2.5.1) nie gekoppel word aan 'n spesifieke onderrigmodel nie, het alle modelle waarbinne dit moontlik is dieselfde einddoel voor oë; dat lesers strategieë suksesvol en onafhanklik moet kan gebruik (Block & Parris, 2008: 162). Onderrigmetodes wat transaksionele strategie-onderrig as basis het en wat in die literatuur genoem word, is onder andere: Die B-D-A (“Before, During & After”)-metode (Laverick: 2002), die “Skyscraper” (Paziotopoulos & Kroll: 2004), die “Scan and Run”-metode (Salembier & George: 1999) asook die MTF-metode (“Metacognitive Teaching Framework”), ontwikkel deur Kelley en Clausen-Grace (2007). Ongelukkig gebeur dit dikwels dat 'n sekere onderrigmodel gekoppel word aan 'n spesifieke strategie, soos met die eerste drie van bogenoemde modelle, wat die onderrig van verskillende strategieë op dieselfde model bykans onmoontlik maak. In die eerste vier van bogenoemde modelle is dit die geval.

Laasgenoemde model is egter buigsaam in dié sin dat dit voorsiening maak vir verskillende strategieë en dat dit gebruik kan word om strategieë in isolasie, sowel as geïntegreerd, aan te bied. Hoewel die skrywers die raamwerk gebruik in klasse veel jonger as die leerders in hierdie projek, het verskeie onderwysers reeds die raamwerk suksesvol in die middel- en hoër grade geïmplementeer (Kelly & Clausen-Grace, 2007: 20); daarom die navorser se keuse om MTF as model te implementeer ter versterking van dit wat reeds in siklus 1 onderrig is (*cf.* 4.3.1.3).

## Die Metakognitiewe Onderrigraamwerk (MTF)

Soos reeds vermeld, is bogenoemde raamwerk deur Kelly en Clausen-Grace ontwikkel; dus spruit die volgende gedeelte van die literatuurstudie grotendeels uit twee van hul boeke: *Comprehension shouldn't be silent* (2007) en *R<sup>5</sup> in your classroom* (2008), asook die artikel *R5: The sustained silent reading makeover that transformed readers* (2006).

Die raamwerk is siklies van aard en bestaan, soortgelyk aan die transaksionele model, uit die volgende vier fases: a) Modellering, b) Verfyning van strategiegebruik, c) Laat strategiegebruik vlot en d) Selfassessering en doelstelling (Fig. 4.15; Addendum J). Die tyd wat binne elk van hierdie fases deurgebring word, sal van die behoeftes van die klas, sowel as die onderrigdoel, afhang. Elke strategie word in 'n eenheid van ongeveer ses weke aangebied, gegewe dat die onderwyser elke dag met die leerders werk. Vanweë die tydsbeperking van hierdie studie (2 sessies per week) sal die onderrig van een strategie heelwat langer neem.



Figuur 2.4: Die Metakognitiewe Onderrigraamwerk

### *Modellering (Hardop dink)*

Gedurende hierdie fase gee die onderwyser 'n volledige uiteensetting van die fokusstrategie en die doel daarvan (cf. 2.5.1). 'n Vooraf gekose teks wat hom leen tot die fokusstrategie, word dan aan leerders voorgelees met pouses waarin die onderwyser die denkprosesse van 'n bekwame leser; spesifiek hoe daar interaksie met die teks plaasvind, aan die leerders modelleer (Wilhelm, 2001 in Kelly & Clausen-Grace 2007: 9). Dit is van die uiterste belang dat so 'n modelleringsessie gefokus, eksplisiet en goed beplan moet wees, sodat die leerders presies weet wat hul uit die ondervinding moet put. Indien die leerders nie bewus

is van a) die feit dat die onderwyser besig is om sy denke te modelleer nie, b) dat die onderwyser vir hulle 'n sekere doel voor oë het nie, en c) dat hulle die verantwoordelikheid het om eienaarskap van die vaardigheid te neem om in hul eie leesprosesse te implementeer nie, sal die resultate baie lukraak en onbevredigend wees, soos die navorser dit gedurende die eerste siklus beleef het (*cf.* 4.3.1.3).

Wanneer modellering as 'n saamleesaktiwiteit aangebied word, is die onderwyser steeds besig om sy strategiegebruik aan die klas te modelleer, maar leerders kry nou die geleentheid om van tyd tot tyd ook hulle gedagtes bekend te maak. Hul is dan meer aktief betrokke in so 'n les aangesien hul toegang het tot dieselfde teks as die onderwyser. Dit kan dan ontwikkel in 'n koöperatiewe modelleringssessie soos hul begin eienaarskap neem van die gebruik van die strategie. Koöperatiewe modellering kan regdeur 'n strategie-eenheid aanhou, aangesien leerders dikwels in pare sal werk om hul gedagtes oor 'n verskeidenheid van tekste te deel.

Met interaktiewe luidlees word lees vir die blote genot daarvan bedoel. Volgens Kelly en Clausen-Grace (2007: 10) en Keene en Zimmermann (2007: 37-38) moet die waarde van voorlesing vir genot nie onderskat word nie. Hul beweer dat daar spontane leer plaasvind met betrekking tot die gebruikstaal van die literatuur, waardering van 'n verskeidenheid van genres en skrywers, asook gesprekke oor dit wat vir hulle belangrik is uit die gelese gedeelte.

Die modelleringsfase kan in een sessie aangebied word, maar afhangende van die leerders se behoeftes kan dit ook onderbreek word en oor verskeie sessies duur.

### ***Verfyning van strategiegebruik***

Volgens Kelly en Clausen-Grace is dit waarskynlik dat hierdie fase oor 'n paar weke sal duur. Sulke sessies bestaan hoofsaaklik uit die onderwyser wat opvolgse vir die volledige klasgroep aanbied en leerders wat hul gebruik van die fokusstrategie inoefen. Leerders kan ook in kleiner groepe verdeel word om strategiegebruik te oefen, waartydens die onderwyser van groep tot groep beweeg om insette te lewer en leiding te gee. Begeleide lees vind plaas wanneer die onderwyser met 'n kleingroep werk om op spesifieke vaardighede te fokus (Fountas & Pinnell, 2001 in Kelly & Clausen-Grace, 2007: 10). Dit is ook belangrik dat tekste wat gebruik word vir onderrig tydens hierdie fase, op die instruksievlak van die leerders moet lê. Hoewel elke groep op dieselfde strategie mag fokus, bepaal die vlak van teks die moeilikheidsgraad om by elke leerder of groep aan te pas. Koöperatiewe modellering kan binne die kleingroep plaasvind, terwyl leerders hul strategiegebruik aan mekaar bekend maak.

Met R<sup>5</sup> ("Read, Relax, Reflect, Respond en Rap") word die volgende bedoel: gestruktureerde, onafhanklike leestyd wat aan leerders die geleentheid bied om hul leesbegripstrategieë onafhanklik te oefen, met die voordeel van ondersteuning (scaffolding) deur 'n onderwyser of 'n maat (Kelly & Clausen-Grace, 2006 soos aangehaal in Kelly & Clausen-Grace, 2007: 11). Die tyd word in drie fases



verdeel: “Read and Relax” (voortaan Lees en Ontspan), “Reflect and Respond” (voortaan Oordink en Reageer) en “Rap” (voortaan Gesels).

Die meeste onderwysers wat onafhanklike leestyd gedurende klastyd toestaan, is getuies van agtelose en onbetrokke lesers; leerders wat slegs voorgee om te lees. Dit is dikwels die rede waarom hul van hierdie praktyk afstand doen; dit help diegene wat dit die nodigste het, die minste. Selfs goeie lesers kan identifiseer met onbetrokkenheid by ‘n teks in dié sin dat hul oë oor ‘n gedeelte teks beweeg het, maar dat hul nie weet wat hul gelees het nie. Wanneer dit gebeur, doen hul egter iets daaraan. Die sukkelende leser het nie noodwendig die vaardighede om die probleem op te los nie en dit is waar R<sup>5</sup> van hulp kan wees (Kelley & Clausen-Grace, 2007: 58, 64). R<sup>5</sup> bied aan lesers die geleentheid om met die regte ondersteuning sinvolle tyd aan die inoefening van strategiegebruik te bestee. Gedurende R<sup>5</sup> kan die onderwyser leerders lei in die gebruik van strategieë, asook agterkom of hul werklik die beginsel snap (Kelley & Clausen-Grace, 2007: 62). Met R<sup>5</sup> word daar gepoog om die volgende te bereik:

- a. Bevordering van leesvaardighede deur middel van betrokkenheid by teks.
- b. Verhoging van leerders se metakognitiewe bewustheid deur middel van ondersteuning (scaffolding) en aanmoediging om strategieë wat onderrig word te gebruik.
- c. Ondersteuning in die beginsel van “wyd lees” (verskillende genres en onderwerpe).
- d. Motivering om meer te lees.
- e. Betrokkenheid van leerders by sosiale interaksie deur middel van bespreking
- f. Bevordering van aktiewe luister.

Gedurende die eerste fase (Lees en Ontspan) lees leerders onafhanklik terwyl die onderwyser met een of meer individue in gesprek tree. Gedurende so ‘n sessie gee dit aan die onderwyser die geleentheid om betrokke individue se strategiegebruik te evalueer, ondersteuning en leiding te verleen volgens die behoefte van die leerder, asook om die leerder se leesgewoontes te monitor.

Tydens die tweede fase (Oordink en Reageer) kry leerders die geleentheid om te dink oor die strategieë wat hul gebruik het tydens die eerste fase en dan hul reaksie in ‘n individuele joernaal neer te skryf (Fig 4.6; Addendum K).

Hierna volg die Geselsfase waarin leerders hul strategiegebruik met ‘n maat deel en daarna met die klas, terwyl die onderwyser die klasgesprek fasiliteer.

Kelley en Clausen-Grace (2007: 11) haal vir Durkin (1993) en Rosenblatt (1978) soos volg aan: “We believe that reading is a social process and readers create mening trough these interactions.” R<sup>5</sup> bied aan leerders hierdie geleentheid om op ‘n sosiale wyse met tekste om te gaan. Dit moet egter nie met onafhanklike lees verwar word nie. Onafhanklike lees binne MTF verwys na die tye wanneer leerders lees

sonder enige vorm van ondersteuning. Dit vind gewoonlik plaas wanneer hul klaar is met werk en dan lees vir genot.

### ***Laat strategiegebruik vlot***

Bogenoemde navorsers het ondervind dat leerders die strategieë aanvanklik baie oppervlakkig en nagemak gebruik. Omdat MTF onafhanklike strategiegebruik ten doel het, is dit egter belangrik om genoeg tyd en ondersteuning te bied sodat hierdie doel bereik kan word. Met die bewuswording van strategiegebruik is dit die onderwyser se taak om leerders aan te moedig om dit in 'n joernaal aan te teken wanneer hul besig is met skoolwerk, onafhanklike lees, asook begeleide lees. Hierdie ekstra tyd wat aan metakognitiewe denke gewy word, sal van hulp wees om strategieë deel van hul alledaagse leesmondering te maak.

### ***Selfassessering en Doelstelling***

Na afloop van die vorige fase behoort elke leerder oor genoeg data van sy eie leesproses te beskik, sodat hul kan begin reflekteer oor hul strategiegebruik. So 'n sessie bied die geleentheid om agter te kom watter vaardighede aangaande die strategie nog swakker is as ander. Deur middel van die assesserings- en doelstellingsblad (Fig 4.15; Addendum J) kan leerders 'n plan formuleer vir hul strategiegebruik in die toekoms. Ondersteuning deur die onderwyser is hier bykans gereduseer tot niks. Hulp kan wel verleen word deur leerders aan hul doelstellings te herinner wanneer hul besig is met R<sup>5</sup> of onafhanklike lees.

### **Die implementering van MTF**

Menige navorser is dit eens dat dit van die uiterste belang is om vir sukses te beplan indien die onderwyser te alle tye die gepaste ondersteuning aan leerders wil bied (Harvey & Goudvis, 2007: 31; Keene & Zimmermann, 2007: 16; Kelley & Clausen-Grace, 2007: 22).

Effective teachers prioritize instruction by providing students with consistency and organization (Wang, Haertel & Walberg, 1993) and establishing procedures and routines early in the year.

(Kelley & Clausen-Grace, 2007:22)

### ***Inleidende eenheid***

'n Inleidende eenheid wat oor ses weke strek, word deur Kelley en Clausen-Grace (2007: 22) aanbeveel ten einde aan leerders die geleentheid te bied om gemaklik te raak met MTF en die terminologie wat daarin gebruik word. So 'n inleidende eenheid kan uit aktiwiteite soos die volgende bestaan:

- Leerders werk in groepe om klasreëls vas te stel.
- Gee ongestruktureerde onafhanklike leestyd sodat die onderwyser onbetrokke en nabootsende lesers kan identifiseer (Fig 4.4).

- Assesseer metakognitiewe bewustheid en leerders se vermoë tot selfassessering en doelstelling (Fig 4.1, 4.15; Addendum J; L).
  - Assesseer leerders se belangstellings en leesvoorkeure deur van 'n inventaris gebruik te maak (Fig 4.1; Addendum M).
  - Hou 'n dinkskrum om vas te stel wat dit beteken om 'n sinvolle gesprek te hê, sowel as 'n oefening waarin 'n onderwerp binne die leerders se belangstellingsveld bespreek word.
  - Definieer metakognisie.
  - Stel modellering bekend deur presies te verduidelik waarom dit gaan en wat daar van hulle verwag word.
  - Doen 'n kort modellering om die konsep van "hardop dink" bekend te stel.
  - Stel die verskillende R<sup>5</sup>-strategieë bekend (voorspelling, vraagstelling, monitor van begrip, verbandlegging ("connecting") en visualisering).
  - Onderrig die struktuur van R<sup>5</sup> en gee die verwagtings en doelstellings van die oefening deur.
- Die volgende drie reëls word vir die oefening voorgehou en word as ononderhandelbaar beskou (Kelley & Clausen-Grace, 2008: 32, 33):
- **Reël 1: Leerders moet reeds voor die begin van die oefening 'n boek hê wat hul self uitgekies het.** Indien hul voorsien dat 'n boek tydens die oefening klaar gelees gaan word, moet hul 'n ekstra boek byderhand hê.
  - **Reël 2: Leerders mag nie opstaan tydens R<sup>5</sup> nie.**
  - **Reël 3: Leerders mag nie praat tydens R<sup>5</sup> nie,** behalwe wanneer hul in gesprek met die onderwyser is, of gedurende Gesels 1 en 2.

Met die inleiding tot *Lees en Ontspan* word aanbeveel dat daar uitgewys word dat wát gelees word, sowel as die leeservaring, belangrik is; dat dit nie genoeg is om bloot stil te sit met 'n boek nie, maar dat dit belangrik is om te ontspan en die onafhanklike leestyd te geniet (Kelley & Clausen-Grace, 2008: 32). Gedurende hierdie sessie verduidelik die onderwyser wat bedoel word met individuele gesprekke. Die tydstoedeling (5-10 minute) moet ook bespreek word, met die verduideliking dat namate leerders se stilleesstamina verbeter, hierdie tyd verleng sal word.

'n Verduideliking van die onafhanklike leesjoernaal (Fig. 4.6; Addendum K) word as ideaal beskou om *Oordink en Reageer* in te lei. Leerders moet ook bewus gemaak word daarvan dat dit ter voorbereiding van die *Gesels*-gedeelte van R<sup>5</sup> is. Die tydstoedeling (3-5 minute) moet hier bespreek word.

Dit word aanbeveel dat daar so gou moontlik na die inleidende les 'n R<sup>5</sup>-sessie met die leerders gedoen word, verkieslik reeds die volgende dag.

Tabel 2.6: Oorsig van 'n R<sup>5</sup>-sessie volgens Kelly & Clausen-Grace (2007: 63, 2008: 14)

R <sup>5</sup>	Wat doen die leerders?	Wat doen die onderwyser?
<i>Lees en Ontspan</i> 10-20 minute	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lees selfgeselekteerde tekste (die onderwyser kan hul lei om 'n ander teks te kies).</li> <li>2. Gebruik strategieë om begrip te bevorder.</li> <li>3. Sit op enige plek in die klas waar dit vir hul gemaklik is.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Doen intervensiegesprekke soos dit benodig word.</li> <li>2. Gesels met individue oor hul strategieplanne (opgestel tydens die selfassessering en doelstellingskomponent van MTF).</li> </ol>
<i>Oordink en Reageer</i> 3-5 minute	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dink oor dit wat sopas gelees is.</li> <li>2. Skryf gedagtes neer in 'n leesjoernaal (Fig 4.6 &amp; Addendum K).</li> <li>3. Noem metakognitiewe strategieë wat gebruik is.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Beweeg rond in die klas om betrokkenheid by die opdrag te monitor.</li> </ol>
<i>Gesels 1</i> 3-5 minute	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Deel gedagtes oor hul boek met 'n maat wat aan elkeen toegewys is.</li> <li>2. Luister aktief na die maat soos hy sy strategiegebruik en gedagtes oor die boek deel.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Loop rond in die klas en monitor gesprekke.</li> <li>2. Luister na sommige gesprekke om te help tydens die <i>gesels 2</i>-sessie.</li> </ol>
<i>Gesels 2</i> 5-10 minute	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Deel die maat se gedagtes oor sy boek.</li> <li>2. Identifiseer die strategieë wat deur klasmaats gedeel word.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fasiliteer die klasgesprek.</li> <li>2. Nooi leerders uit om hul maats se gedagtes te deel.</li> <li>3. Nooi leerders uit om die strategie wat beskryf word te identifiseer.</li> </ol>

Die realiteit van dié projek is egter dat daar 'n beperking ten opsigte van tyd aanwesig is, wat die volledige implementering van al bogenoemde stappe bemoeilik. McGregor (2007: 3) noem in haar boek, *Comprehension Connections*, dat 'n wedloop teen die horlosie dikwels die onderwyser se vyand word. Sy benadruk egter die noodsaaklikheid van 'n goeie begin om sukses te verseker. Die navorser se ervaring gedurende siklus een van hierdie projek wat hierdie bykomende literatuurstudie geïnspireer het, word hierdeur onderstreep (*cf.* 4.3.1.3).

## 2.6 Die assessering van leesbegrip

Many teachers express frustration with constant testing and feel that they barely have time to teach the necessary information to do well on the exams or to cover the curriculum. There is some good news! With carefully planned assessment and consistent use of the results to inform instruction, assessment use can lead to increases in student learning.

(Oczkus, 2010: 1)

Regdeur die literatuur word daar klem gelê op hoe moeilik dit is om leesbegrip effektief te assesseer. Dit word toegeskryf aan die multidimensionele aard van leesbegrip, asook die hoeveelheid veranderlikes wat

‘n rol speel tydens die assesseringsproses (Fletcher, 2006: 323). Volgens Cutting en Scarborough (2006:277) hang die afleidings wat aangaande ‘n leerder se leesbegrip gemaak word tydens ‘n assessering grotendeels af van die assesseringswyse. Hulle beskryf die proses as uiters moeilik omdat daar nie ‘n duidelik sigbare proses is wat deur die assesseerder waargeneem kan word nie.

Peter Afflerbach (2007:4) professor aan die Universiteit van Maryland, Collage Park, beweer dat daar drie vrae is wat oorweeg moet word wanneer navorsers na die assessering van leesbegrip kyk, naamlik:

1. Hoekom word leesbegrip geassesseer?
2. Wat word geassesseer tydens leesbegripassessering?
3. Hoe, waar en wanneer moet leesbegrip geassesseer word?

### 2.6.1 Hoekom word leesbegrip geassesseer?

In sy boek, *Understanding and using Reading Assessment*, noem Afflerbach (2007: 4-5) dat daar twee hoofredes vir begripassessering is. Eerstens word formatiewe assessering as noodsaaklik beskou vir die inwin van inligting oor elke individu se vermoë ten einde onderrig vir opvolgessies te rig. Hierdie beginsel word deur Keene (2008: 4-6), Israel (2007: xi), Peverini (2009: 400), Fiene en McMahon (2007: 416), Risko en Walker-Dalhousie (2010: 421), Snow (2002: xix), Block en Parris (2008: 82) en Harvey en Goudvis (2007: 39) onderskryf.

Tweedens is summatiewe assessering noodsaaklik om te meet of lesers aan die nasionale standaard deur die oorkoepelende liggaam daargestel (in Suid-Afrika die Onderwysdepartement), voldoen. Fiene en McMahon (2007: 406) bevestig dat gestandaardiseerde toetse wel ‘n plek in die skoolstelsel het, maar dat dit nie, soos dikwels in die verlede, alle assessering moet domineer nie aangesien dit nie onderrig so effektief kan rig soos formatiewe assessering nie.

Afflerbach (2007: 6) is egter van mening dat alle leesbegripassessering gedoen moet word met een doel voor oë en dit is om leerders te help om nuwe hoogtes te bereik tydens hul leesprosesse. Sy beskrywing van die doel van leesbegripassessering vir leerders en onderwysers afsonderlik, word in Tabel 2.7 vervat.

**Tabel 2.7: Die doel van leesbegripassessering**

Gehoor	Doel van assessering
<b>Leerders</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dit skep ‘n kommunikasiekanaal waardeur terugvoer aan leerders gegee kan word oor hul vordering, sowel as leer wat plaasgevind het.</li> <li>• Dit dien as motivering en aanmoediging.</li> <li>• Om leerders te leer hoe assessering werk sodat hul kan begin om hul eie leesbegrip te assesseer.</li> <li>• Dit dra by tot die ontwikkeling van onafhanklike lesers.</li> </ul>
<b>Onderwyser</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Om die aard van leerders se leer vas te stel.</li> </ul>

- Om onderrig te rig.
- Om leerders te evalueer en punte toe te ken.
- Om leerders se sterk- en swakpunte in hul leesproses te identifiseer.

### **2.6.2 Wat word geassesseer tydens leesbegripassessering?**

Hierdie vraag stel die navorser in staat om op die doelstellings en uitkomste van leesprogramme te fokus, asook op dit wat in die vooruitsig gestel word vir leerders. Die meeste tradisionele leesassesserings fokus op vlotheid, die kennis van woorde en letterlike begrip (*cf.* 1.2.2.2). Hoewel al hierdie dinge belangrik is vir leessukses, skets dit nie werklik 'n volledige beeld van die groei en ontwikkeling wat leerders kan ondervind in suksesvolle leesprogramme nie (Afflerbach, 2007: 7; Fiene & McMahon, 2007: 406). Bracey (2001: 158 soos aangehaal in Afflerbach, 2007: 7) beweer dat die evaluering van elemente soos kreatiwiteit, kritiese denke, motivering, uithouvermoë, humor, betroubaarheid, entoesiasme, selfbewustheid, selfdisipline, empatie, leierskap en deernis, dikwels in leesassesserings in skole ontbreek. Daar word beweer dat, indien 'n onderwyser wil hê dat leesassessering 'n volledige beeld van leerders se groei en vordering moet weergee, hul sal moet wegbeweeg van onvolledige assesserings wat slegs 'n gedeelte van die leerder se vordering toon. Voortdurende formatiewe assessering in die klaskamer blyk hierop die antwoord te wees (Afflerbach, 2007: 9; Fiene & McMahon, 2007: 407-408; Keene, 2008). Volgens laasgenoemde navorsers moet die volgende fasette van leesbegrip op 'n gereelde basis geassesseer word:

- Letterlike begrip
- Die gebruik van leesbegripstrategieë (*cf.* 2.4)
- Kritiese denke
- Woordbetekenis
- Motivering om te lees
- Sosiale gebruike van lees
- Onafhanklikheid tydens lees

Bogenoemde fasette kan in, onder andere, toetse of vasvrae, portefeuljes en leesjoernale, asook in gesprekke tussen die leerder en die onderwyser, waargeneem word. Afflerbach (2007: 7) beklemtoon egter die eenvoudige beginsel: dit wat die onderwyser beplan om te onderrig, moet dít wees wat hy beplan om te assesseer.

### **2.6.3 Hoe, waar en wanneer word leesbegrip geassesseer?**

Weens die abstrakte aard van leesbegrip word daar in vraagstukke oor assessering in dié verband dikwels gevra hoe die mens se denke geassesseer kan word. Ellin Keene (2008: 4-6) het soos volg daarop gereageer:

Indeed, it is pretty tough to get in our students' heads, but that is exactly what comprehension assessment is all about. In order to gain accurate insights into a student's thinking, we must engage in conversation with him or her.

Uit bogenoemde aanhaling blyk dit dus dat die fase waartydens leerders begripstrategieë inoefen en in gesprek met die onderwyser tree, 'n integrale rol in assessering speel.

Soos reeds vermeld, is daar in die verlede baie klem gelê op vraagstelling tydens die assessering van leesbegrip (*cf.* 2.4.4.3). Volgens Afflerbach (2007: 10) is dit egter uiters belangrik dat leesassessering berus op die aard van die leesprosesse wat onderwysers van leerders verwag (*cf.* 2.4 & 2.6.2). Keene (2008: 4-6) lê veral klem daarop dat leerders nie slegs hul gebruik van 'n sekere strategie moet noem nie, maar ook dat hul moet bespreek op watter wyse die betrokke strategie hul gehelp het om die teks beter te verstaan. Sodoende kan die onderwyser vasstel waar die leemtes is en dan die onderrig vir daaropvolgende lesse daarvolgens rig. Hierdie vorm van assessering stel voor dat dit nie bloot 'n summatiewe assessering is wat aan die einde van 'n kwartaal of jaar afgehandel kan word nie. Dit is 'n deurlopende proses.

Volgens Kelly & Clausen-Grace (2007) is daar 'n verskeidenheid van bestaande instrumente wat die onderwyser kan help om metakognitiewe bewustheid te assesseer. Hul noem die volgende vier vlakke van metakognitiewe bewustheid, deur Perkins (1992) geïdentifiseer, wat van hulp kan wees om te bepaal in watter mate leerders die strategieë verstaan en gebruik:

- Onbewuste lesers – Lesers met 'n gebrek aan bewustheid van hul denkprosesse tydens lees.
- Bewuste lesers – Lesers wat weet wanneer betekenis verbrokkel, maar wat nie oor die strategieë beskik om betekenis te herwin nie.
- Strategiese lesers – Lesers wat weet wanneer betekenis verbrokkel en wat oor die vermoë beskik om strategieë te gebruik om die betekenis te herstel.
- Refleksiewe lesers – Lesers wat nadink oor die leesproses en wat met opset 'n strategie toepas, nie slegs wanneer die betekenis verbrokkel nie, maar ook om begrip te verdiep.

In hul boek *Comprehension shouldn't be silent* word verskillende aktiwiteite wat reeds suksesvol in die praktyk gebruik is, beskikbaar gestel ten einde bogenoemde punte te monitor. Vanuit die riglyne is dit duidelik dat geen punte toegeken word aan enige aktiwiteit wat voltooi word nie. Die vordering word deur die onderwyser gemonitor (Addendum N).

#### **2.6.4 Enkele riglyne om te oorweeg tydens leesbegripassessering**

Afflerbach (2007: 24-25) verskaf enkele handige riglyne wat die onderwyser kan help om die assesseringsproses te rig. Hy beveel aan dat die onderwyser aandag moet gee aan die volgende aspekte:

1. Skryf die afleidings aangaande leerders se vordering wat gemaak word uit 'n leerder se assessering neer en vra die volgende vrae: Wat het die afleiding wat gemaak is, veroorsaak? Waar

kom die inligting vandaan? Watter graad van vertrouwe het jy as onderwyser in die afleiding en hoe kan jy verdere inligting oor die leerder wat die afleiding staaf, inwin?

2. Assesseer die assessering. Is die assesserings van so 'n aard dat dit inligting verskaf wat nie op 'n ander manier verkrygbaar is nie? Is daar assesserings wat nie die tyd en moeite werd is, in korrelasie met die inligting wat dit oplewer, om te gebruik nie?
3. Praat met leerders oor sekere assesserings. Verstaan hul wat dit is, hoe dit werk en waarom dit belangrik is?
4. Ontwikkel 'n inventaris vir assessering. Identifiseer die verskillende assesserings wat in die klas gebruik word en beskryf hoe gereeld dit gebruik word en hoe nuttig dit is.

## **2.7 Samevatting**

Hierdie hoofstuk het eerstens die historiese oorsig van leesbegrip onderrig bespreek, wat 'n raamwerk vir die studie daarstel (*cf.* 2.2 & 2.3). Tweedens word die twee vrae wat uit die navorsingsvraag voortgevloei het (*cf.* 1.4) grootliks deur die literatuur rakende leesbegripstrategieë, die effektiewe onderrig, sowel as assessering daarvan beantwoord (*cf.* 2.4, 2.5 & 2.6).

Die eksplisiete onderrig van leesbegripstrategieë deur middel van die transaksionele model, sowel as volgehoue deurlopende assessering, tel onder die riglyne vir effektiewe begripstrategie-onderrig wat uit hierdie ondersoek gespruit het en deur die navorser geneem is om die onderrig van leesbegripstrategieë binne die Suid-Afrikaanse konteks te ondersoek. Hierdie proses word volledig bespreek in hoofstuk vier.



## HOOFSTUK 3

### METODOLOGIE

#### 3.1 Inleiding

Soos reeds in hoofstuk een bespreek, is die studie onderneem vanweë die omvangryke probleme wat daar tans op die gebied van geletterdheid in Suid-Afrika bestaan (*cf.* 1.1). Die doelstelling was om riglyne vas te stel wat die effektiewe onderrig van leesbegripstrategieë in die seniorfase moontlik sal maak.

In hierdie hoofstuk val die fokus hoofsaaklik op 'n uiteensetting van die teoretiese raamwerk wat die onderbou vir die metodologie van die studie vorm. 'n Volledige bespreking van die navorsingsbenadering, die paradigma, die ontwerp, die metode van ondersoek, enkele beperkings en die etiese oorwegings word gedoen.

#### 3.2 Benadering

Vir die navorsingsproses binne die veld Sosiale Wetenskappe is daar tans twee erkende benaderings, naamlik kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing. In essensie verskil die twee benaderings drasties van mekaar. Kwantitatiewe navorsing word by uitstek geassosieer met 'n deduktiewe benadering met die doel om voorspelbare hipoteses te toets binne 'n sosiale realiteit; daarenteen word kwalitatiewe navorsing geassosieer met 'n induktiewe benadering met die oog daarop om 'n gedetailleerde beskrywing van 'n sosiale realiteit te konstrueer (Fouché & Delpont, 2005: 75; Wiersma & Jurs, 2009: 14). Hoewel die klem in die verlede baie sterk op kwantitatiewe navorsing binne die onderwys geval het (Best, 1981), het kwalitatiewe studies binne hierdie veld eksponensieel begin groei in die afgelope twee dekades (Huberman & Miles, 2002: ix). In hierdie studie is 'n kwalitatiewe benadering gevolg.

##### 3.2.1 Kwalitatiewe navorsing

Hierdie benadering het sy oorsprong in die fenomenologie (Fouché & Delpont, 2005:75; Cohen *et al.*, 2006: 23). Dit volg in sy suiwerste vorm 'n model na waar die ondersoek in 'n natuurlike omgewing onderneem word en waar afleidings betrekking het op daardie spesifieke omgewing en sy voorwaardes. Dit is dus 'n konteksgebonde studie met die verdere veronderstelling dat die navorser deel vorm van die situasie (Wiersma & Jurs, 2009: 14). Kwalitatiewe navorsers beweer dat 'n persoon se fisiese en sosiale omgewing 'n direkte invloed het op sy gedrag. Hul beskou feite en waardes binne hierdie konteks as verweef; derhalwe word die holistiese interpretasie van data in hierdie benadering sterk beklemtoon (Fouché & Delpont, 2005: 75; Wiersma & Jurs, 2009: 14,232). Volgens Bogdan en Biklen (2007: 5-7) word kwalitatiewe navorsing juis gekenmerk deur sy naturalistiese aard. Hul noem verder dat die volgende ook kenmerkend is van so 'n studie: beskrywende data (in die vorm van woorde of foto's) en 'n fokus op die proses eerder as die produk.

In hierdie studie moes die navorser deel vorm van die natuurlike omgewing ten einde die navorsingsvraag te beantwoord. Die riglyne vir onderrig, soos in die literatuurstudie uiteengesit, fokus duidelik op die proses van onderrig eerder as die produk (*cf.* 2.7). Die transaksionele onderrigmodel en die metakognitiewe onderrigraamwerk wat deur die navorser gebruik is in hierdie studie, konsentreer op die proses van geleidelike oordrag van verantwoordelikheid na die leerders. Die verskillende fases van die model impliseer ook die betrokkenheid van die navorser gedurende die hele proses (*cf.* 2.5).

Die verband tussen die vereistes vir 'n kwalitatiewe studie en hierdie studie is dus duidelik; derhalwe die keuse om 'n kwalitatiewe benadering te volg.

### **3.2.2 Navorsingsparadigma**

Binne die kwalitatiewe benadering word daar hoofsaaklik na drie verskillende paradigmas verwys: positivisties (positivism), interpreterend (interpretivism) en krities (critical theory) (Cohen *et al.*, 2006: 22, 35; De Vos *et al.*, 2005: 6-8).

In die positivistiese en interpreterende paradigmas val die fokus primêr op die begrip van 'n fenomeen binne 'n natuurlike situasie. In positivism is daar 'n strewe na objektiwiteit, meetbaarheid, voorspelbaarheid, kontrole, identifisering van patroonmatigheid, 'n konstruksie van die wette en reëls wat gedrag bepaal, sowel as die bepaling van oorsaaklikheid. Interpreterende navorsing streef weer na 'n begrip vir, en interpretasie van die natuurlike situasie of fenomeen vanuit die oogpunt van die deelnemers. Kenners beweer dat hierdie twee paradigmas baie tegnies is met die uitsluitlike doel om 'n bestaande fenomeen meer akkuraat te beskryf, eerder as om dit te bevraagteken of te transformeer. As gevolg hiervan het navorsers dié twee paradigmas binne die opvoedkunde begin bevraagteken. Dit het daartoe gelei dat 'n nuwe benadering oorweeg is; een waar 'n situasie, of sekere verskynsels binne 'n situasie, krities beoordeel word deur die navorser. Dié paradigma staan bekend as "critical theory" (Cohen *et al.*, 2006: 28-29,35; De Vos *et al.*, 2005: 6-7).

In essensie is die doel van "critical theory" nie om bloot bestaande sosiale situasies of verskynsels te begryp nie, maar eerder om dit krities te beskou, met die veronderstelling dat dit kan verander en só kan verbeter (Cohen *et al.*, 2006: 28; De Vos *et al.*, 2005: 7). Die doelstelling van hierdie studie (*cf.* 3.1) stem duidelik ooreen met laasgenoemde paradigma; dus aanvaar ons dat die studie onder dié paradigma sorteer.

### **3.3 Navorsingsontwerp**

In die Opvoedkunde word daar hoofsaaklik tussen twee navorsingsmetodes onderskei, naamlik fundamentele (basiese) en toegepaste navorsing. Die oriëntasie van fundamentele navorsing is algemeen van aard en poog primêr om 'n bydrae tot die oorkoepelende liggaam van kennis te lewer. Hoewel toegepaste navorsing ook 'n groot bydrae kan lewer tot hierdie liggaam van kennis, is die primêre doel, soos in hierdie studie (*cf.* 1.4; 3.1), om moontlike oplossings te vind vir onmiddellike, praktiese probleme

binne 'n bestaande stelsel (Wiersma & Jurs, 2009: 11-12). Hieruit word die afleiding gemaak dat toegepaste navorsing binne die kritiese paradigma val (*cf.* 3.2.2).

### **3.3.1 Tipe navorsing**

Deelnemende aksienavorsing word deur Bogdan en Biklen (2007: 221), Strydom (2005: 412), asook Wiersma en Jurs (2009: 12) bespreek as 'n tipe navorsing binne kwalitatiewe, toegepaste navorsing. Cohen *et al.* (2006: 35) en Mouton (2001: 151) bespreek op hul beurt deelnemende aksienavorsing as tipe navorsing binne die kritiese paradigma.

Zuber-Skerrit en Fletcher (2007: 415) beweer dat dit moeilik is om 'n klinkklare definisie vir aksienavorsing te formuleer omdat dit afhanklik is van so baie omgewings-, omstandigheds-, persoonlike en organisatoriese faktore. Kenners is dit egter eens dat die motivering vir deelnemende aksienavorsing bykans altyd is om 'n bestaande sosiale sisteem te verbeter, of om 'n onmiddellike probleem binne 'n sosiale omgewing op te los (Bogdan & Biklen, 2007: 271; Cohen *et al.*, 2006: 79; Strydom, 2005: 408; McNiff & Whitehead, 2005: 3; Mouton, 2001: 151; Wiersma & Jurs, 2009: 13). In aansluiting hiermee beweer Elliot (1991, soos aangehaal in Coleman & Briggs 2003: 122) die volgende: "...action research is about improving practice rather than producing knowledge...". Volgens Cohen en Manion (1989: 226) is deelnemende aksienavorsing van pas in 'n situasie waar spesifieke kennis verlang word oor 'n spesifieke probleem binne 'n spesifieke situasie, of wanneer 'n nuwe benadering getoets word binne 'n bestaande sisteem. Binne dié studie is die spesifieke probleem swak leesbegrip en leesonderrigmetodes (*cf.* 1.1 & 1.2), terwyl die situasie 'n groep graad 7-leerders binne hul normale klassituasie is. Die nuwe benadering wat getoets word is die onderrig van spesifieke leesbegripstrategieë; daarom die navorser se keuse vir hierdie tipe navorsing.

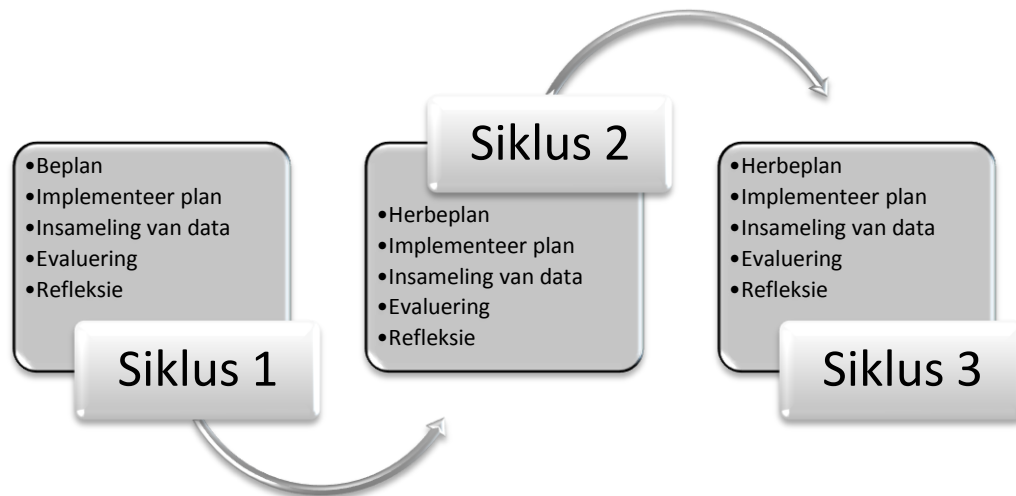
Zuber-Skerrit (1992; 1996 soos aangehaal in Cohen *et al.*, 2006: 228 en in Zuber-Skerrit & Fletcher, 2007: 416) het 'n teoretiese raamwerk vir effektiewe aksienavorsing ontwikkel. Binne hierdie raamwerk word dit bespreek as 'n:

- *kritiese* (ook op die self), samewerkende ondersoek deur
- *refleksiewe* navorsers wat
- *toerekeningsvatbaar* is en wat die uitslae van hul ondersoek bekend maak. Hul is
- *selfevaluerend* in hul ondersoek en raak betrokke by
- *deelnemende* probleemoplossing en volgehoue professionele ontwikkeling.

#### **3.3.1.1 Prosedure**

Volgens Cohen *et al.* (2006: 79, 226, 239) begin deelnemende aksienavorsing in die opvoedkunde, soos in enige ander veld, by die identifisering van 'n probleem. Na aanleiding van die probleem word 'n kleinskaalse intervensie in 'n bestaande sisteem beplan en geïmplementeer, met die navorser wat die

uitwerking van so 'n intervensie noukeurig monitor. Hul beweer dat dié model die navorser nie bloot as entiteit wat moontlike vraagstukke uitwys, erken nie, maar dat hy ook die rol van fasiliteerder, gids en kommunikeerder van kennis aanneem. Hul beklemtoon telkens die integrale rol van refleksie tydens hierdie tipe navorsing weens die navorser se betrokkenheid binne die sosiale omgewing wat nagevors word. Vanweë hierdie refleksiewe en selfevaluerende aard van aksienavorsing beweer Kemmis en McTaggart (1992, soos aangehaal in Cohen *et al.*, 2006:229) dat dit ontwikkel deur die volgende siklus wat herhaaldelik sy loop neem tydens die praktiese fase van so 'n projek: beplanning, implementering van die plan, insameling van data, evaluering en refleksie. Dit kan grafies soos volg voorgestel word:



**Figuur 3.1: Sikliese aard van aksienavorsing**

Bogenoemde kenmerke van deelnemende aksienavorsing staan integraal binne hierdie studie. Die navorser het swak leesbegrip as probleem geïdentifiseer en in die bestaande skoolsisteem 'n kleinskaalse intervensie geloods deur leesbegripstrategieë twee maal per week aan 'n groep graad 7-leerders te onderrig. Die uitwerking van die intervensie is noukeurig gemonitor en aanpassings is in die program aangebring waar die situasie dit vereis het (*cf.* 3.4.2). Die genoemde siklus het hom telkemale tydens die studie herhaal (*cf.* 3.4.2). Gedurende die proses het die navorser die rol van fasiliteerder binne die klassituasie ingeneem, as gids tydens die leerproses en as kommunikeerder van nuwe kennis rakende die gebruik van leesbegripstrategieë. Die leerders is volledig betrek as aktiewe deelnemers in die proses (*cf.* 3.4.2).

### **3.3.2 Steekproef / Deelnemers**

Volgens Cohen *et al.* (2006: 99), Strydom (2005: 198, 201), asook Wiersma en Jurs (2009: 325, 342) is daar twee hoofmetodes om 'n steekproef vir 'n navorsingsprojek te doen, naamlik lukraak (random sampling) of doelbewus (purposive sampling). Die lukrake steekproef is verteenwoordigend van die breër gemeenskap en die bevindinge van so 'n studie kan met gemak van toepassing gemaak word op die breër gemeenskap, terwyl die doelbewuste steekproef op sy beurt selektief en slegs verteenwoordigend van die

spesifieke groep is. Navorsers is dit eens dat 'n lukrake steekproef in menige kwalitatiewe studies nie prakties uitvoerbaar is nie. 'n Doelbewuste steekproef is egter kenmerkend van die kwalitatiewe benadering waar kleinskaalse navorsing gedoen word (Cohen *et al.*, 2006: 102; Strydom & Delpont, 2005: 328; Wiersma & Jurs, 2009: 342). Cohen *et al.* (2006: 102) noem spesifiek dat laasgenoemde metode van pas is binne aksienavorsing; dus het die navorser in hierdie studie 'n doelbewuste steekproef gedoen.

Binne die doelbewuste metode word daar verder onderskei tussen verskillende wyses vir die neem van 'n steekproef, waaronder een van gerieflikheid (sample of convenience) sorteer – soms ook 'n toevallige steekproef, of een van geleentheid genoem. Tydens so 'n steekproef kies die navorser bloot deelnemers waartoe hy vrye toegang het. Die groep verteenwoordig net homself en die veralgemening tot die breër gemeenskap is irrelevant (Cohen *et al.*, 2006: 102). In hierdie studie is so 'n steekproef geneem. Aangesien die doel van die studie was om riglyne te bepaal vir effektiewe onderrig binne 'n hoofstroomskool was dit nie nodig om 'n steekproef te doen waar prestasie 'n veranderlike was nie.

Vir hierdie studie het die navorser, in samewerking met 'n onderwyseres van 'n plaaslike skool, 'n heterogene groep leerders geïdentifiseer. Deelnemers moes:

- in graad 7 in 'n skool in die Wellingtondistrik wees;
- Afrikaans as moedertaal gebruik;
- beskikbaar wees om op die vasgestelde tyd die klasse by te woon, en
- daar moes 'n goeie balans wees tussen seuns en dogters.

Die steekproef kan dus omskryf word as een van geleentheid vanweë die geredelike beskikbaarheid van die leerders in hul reeds heterogene klasgroepe. Die leerders het hul dus inderwaarheid self geselekteer na aanleiding van hul skool, graad en moedertaal.

'n Kontrolegroep sowel as 'n eksperimentele groep is op bogenoemde wyse geïdentifiseer ten einde die vordering in gebruik van leesbegripstrategieë te monitor.

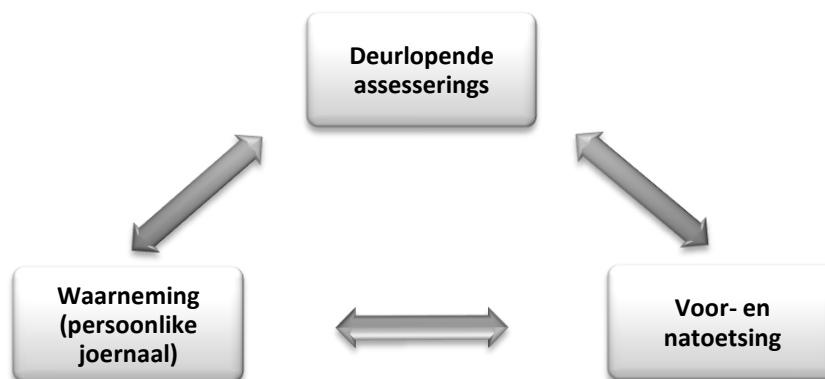
### **3.3.3 Geldigheid en betroubaarheid**

Geldigheid en betroubaarheid is beide veelvlakkige konsepte wat verteenwoordigend is van verskillende tipes van elkeen (Cohen *et al.*, 2006: 105). Dit word beskou as 'n noodsaaklikheid vir doeltreffende navorsing, hetsy dit binne die kwalitatiewe of die kwantitatiewe benadering geskied (De Vos, 2005: 345; Wiersma & Jurs 2009: 5; Cohen *et al.*, 2006: 105). Navorsers is dit eens dat dié twee konsepte binne kwalitatiewe navorsing gans anders benader moet word as binne die kwantitatiewe benadering. Le Compte en Preissle (1993 soos aangehaal in Cohen *et al.*, 2006: 119) beweer dat die elemente wat kwantitatiewe navorsing reguleer, byvoorbeeld interne en eksterne geldigheid, sowel as betroubaarheid, dikwels onuitvoerbaar en onprakties is binne 'n kwalitatiewe studie. Lincoln en Guba (1985 soos

aangehaal in De Vos 2005: 346 en in Shenton, 2004: 64) het op hul beurt sekere riglyne ontwikkel wat laasgenoemde kwessies binne kwalitatiewe navorsing aanspreek. Vanweë die kwalitatiewe aard van die projek word hierdie afdeling na gelang van laasgenoemde riglyne bespreek.

Interne geldigheid is een van die kernkonsepte wat deur kwantitatiewe navorsers aangespreek word. Die ekwivalente konsep binne kwalitatiewe studies, d.i. geloofwaardigheid, fokus op die mate waartoe die bevindinge ooreenstem met die werklikheid (De Vos, 2005: 346; Shenton, 2004: 64). Volgens Cohen *et al.* (2006: 112), Shenton (2004: 65) en Wiersma en Jurs (2009: 287) is die aanwesigheid van triangulasie 'n element wat geloofwaardigheid in 'n ondersoek sal verseker.

De Vos (2005: 361) beweer dat die konsep van triangulasie sy grondslag vind in die veronderstelling dat enige vooroordeel of eensydigheid teenwoordig in databronne en/of data-insamelingsmetodes geneutraliseer sal word wanneer dit tesame met ander databronne en/of data-insamelingsmetodes gebruik word. Wiersma en Jurs (2009: 479) definieer dit as 'n oorkruis geldigverklaring van data deur gebruik te maak van meervoudige databronne en/of data-insamelingstegnieke. Triangulasie binne hierdie projek word ten opsigte van verskillende data-insamelingstegnieke toegepas en kan grafies soos volg uitgedruk word (*cf.* 3.3.1.4):



**Figuur 3.2: Triangulasie ten opsigte van data-insamelingstegnieke**

Triangulasie is verder ten opsigte van die databronne toegepas deur die temas krities te evalueer, ten einde seker te maak dat slegs dié wat deurlopend in elke databron voorkom, gebruik word.

Eksterne geldigheid in die kwantitatiewe benadering is gemoeid met die mate waartoe die bevindinge van 'n studie toegepas kan word binne die wyer populasie (Shenton, 2004: 69). Lincoln en Guba (1985 soos aangehaal in De Vos, 2005: 346 en in Shenton, 2004: 69) hou oordraagbaarheid voor as alternatief vir hierdie konsep binne kwalitatiewe navorsing. De Vos (2005: 346), sowel as Shenton (2004: 69), beweer dat oordraagbaarheid binne kwalitatiewe navorsing dikwels problematies kan wees omdat hierdie studies merendeels gefokus is op spesifieke individue binne spesifieke situasies. Hul is dit egter eens dat dit wel verseker kan word deur die duidelike daarstelling van die grense van die studie betreffende sekere aspekte.

Die grense rakende hierdie aspekte, soos in Tabel 3.1 uiteengesit, verseker die oordraagbaarheid van die studie.

Volgens Wiersma en Jurs (2009: 9-10) asook Cohen *et al.* (2006: 117) verwys die betroubaarheid van navorsing na die konsekwentheid van metodes, sowel as die mate waartoe 'n studie gedupliseer kan word. Lincoln en Guba (1985 soos aangehaal in De Vos, 2005:346 en in Shenton, 2004: 69) beklemtoon die nou verband tussen geloofwaardigheid en betroubaarheid binne enige gegewe studie. Hul beweer dat die teenwoordigheid van eersgenoemde grootliks bydra tot die aanwesigheid van laasgenoemde, vanweë die gebruik van oorvleuelende metodes. Daar word verder genoem dat 'n gedetailleerde beskrywing van die navorsingsproses die geloofwaardigheid en betroubaarheid van 'n studie kan verseker omdat dit toekomstige navorsers in staat sal stel om die studie te herhaal. Die betroubaarheid binne hierdie studie word verseker deur a) die gebruik van bestaande data-insamelingstegnieke (*cf.* 3.3.1.4), b) triangulasie wat geloofwaardigheid (*cf.* Fig. 3.2) verseker en c) 'n gedetailleerde beskrywing van die navorsingsproses (*cf.* hfst. 4).

**Tabel 3.1: Grense van die studie**

<b>Aspek</b>	<b>Betrokke studie</b>
Hoeveelheid deelnemende organisasies	1 plaaslike laerskool
Beperkings ten opsigte van die deelnemers	Graad 7, Afrikaans huistaalsprekers ( <i>cf.</i> 3.3.1.2)
Hoeveelheid deelnemers	27 (eksperimentele groep) 29 (kontrolegroep)
Data-insamelingstegnieke	Deurlopende assessering, waarneming deur middel van 'n persoonlike joernaal, voor- en natoets en houdingsopnames ( <i>cf.</i> 3.3.4.1)
Hoeveelheid en duur van data-insamelingssessies	56 sessies van 25-30 min elk as deel van die normale skoolrooster
Periode waartydens data ingesamel is	28 weke

### **3.3.4 Hantering van data**

#### **3.3.4.1 Insameling**

Cohen *et al.* (2006: 237, 245), Bogdan en Biklen (2007: 117) en Wiersma en Jurs (2009: 361) noem verskeie tegnieke vir die insameling van data tydens 'n kwalitatiewe studie binne die onderwys. In hierdie studie is die volgende tegnieke gebruik: Informele gesprekke, deurlopende assessering, waarneming (opgeteken as deel van veldnotas in 'n persoonlike joernaal), voor- en natoets en houdingsopnames.

*Deurlopende assesserings.* Wanneer die literatuur oor leesnavorsing in oënskou geneem word, blyk dit dat deurlopende assessering sentraal staan in die onderrigproses (*cf.* 2.6). Data in hierdie formaat stel die navorser in staat om onderrig vir opvolgssessies te rig, ten einde die beste resultate moontlik te verkry (*cf.*

2.5). Die skriftelike assesserings, gespreksblad en die leesjoernaal is geneem en aangepas vir klasgebruik uit *Comprehension shouldn't be silent* deur Kelley en Clausen-Grace (2008). In hul boek is die leë assesserings spesifiek as aparte addendum aangeheg sodat dit gekopieer kan word vir klasgebruik (Kelley & Clausen-Grace, 2007: x). Soos in die literatuurstudie vermeld, het Kelley en Clausen-Grace (2008) uitgebreide navorsing gedoen oor voorspelling sowel as vraagstelling as leesbegripstrategieë met monitor van begrip as sleutelement in hul onderrig (cf. p 18, 19; 22). Die keuse van hierdie bron is dus drieledig: a) die reeds getoetste assesserings wat in hul boek beskikbaar gestel word vir klasgebruik, b) die uitgebreide navorsing waaruit die genoemde bron ontwikkel het, en c) om sover moontlik kontinuiteit tydens onderrig te verseker.

Binne hierdie studie het die navorser gebruik gemaak van drie verskillende soorte deurlopende assessering:

- Skriftelike assesserings in die vorm van oefeninge (Addendum I).
- Informele gesprekke met leerders tydens die R<sup>5</sup>-sessies (cf. 2.5.2.2). Soos met die geskrewe assesserings het die gesprekke gehelp om onderrig in opvolgessies te rig. Die data is deur die navorser op 'n a) gespreksblad (Fig. 4.7) en in b) 'n persoonlike joernaal (Addendum N) aangeteken.
- Leesjoernale (Fig. 4.6; Addendum K) is deur leerders voltooi tydens R<sup>5</sup>-sessies (cf. 2.5.2.2). Data in hierdie formaat het die navorser in staat gestel om leerders se onafhanklike gebruik van strategieë te monitor.

*Waarneming.* Cohen *et al.* (2006: 305) beweer dat hierdie tegniek van data-insameling gewild is onder navorsers omdat dit die geleentheid bied om 'lewendige' data wat dikwels uitgelaat word in ander data-insamelingstegnieke, uit die werklike situasie bymekaar te maak. In die betrokke studie is daar juis om hierdie rede gebruik gemaak van gestruktureerde, sowel as ongestruktureerde waarneming. Dit het die navorser in staat gestel om data uit die fisiese, sosiale, interaktiewe, sowel as die skoolomgewing in te samel. Die ongestruktureerde waarnemings is in 'n persoonlike joernaal opgeteken (Addendum N), terwyl die gestruktureerde waarnemings op 'n waarnemingsblad aangebring is (Fig. 4.4).

*Voor- en natoetsing.* Beide die kontrolegroep, sowel as die eksperimentele groep, het 'n voor- en 'n natoets afgelê (Addendum E; F) Hierdie tegniek van data-insameling is deur die navorser gebruik om vas te stel of leerders wat aan die intervensieprogram (cf. 3.4.2) onderhewig was, enige verandering getoon het in a) hul begrip van 'n teks en b) hul bewustheid van eie strategiegebruik tydens die leesproses. Beide die voor- en natoets is deur die navorser, in samewerking met die studieleier, opgestel. Die volgende voorsorgmaatreëls, soos deur Cohen *et al.* (2006: 334) voorgeskryf, is getref gedurende dié proses:

- Beide toetse toets dieselfde inhoud.
- Beide groepe het presies dieselfde voor- en natoets afgelê onder dieselfde omstandighede.
- Daar is met groot sorg toegesien dat die moeilikheidsgraad in beide toetse dieselfde is.



*Houdingsopnames.* Die fokus van toetse val gewoonlik op 'n individu se maksimum prestasie, terwyl 'n inventaris/opname eerder gefokus is om een se gevoel jeens dinge en idees, prosedures en/of sosiale situasies te toets (Wiersma & Jurs, 2009: 362). Die formaat van die opnames wat in hierdie studie gebruik is, is soos die assesserings, geneem en aangepas uit *Comprehension shouldn't be silent* deur Kelley en Clausen-Grace (2008) (Fig. 4.1; 4.4; 4.7; Addendum L). Hierdie data het die navorser in staat gestel om leerders se houding aangaande lees en hul metakognitiewe bewustheid te bepaal en deur dieselfde opname af te neem teen die einde van die intervensieprogram, was dit moontlik om vas te stel of dié houdings en metakognitiewe bewustheid verander het al dan nie. 'n Verdere opname waarin die belangstellingsveld van leerders getoets word, is ook gedoen ten einde die navorser in staat te stel om relevante tekskeuses te maak.

### **3.3.4.2 Analise**

Anders as in die kwantitatiewe studie waar daar 'n duidelike onderskeid tussen die insameling en die analise van data getref word, bestaan daar volgens De Vos (2005: 335), Cohen *et al.* (2006: 147) en Bogdan en Biklen (2007: 160) 'n onlosmaaklike verband tussen dié twee prosesse gedurende 'n kwalitatiewe studie. Hul beweer dat data-analise binne so 'n studie 'n tweeledige benadering verg. Die eerste gedeelte van analise vind tydens data-insameling plaas, terwyl die tweede gedeelte voor en na 'n data-insamelingssessie plaasvind. 'n Dinamiese interaksie tussen data-insameling en -analise ontstaan op hierdie wyse, wat lei tot beter en meer betroubare resultate. Die analise wat reeds in die veld plaasvind, soos in hoofstuk vier van hierdie tesis uiteengesit, word die voorlopige analise genoem. Wiersma en Jurs (2009: 381) beweer dat die data-analise binne die kwalitatiewe studie grootliks berus op induksie wat tot gevolg het dat die eindproduk die vorm van beskrywing eerder as statistiese resultate aanneem (*cf.* hfst. 4; 5).

De Vos (2005: 336) noem dat die opteken van idees vir analise gedurende veldwerk die begin van data-analise is. In hierdie studie het die navorser tydens die data-insamelingsproses met 'n voorlopige analise begin in die vorm van veldnotas in 'n persoonlike joernaal.

In die boek, *Research at Grass roots*, word Creswell (1998) se data-analisespiraal en Marshall en Rossman (1999) se proses vir data-analise geïntegreer en liniêr as 'n stapsgewyse proses uiteengesit. De Vos (2005: 334) waarsku egter dat die proses nie soos 'n resep slaafs nagevolg kan word nie en dat dit slegs as 'n riglyn moet dien. In hierdie studie het die navorser laasgenoemde geïntegreerde proses as riglyn gebruik. Dit word soos volg uiteengesit:

- Beplanning vir die insameling van data (*cf.* 3.3.4.1)
- Data-insameling en voorlopige analise (*cf.* 3.3.4.1)
- Bestuur en organisasie van data. Hierdie is die eerste stap van analise buite die veld. In hierdie studie is alle data reeds tydens data-insameling duidelik gemerk en in lêers in 'n kabinet of op die rekenaar bewaar.

- Lees en skryf van aantekeninge. Die data is verskeie kere as geheel deur die navorser deurgelees, soos Marchall en Rossman (1999 soos aangehaal in De Vos, 2005: 337) aanbeveel, ten einde gemaklik te raak daarmee en 'n geheelbeeld te vorm.
- Ontwikkeling van kategorieë, temas en patrone. Vanuit bogenoemde geheelbeeld het die navorser temas en subtemas wat deurlopend in die data voorgekom het, geïdentifiseer (*cf.* 5.2-5.7).
- Kodering van die data. Die verskillende temas in die data is deur middel van kodes in die vorm van afkortings van kernwoorde gemerk (Fig 5.7).
- Toetsing van temas. Die navorser het gepoog om die temas wat na vore gekom het, krities te evalueer ten opsigte van bruikbaarheid in die beantwoording van die navorsingsvraag, asook die sentraliteit daarvan in die studie (*cf.* hfst. 5). Dit het behels dat slegs dié temas wat in elke databron aanwesig was, gebruik is vir analise. Hierdie vorm van triangulasie verseker verder die betroubaarheid van die data (*cf.* 3.3.3).

### **3.3.5 Etiese oorwegings**

Strydom (2005: 56) en Wiersma en Jurs (2009: 436) noem dat die teenwoordigheid van mense as deelnemers binne 'n studie komplekse etiese kwessies na vore bring. Volgens Gravetter en Forzane (2003 soos aangehaal in Strydom, 2005: 56) het die navorser 'n tweeledige etiese verantwoordelikheid: eerstens teenoor die menslike, sowel as nie-menslike deelnemers aan die studie en tweedens teenoor die dissipline van die wetenskap. Strydom (2005: 58-65), Cristians (2008: 192) en Wiersma en Jurs (2009: 437-438) noem verskeie aspekte, soos hieronder bespreek, waaraan die navorser aandag moet skenk ten einde laasgenoemde verantwoordelikheid na te kom.

#### **3.3.5.1 Ingeligte toestemming**

Volgens Cristians (2008: 192) het alle deelnemers die reg om ingelig te word oor die studie waaraan hulle gaan deelneem. Hul moet eerstens vrywillig instem om deel te neem en tweedens moet die ooreenkoms gegrond wees op inligting wat openlik en volledig aan hul voorgehou is. Dit impliseer dat daar geen misleiding van deelnemers mag plaasvind nie, 'n beginsel wat ten sterkste deur Cristians (2008: 193) sowel as Strydom (2005: 60) beklemtoon word. Met misleiding word die volgende bedoel: Die opsetlike verdraaiing van feite met die uitsluitlike doel dat 'n persoon iets glo wat nie waar is nie en sodoende die respek waarop elke individu geregtig is, skend. Dit sluit ook die weerhouding van inligting met die doel om 'n persoon te manipuleer om in te stem tot deelname in.

In ag genome dat al die deelnemers aan hierdie studie minderjarig was, is 'n brief aan hul ouers gestuur (Addendum D-1) waarin die doel en die prosedure van die studie uiteengesit is. Die navorser het toegesien dat geen essensiële inligting uitgelaat is nie en dat alle inligting akkuraat en volledig is. Ouers is in hierdie skrywe uitgenooi om die navorser te kontak indien daar enige vrae of onduidelikheid sou wees. Teen die

einde van die projek is ouers ook gevra om skriftelik beswaar aan te teken indien hul nie tot die gebruik van die data wat tydens die studie ingesamel is, instem nie (Addendum D-2).

### **3.3.5.2 Vertroulikheid**

Cristians (2008: 193) beweer dat daar volgens etiese kodes daarop aangedring word dat deelnemers se identiteit, sowel as die instansies betrokke by die projek se identiteit te alle tye beskerm moet word. Volgens Strydom (2005: 61) impliseer vertroulikheid dat die navorser wel bewus mag wees van deelnemers en instansies se name, maar dat dit nie openbaar gemaak mag word nie. Hy beweer egter dat daar 'n onderskeid getref moet word tussen vertroulikheid en anonimiteit. Anonimiteit impliseer dat nie die navorser of die leser van die verslag in staat sal wees om die identiteit van die deelnemers te bepaal nie.

In hierdie studie het die navorser deur middel van aksienavorsing 'n intervensieprogram geïmplementeer in 'n klaskamer. Die deelnemers was dus nie anoniem nie, maar hul is wel verseker van vertroulikheid in die vorm van 'n brief wat aan hul ouers gestuur is (*cf.* 3.3.5.1; Addendum D-2).

### **3.3.5.3 Samewerking met die betrokke partye**

Samewerking tussen die skool en die navorser was in hierdie studie van die uiterste belang aangesien die skool twee maal per week betree is vir veldwerk, waartydens die betrokke fasiliteite deur die navorser gebruik is. Die skoolhoof het skriftelike toestemming verleen vir die studie (Addendum C). Die navorser het ook by die WKOD aansoek gedoen en toestemming ontvang vir die onderneming van hierdie studie binne 'n departementele skool (Addendum B). 'n Verdere klaringsbewys vir die onderneming van die studie is aan die navorser uitgereik deur die etiese komitee van CPUT (Addendum A).

### **3.3.5.4 Akkurate verslaggewing**

Die akkurate optekening van data is van kardinale belang in enige studie. Die vervalsing of weglating van inligting sou bloot newetenskaplik en oneties wees (Cristians, 2008: 194). Navorsers moet dus die verslag op so 'n wyse saamstel, dat objektiwiteit en akkuraatheid sover as moontlik gehandhaaf word. Die betroubaarheid en geldigheid (*cf.* 3.3.1.3) van 'n studie lewer in 'n groot mate 'n bydrae op hierdie gebied (Cristians, 2008: 195).

In hierdie studie is alle skriftelike data in veilige bewaring gehou en slegs deur die navorser bestudeer.

## **3.4 Beperkings**

### **3.4.1 Die skool**

Die studie is slegs in een departementele skool met een graad 7-klasgroep gedoen. Die leerders kom, met die uitsondering van enkele, meestal uit gemiddelde tot hoë sosio-ekonomiese omstandighede en praat almal Afrikaans as huistaal.

### **3.4.2 Tyd**

Ten opsigte van tyd was daar 'n tweeledige beperking in die studie. Eerstens het die skoolkalender, sowel as die universiteitskalender van CPUT, die navorsing beperk in die opsig dat die datums vir kwartale en vakansies reeds vasgestel was en die navorser binne hierdie raamwerk moes opereer. Tyd vir intervensie is dus hierdeur beperk in dié sin dat die praktiese fase van die studie tussen Februarie en einde September afgehandel moes word, vakansies uitgesluit.

Tweedens was daar 'n beperking ten opsigte van die skoolrooster. Die rooster word vasgestel in die begin van die akademiese jaar en die navorser moes die studie daarvolgens beplan. Dit het sekere implikasies gehad vir a) die hoeveelheid tyd wat met leerders bestee is, en b) die tydstip waarop sessies plaasgevind het.

- a) Perodes word vasgestel op 30 minute elk, maar aangesien een van die sessies na 'n pouse geskeduleer was, was hierdie sessie dikwels slegs 25 minute. 'n Verdere beperking in hierdie verband was 'n skoolkonsert wat deur die skool onderneem is gedurende die eerste twee kwartale. Om oefentye gedurende die skooldag in te pas is die rooster aangepas en was die sessies selfs korter as 25 minute. Vanweë die vasgestelde rooster was dit ook nie moontlik om enige ekstra sessies met die deelnemers te hê wanneer die navorser gevoel het dit word vereis nie.
- b) Omdat die rooster reeds aan die begin van die jaar vasgestel word, was dit nie vir die navorser moontlik om te kies op watter tydstip van die dag die sessies plaasgevind het nie. Dit het 'n beperking op die studie geplaas omdat daar deur kenners beweer word dat dit beter is om begripstrategieë redelik vroeg in die dag te onderrig, aangesien dit hoë kognitiewe prosesse van leerders verg (*cf.* 1.2.2.2 & 2.3.5).

### **3.4.3 Steekproef**

Hierdie beperking in die studie hou verband met die grootte van die steekproef, sowel as die seleksie van deelnemers. Soos in bogenoemde geval met die rooster, word klasse reeds aan die begin van die jaar in heterogene groepe ingedeel. Dit het die studie beperk in dié opsig dat die navorser nie 'n keuse gehad het in die seleksie van deelnemers, of die hoeveelheid deelnemers nie. Hoewel die ideale groepgrootte vir onderrig van hierdie aard 12-15 leerders is, was dit in hierdie studie, as gevolg van laasgenoemde beperking, nie moontlik nie. Daar was ook twee leerders wat die skool verlaat het gedurende intervensie, en een leerder wat bygekom het lank nadat die intervensie reeds begin het.

### **3.5 Metode van ondersoek**

Aangesien deelnemende aksienavorsing (*cf.* 3.3.1) ruimte laat vir herbesinning en verandering deur die loop van die praktiese fase ten einde beter en meer betroubare resultate te verkry, kon die navorser slegs 'n breë raamwerk vir die metode van ondersoek daarstel, voordat daar met die praktiese fase van die studie

begin is. Die raamwerk bestaan uit drie gedeeltes, naamlik 'n aanvangsassessering, 'n intervensieprogram en 'n eindassessering.

### **3.5.1 Aanvangsassessering**

Die aanvangsassessering was in die vorm van 'n toets (*cf.* 3.3.4.1; Addendum E) en is met die kontrolegroep, sowel as die groep wat die intervensieprogram deurloop het, gedoen. Dit het die navorser in staat gestel om te bepaal wat die vlak van begrip in die onderskeie groepe is en of leerders bewus is van strategieë wat gebruik word tydens die leesproses. Na afloop van die toets het die kontrolegroep met hul normale skoolroetine voortgegaan, terwyl die ander klasgroep die intervensieprogram deurloop het.

### **3.5.2 Intervensieprogram**

Gedurende hierdie fase van die navorsing is die transaksionele model (*cf.* 2.5.1) deur die navorser gebruik vir die eksplisiete onderrig van die bespreekte strategieë, naamlik voorspelling (*cf.* 2.4.4.1), monitor van eie begrip (*cf.* 2.4.4.2) en vraagstelling (*cf.* 2.4.4.3).

Die bovermelde data-insamelingstegnieke (*cf.* 3.3.4.1) is vir die duur van hierdie fase geïmplementeer volgens die siklusse soos deur Kemmis en McTaggart (1992) beskryf (*cf.* 3.3.1.1, Fig 3.1). Soos reeds vermeld in paragraaf 3.3.1.1 staan die kenmerke van deelnemende aksienavorsing wat in hierdie model sigbaar is, integraal binne hierdie studie, daarom die keuse van die betrokke model. Dit impliseer dat die navorser na elke sessie van data-insameling die data krities beskou het en veranderinge aangebring het waar nodig, om sodoende meer betroubare resultate te verseker.

Vir 'n uiteensetting van die werklike verloop van die intervensieprogram, raadpleeg asseblief hoofstuk vier.

### **3.5.3 Eindassessering**

Na afloop van die intervensieprogram was beide groepe onderhewig aan 'n eindassessering in die vorm van 'n soortgelyke toets as die aanvangsassessering (Addendum F). Hieruit kon die navorser bepaal of daar 'n groter mate van verdieping in begrip, sowel as 'n groter bewustheid van strategiegebruik was by diegene wat die program deurloop het, as by die leerders wat deel uitgemaak het van die kontrolegroep. Indien wel, sou die aanname gemaak kon word dat die intervensie suksesvol was en dat die riglyne wat gevolg is vir die onderrig van leesbegripstrategieë, voldoende was vir die Suid-Afrikaanse konteks.

## **3.6 Tydskedule**

Die program is gedurende die eerste drie skoolkwartale van die jaar geïmplementeer (30 weke). Twee lesse van 30 minute elk is per week aangebied. Die dae en tye is deur die amptelike skoolrooster vasgestel.

### **3.7 Samevatting**

Uit bogenoemde blyk dit duidelik dat hierdie studie 'n kwalitatiewe benadering gevolg het binne die paradigma van "critical theory". Tydens die studie het die navorser gepoog om, deur middel van deelnemende aksienavorsing, 'n bestaande stelsel krities te beskou ten einde moontlike oplossings vir die onmiddellike probleem van swak leesbegrip in Suid-Afrika te ondersoek deur leesbegripstrategieë eksplisiet aan 'n groep graad 7-leerders te onderrig.

## HOOFSTUK 4

### VERLOOP VAN DIE NAVORSING, DATA-INSAMELING EN VOORLOPIGE ANALISE

#### 4.1 Inleiding

Ten einde die betroubaarheid van hierdie navorsingsprojek te verseker is dit noodsaaklik dat die gebeure, soos dit verloop het tydens die praktiese fase van die projek, volledig uiteengesit word (*cf.* 3.3.3). Die fokus van hierdie hoofstuk val dus op 'n chronologiese uiteensetting, volgens die sikliese model van Kemmis en McTaggart (1992)(Fig 3.1).

Soos reeds in hoofstuk een en drie bespreek (*cf.* 1.6.2; 3.3.4.2), het die refleksiewe en evaluerende aard van deelnemende aksienavorsing die navorser gedwing om reeds gedurende die implementering van die program te begin met die voorlopige analise van data, ten einde die program só te rig dat optimale data verkry kan word (*cf.* 3.1.1). Vanweë die oorvleueling met hoofstuk vyf, word die onderskeie afdelings in hierdie hoofstuk wat aan evaluering en refleksie gewy is, as deel van die data wat in hoofstuk vyf bespreek word, beskou.

Die inligting vir die hoofstuk is hoofsaaklik geneem uit die persoonlike joernaal deur die navorser gehou gedurende die praktiese fase van die projek.

#### 4.2 Aanvangsassessering

Soos in hoofstuk drie bespreek, het die kontrolegroep sowel as die eksperimentele groep, 'n aanvangsassessering in die vorm van 'n toets afgelê (*cf.* 3.3.4.1, 3.5.1; Addendum E). Dié assessering, waarin algemene leesbegrip, sowel as algemene kennis oor die gebruik van leesbegripstrategieë, getoets is, is deur die navorser afgeneem gedurende klastyd, tydens 'n periode van 30 minute lank.

#### 4.3 Intervensieprogram

##### 4.3.1 Siklus 1

###### 4.3.1.1 Beplanning

Die beplanning van siklus een is volledig in die literatuurstudie van hierdie tesis uiteengesit (*cf.* 2.5.1.2, 2.5.2). Die navorser het beplan om die transaksionele model te volg ten einde die eerste strategie (voorspelling) eksplisiet te onderrig met behulp van Kelley en Clausen-Grace (2007) se kontroleblad vir voorspelling (*cf.* 2.5.2; Addendum G).

###### 4.3.1.2 Implementering en insameling van data

Soos reeds vermeld, is die intervensieprogram slegs deur die eksperimentele groep deurloop. Die navorser het die program begin met deelnemers wat 'n houdings- en metakognisie-opname, sowel as 'n inventaris

van belangstelling voltooi het (Fig. 4.1; Addenda L; M). Hierdie twee dokumente het die navorser van belangrike inligting, aangaande deelnemers se belangstellings en hul houding jeens lees, voorsien. 'n Algemene klasgesprek oor lees, die huidige leesperiodes op die skoolrooster en wat die leerders se idee van 'n goeie leser is, is in die daaropvolgende sessie deur die navorser gelei.

Met bogenoemde as grondslag het die navorser met strategie-onderrig begin deur middel van die transaksionele model. Die proses word kortliks in Tabel 4.1 uiteengesit. Vir 'n volledige bespreking van die teoretiese agtergrond van elke punt verwys na hoofstuk twee (cf. 2.5.1.2).

### Opname van houding en metakognisie

- Hou jy van lees?  JA  NEE  
Hoekom/hoekom nie?
- Waar is dit vir jou die lekkerste om te wees wanneer jy lees?  
In die klas.
- Sal jy eerder alleen lees of saam met 'n maat? Hoekom?  
Alleen, niemand moet my pla.
- Hou jy daarvan as die onderwyser hardop lees in die klas? Hoekom of hoekom nie?  
Nee, ek lei ster nie altyd mooi nie.
- Wanneer jy iets lees wat nie sin maak nie, wat doen jy?  
Lees dit oor.
- Wanneer jy by 'n woord kom wat jy nie ken nie, wat doen jy?  
Vra vir iemand wat dit beteken.
- Watter strategieë gebruik jy wanneer jy lees?  
Hou boeke plat.
- Wat dink jy doen jy goed as 'n leser?  
Lees vinnig, goed.
- Wat sal jy graag beter wil doen wanneer jy lees?  
Niks

Comprehension Shouldn't Be Silent: From Strategy Instruction to Student Independence deur Michelle J. Kelley en Nicki Clausen-Grace.  
©2007 International Reading Association.

### Inventaris van belangstelling

- As jy enige iets in die wêreld kan wou wanneer jy groot is, wat sal dit wees? Hoekom?  
Ek wil 'n salon oop maak, met 'n manne.
- Wat is jou stokperdjies? Netball.
- As jy enige plek kan kies om heen te gaan, waarheen sal dit wees? SunSittie.
- Wat is jou en jou vriende se gunsteling aktiwiteit? Loop rond.
- Wat is jou gunsteling televisieprogram? Hoekom? Nierds of wiewerly place. Ek hou van Selina.
- Wat is jou gunsteling dier? Luiperd.
- Wat doen jy wanneer jy tyd het om te doen wat jy wil? Neem foto's.
- Wat is jou gunsteling vak op skool? Nw. en KK.
- Wat is die naam van die boek wat jy laaste gelees het? Spinnepopspektjies.
- Wat lees jy op die oomblik? Spinnepopspektjies.
- Merk met 'n X om te wys hoe jy daarvoor voel om elk van die volgende soorte teks te lees:

Tipe teks	Ek hou baie daarvan	Ek hou bietjie daarvan	Ek hou nie daarvan nie	Ek het dit nog nie probeer nie, maar sal graag wil	Ek weet nie wat dit is nie.
Tydskrifte	x				
Biografieë		x	x		x
Wetenskap		x	x		
Geskiedenis			x		
Historiese fiksie		x	x		
Avontuur	x		x		
Romanse	x				
Sport	x				
"Comics"	x				
Speurverhale				x	
Fantasie		x			
Realistiese fiksie					x
Rillers	x				
Gedigte		x			
Kortverhale		x			
Prentboeke		x			

Comprehension Shouldn't Be Silent: From Strategy Instruction to Student Independence deur Michelle J. Kelley en Nicki Clausen-Grace.  
©2007 International Reading Association.

**Figuur 4.1: Houdings- en metakognisie-opname en inventaris van belangstelling**



**Tabel 4.1: Opsomming van die implementering en die data-insameling van siklus 1**

Onderwerp	Teks	Beskrywing	Data
1. Die verskil tussen voorspel en raai. Die woord strategie.	Geen	'n Klasgesprek deur die navorser gelei.	Informele waarneming
2. Bekendstelling van die voorspellingskomponente	<i>Suurlemoen!</i> (Jacobs: 2007)	Elke leerder het 'n kontroleblad ontvang waarna hul in pare moes gesels oor wat hul dink elke komponent behels. Deur middel van gepaste voorbeelde uit die teks is die verskillende komponente aan leerders verduidelik ( <i>cf.</i> 2.5.2).	Informele waarneming en individuele kontroleblaaie (Fig.4.3 & Addendum G)
3. Hersiening van komponente	<i>Die Groot Sagmoedige Reus</i> (Dahl: 1993)	Leerders het gebruik gemaak van die vorige sessie se kontroleblad (waarop sommige aantekeninge gemaak het (Fig.4.2)) om voorbeelde te verskaf van elke komponent.	Informele waarneming
4. Modelling	<i>Nagvlerke</i> (Jacobs: 2005)	Die navorser het die groot kontroleblad gebruik om die gebruik van die verskillende komponente vir voorspelling te modelleer ( <i>cf.</i> 2.5.2)	Informele waarneming en groot kontroleblad (Fig.4.3)
5. Inoefening van die strategie met die geleidelike oordrag van verantwoordelikheid	<i>Nagvlerke</i> (Jacobs: 2005)  "Om V te spel" (Anker : 2010)	Die teks is deur die navorser voorgelees, waartydens: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) leerders die geleentheid gegun is om voorspellings te maak, die komponente wat gebruik is te noem en dit dan op die groot kontroleblad aan te bring;</li> <li>b) die navorser voorspellings gemaak het en leerders die komponent moes identifiseer en afmerk op hul persoonlike kontroleblad (<i>cf.</i> 2.5.2).</li> </ul> Elke leerder het 'n nuwe kontroleblad en 'n kopie van die teks ontvang. Leerders is versoek om die teks deur te lees en bewus te word van die voorspellings wat hul maak. Gedurende die proses moes hul die komponente wat hul gebruik het, op die kontroleblad afmerk, waarna hul in groepe hul strategiegebruik moes bespreek.	Informele waarneming en individuele kontroleblad (Fig.4.2)  Individuele kontroleblad (Fig. 4.2)
6. Is dit belangrik om voorspellings te maak wanneer jy lees?	Geen	'n Klasgesprek deur die navorser gelei.	Informele houdingsopname (Tabel 4.2)

Kontroleblad vir voorspelling	
Om te voorspel gebruik ek...	Kontrole
die titel en hoofstuk-opskrifte.	So vir sy die dit gom oor spel gaan oor spel sy die dit gom oor spel gaan die v se die gaan oor v spel dit gaan se die
die voor- en agterblad.	x
prente en byskrifte.	Ek dink die droom gaan in Dimp later was van die prent wys so E dink omdat die droom so vol prente leier was wat die son op papie gaan kom Nis onbegrip
vrae wat maandelik beantwoord kan word soos ek lees.	EK wonder of hy ne tale sy droom abba nie. Ek dink hy gon on wipante ky or apper Ek dink hy gon vinnel ver Elyzaath vinnel. Ek dink sy gon ja se
wat ek reeds van die onderwerp weet woordeskat ingesluit.	o
wat ek weet oor die skrywer, genre of reeks.	Hy gon hy ne dink by te nyse deur hem at byk ne. Ek dink hy gon
wat ek weet oor teksorganisasie en -struktuur.	x
wat sover in die boek gebeur het.	Ek dink hy gon dits ontou van die droom. Hy gon se die Dink sy kan te weer ne vir sy Drie ne sy gon nie
iets bekend waaraan die teks my herinner.	Hy kan nie spel nie die soe ne voorspelling is hy gon lees of bin later te spel Ek dink so hard gesels al is soek by gon die reg by
wat ek reeds van 'n karakter weet.	Ek weet hy is dromesig. die dink hy gon vegeer van diee boeke

Figuur 4.2: Individuele kontroleblad vir voorspelling

Om te voorspel gebruik ek...	
die titel en hoofstuk-opskrifte	
die voor- en agterblad	
prente en byskrifte	
vrae wat maandelik beantwoord kan word soos ek lees	
wat ek reeds van die onderwerp weet	
wat ek weet oor die skrywer, genre of reeks	
wat ek weet oor teksorganisasie en -struktuur	
wat sover in die boek gebeur het	
iets bekend waaraan die teks my herinner	
wat ek reeds van 'n karakter weet	

Figuur 4.3: Kontroleblad vir klasegebruik

#### 4.3.1.3 Evaluering & refleksie

Uit die aanvanklike houdings- en metakognisie-opname was dit duidelik dat daar verskillende vlakke van leesbetrokkenheid in die klas aanwesig was. 73% van die leerders het aangedui dat hul van lees hou, terwyl die oorblywende 27% duidelik aangedui het dat hul niks daarvan hou nie. Vanuit die inventaris van belangstelling het dit egter geblyk dat ongeveer 69% van diegene wat aangedui het dat hul van lees hou, tekste gekies het wat as “te maklik” vir hul graad beskou kon word. Die oorblywende 31% het ‘n redelik akkurate keuse gemaak, of selfs tekste op ‘n hoër vlak gekies.

Die groep se reaksie op die program was aanvanklik baie positief. Met die hersiening van die voorspellingskomponente het sommige egter die les vervelig gevind en wou weet wanneer hulle self gaan begin lees. Na aanleiding van hul reaksie het die navorser die volgende vrae gevra:

- In watter mate beïnvloed elke individu se leesvermoë die groep se ingesteldheid?
- Kan die leerders se reaksie dalk toegeskryf word daaraan dat hul nie gewoond is aan onderrig tydens die leesperiode nie?

- Het die keuse van die teks iets met hul reaksie te doen?
- Is daar te veel tyd aan die bekendstelling en die hersiening van die komponente bestee?

Hierna het die navorser noukeurig gaan ondersoek instel na die genres wat leerders op die inventaris van belangstelling ingevul het ten einde 'n beter tekskeuse te maak. Die keuse van *Nagvlerke*, 'n riller deur Jaco Jacobs, het uit hierdie ondersoek gespruit.

Gedurende modellering het leerders baie opgewonde geraak oor die boek en wou graag self voorspellings maak. Dit het ook dikwels gebeur dat hul vrae wat ter illustrasie gevra is, probeer beantwoord. Die navorser het dit toegeskryf daaraan dat die verduideliking van wat presies met modellering beoog word, en wat hul rol daarin is (een van waarneming) nie volledig genoeg gedoen is nie en dat daar met die onderrig van 'n volgende strategie daaraan aandag gegee sal moet word. Vanuit hul opgewondenheid oor die boek egter, kon die afleiding gemaak word dat die keuse van 'n toepaslike teks 'n rol speel in leerders se houding teenoor leesonderrig.

Gedurende die eerste gedeelte van inoefening het dit maklik gebeur dat leerders verlore geraak het in die voorspellings (soms ook wilde raaiskote) en sodoende van die komponente vergeet het. Dit het ook gebeur dat daar so baie voorspellings was dat die storielyn soms daaronder gely het. Deur hul attent te maak op die komponente en hul te dwing om eers die komponent te noem voordat 'n voorspelling gemaak word, is eersgenoemde probleem in 'n mate opgelos en deur slegs vir een leerder op 'n slag die geleentheid te gee om 'n voorspelling te maak, laasgenoemde probleem.

Uit die individuele aktiwiteite het dit duidelik geblyk dat die meeste van die leerders voldoende op hul eie kan werk, maar die groepbespreking het getoon dat hul beslis nie gewoond is aan so 'n bespreking nie en was dié gedeelte onsuksesvol.

In hierdie stadium het die navorser besef dat daar baie meer as twee periodes per week nodig sal wees om so 'n strategie werklik effektief te onderrig. Hoewel die teks, *Nagvlerke*, baie suksesvol was, het die lengte daarvan veroorsaak dat die proses te langdradig was en leerders belangstelling begin verloor het. Ten einde die proses te verhaas het die navorser een periode gebruik om die boek klaar lees sonder dat daar voorspellings gemaak is.

Uit die informele houdingsopname het dit geblyk dat nie al die leerders positief was oor die gebruik van voorspellings tydens die leesproses nie, trouens, 46% van die leerders was daarteen gekant, terwyl 39% daarvoor was. Die oorblywende 14% het nie hul opinie gegee nie. In Tabel 4.2 is die redes wat leerders aangevoer het, uiteengesit.

**Tabel 4.2: Opsomming van informele opname oor voorspelling**

<b>Negatief (46%)</b>	<b>Positief (39%)</b>
Dit mors tyd.	Dit verbeter jou kreatiwiteit.
Dit raak vervelig.	Dit maak lees lekkerder en die boek interessant.
Dit bederf die boek.	Jy kry 'n beter idee van die boek.
Die lei jou aandag van die storie af.	Dit laat jou voel asof jy binne-in die boek is.
'n Mens raak so besig met voorspel dat jy nie kans kry om te lees nie.	Dit laat jou uitsien en maak jou lus om te lees. Jy wil graag uitvind of jy reg was.
Later begin 'n mens net raai.	Dit hou jou gedagtes by die boek.
Dit help nie met begrip nie.	As jy al van dieselfde tipe boeke gelees het wil jy graag weet of hierdie een ook soos die ander gaan eindig.

Hierdie reaksie (selfs die positiewe kommentaar) het die navorser laat beseft dat die leerders nie die konsep van strategie-onderrig gesnap het nie. Hul het nie beseft dat voorspelling slegs een van baie strategieë is wat deur goeie lesers gebruik word nie. Vir hul was dit bloot 'n oefening. Dít het die volgende vrae ontlok:

- Moet strategieë in isolasie onderrig word?
- Is die intervensieprogram op die regte plek begin?
- Watter ander metodes is daar wat meer effektief sal wees?
- Sal daar weer van voor af begin moet word?
- Hoe kan dit wat reeds onderrig is, positief aangewend word in die volgende siklus?

Die navorser het besluit om weer na die literatuur te gaan kyk vir alternatiewe of bykomende metodes wat positief kan voortbou op die onderrig wat reeds plaasgevind het. Hierdie ondersoek het die tweede siklus van die aksienavorsing ingelei.

### **4.3.2 Siklus 2**

#### **4.3.2.1 Beplanning**

Hoewel die literatuurstudie vir hierdie gedeelte van die projek heelwat later as die aanvanklike een gedoen is, vorm dit steeds deel van hoofstuk twee. Die beplanning van hierdie siklus is dus volledig in dié hoofstuk uiteengesit onder die titel: Aanvullende literatuur oor leesbegripstrategie-onderrig (*cf.* 2.5.6). Uit hierdie ondersoek het die navorser beplan om die transaksionele model volgens die metakognitiewe onderrigraamwerk (MTF) te implementeer ten einde die strategieë voorspelling, vraagstelling, monitor van begrip, assosiasies (“connections”) en visualisering geïntegreerd te onderrig, met monitor van begrip as fokusstrategie.

#### 4.3.2.2 Implementering en insameling van data

Die navorser het gepoog om sover moontlik al die elemente van die inleidende eenheid, soos in die literatuur aanbeveel, te implementeer. Hierdie eenheid bestaan uit 'n stilleesgedragsopname (Fig 4.4), 'n dinkskrum oor goeie gesprekvoering, die bekendstelling van metakognisie en modellering, die bekendstelling van die R<sup>5</sup>-strategieë asook die onderrig van die struktuur van R<sup>5</sup>. Die assessering van metakognitiewe bewustheid van leerders, asook hul belangstellings en leesvoorkeure is reeds in siklus 1 behandel (Fig 4.2). As gevolg van die nou verband tussen metakognitiewe bewustheid en die strategie: monitor van begrip het die navorser die aanbevole onderrigmetode vir dié strategie, naamlik die leeslaai en die metakognisie-Venndiagram (cf. 2.4.4.2, 2.5.3 & Fig. 2.3) gebruik om metakognisie en modellering bekend te stel. Na afloop van die inleidende eenheid is die R<sup>5</sup>-oefening geïmplementeer en 'n struktuur is gevestig waar elke tweede sessie van die week gewy is aan dié oefening, terwyl daar in elke eerste sessie gekonsentreer is op 'n fokusstrategie.

Leerder	Loop rond	Kyk rond/blaaie net/lees nie	Praat	# nie-taakgerigte gedrag waargeneem	Notas
				5	
				10	Sukkel met konsentrasie - Lees glad nie
				1	
				0	
				1	Tels te maklik
				0	
				2	
				1	
				0	
				1	Sukkel met konsentrasie
				0	
				2	
				1	Sukkel met konsentrasie
				0	
				1	Moelike teks
				1	
				0	
				0	Moelike teks
				1	<del>Tels</del>
				0	Basies moelike teks
				0	
				1	
				0	
				1	Sukkel met konsentrasie
				0	
				5	Sukkel met konsentrasie - Tels baie maklik

Comprehension Shouldn't Be Silent: From Strategy Instruction to Student Independence deur Michelle J. Kelley en Nicki Clausen-Grace.  
©2007 International Reading Association.

**Figuur 4.4: Stilleesgedragsopname**

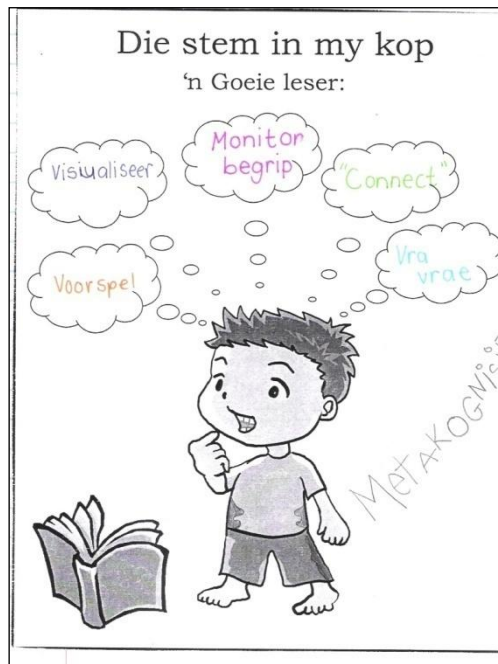
Soos in hoofstuk twee bespreek, het die navorser as gevolg van die tydsbeperking besluit om slegs drie fokusstrategieë te onderrig tydens die intervensieprogram, naamlik voorspelling, monitor van begrip en vraagstelling. Deur middel van R<sup>5</sup> het hul egter ook op die oppervlak kennis gemaak met twee ander strategieë (wat nie bespreek word nie), naamlik visualisering en verbandlegging (connecting) (cf. 2.4.2). In hierdie siklus was monitor van begrip die eerste fokusstrategie wat binne die MTF-raamwerk onderrig is. Die proses word kortliks in Tabel 4.3 uiteengesit. Vir 'n volledige bespreking van die teorie van elke punt, verwys asseblief na hoofstuk twee, nommer 2.4.2, sowel as nommer 4.3.2.1 in hierdie hoofstuk.

**Tabel 4.3: Opsomming van die implementering en die data-insameling van siklus 2**

Onderwerp	Teks	Beskrywing	Data
1. Stilleesgedrags-opname	Individuele tekste deur leerders self gekies.	Tydens 'n ongestruktureerde onafhanklike leessessie het die navorser 'n opname gemaak oor leerders se algemene leesgewoontes (Fig. 4.4).	Formele waarneming
2. Effektiewe gesprekvoering	Geen	Deur gebruik te maak van 'n dinkskrum moes leerders elemente noem wat hul as belangrik ag tydens gesprekvoering (cf. 4.3.2.3). In 'n oefensessie is hul in groepe verdeel en elkeen moes sy gunsteling bekende persoon noem en redes verskaf vir sy keuse. Na afloop van elke bespreking moes die groepe reflekteer oor hul gesprek en noem wat hul goed gedoen het en waarop hul kan verbeter.	Informele waarneming (Leerders het algemene reëls vir gesprekke geformuleer)
3. Metakognisie en modellering	" <i>Mangosonde</i> " (Kulsen: 2010)	Bekendstelling deur middel van die leeslaai sowel as die Venndiagram oor metakognisie (cf. 2.4.4.2, 2.5.3 & Fig 2.3).	Informele waarneming en Venndiagram
4. Die R <sup>5</sup> -strategieë.	" <i>Die vele kante aan een saak</i> " (Vos: 2010)	Bekendstelling van die vyf strategieë deur middel van gepaste voorbeelde. Na afloop van die bekendstelling moes elke leerder 'n individuele werkkaart oor die vyf strategieë voltooi ter vaslegging.	Informele waarneming en werkkaart (Fig. 4.5)
5. Die struktuur van R <sup>5</sup> (Tabel 2.7)  R <sup>5</sup> -sessies	Geen  Individuele tekste deur leerders gekies	Die navorser het van die onafhanklike leesjoernaal (Fig 4.6 & Addenda M & R) gebruik gemaak om die struktuur van R <sup>5</sup> aan die leerders te verduidelik. Na afloop van die verduideliking is 'n proeflopie gedoen waar 5 minute aan <i>Lees en Ontspan</i> , 2 minute aan <i>Oordink en Reageer</i> , 1 minuut aan <i>Gesels 1</i> en die res van die periode aan <i>Gesels 2</i> bestee is.  R <sup>5</sup> -sessies, soos in Tabel 2.7 uiteengesit, is op 'n weeklikse basis in die biblioteek onderneem.	Informele waarneming  Individuele joernale (Fig 4.6), rekord van gesprekke (Fig. 4.7) en foto's (Fig. 4.8).

Terwyl die R<sup>5</sup>-sessies een van die twee beskikbare sessies in beslag geneem het, het die ander sessie bestaan uit die onderrig van 'n fokusstrategie.

6. Bekendstelling van monitor van begrip en die "fix-up"-strategieë (cf. 2.5.3)	Geen  Graad 12-Wetenskaphandboek (Hendricks: 2007)	Hier het die navorser 'n klasgesprek oor innerlike dialoog gelei met die verwysing na die stem in elke leser se kop, wat reeds in 'n vorige sessie bespreek is.  Die voorlesing van 'n ingewikkelde teks het aan leerders die geleentheid gegee om bekend te maak wat die stem in hul kop sê oor die gelese gedeelte. Moontlike oplossings vir wanneer die stem sê: "Ek verstaan nie." is in 'n klasgesprek bespreek, wat gelei het tot die bekendstelling van die "fix-up"-strategieë (Fig. 4.9)	Informele waarneming
7. Modellering	" <i>Touloper</i> " (Viljoen: 2011)	Die navorser het die onderskeie "fix-up"-strategieë gemodelleer met behulp van die gekose teks (cf. 2.5.3).	Informele waarneming
8. Verfyning van strategiegebruik (cf. 2.5.3 & 4.3.2.1)	Gedifferensieerde tekste	Leerders het verskillende tekste ontvang wat binne hul belangstellingsveld geval het. Elkeen moes dan op sy eie lees en aandui waar die verskillende "fix-up"-strategieë gebruik is. Waar betekenis verlore geraak het, het hul 'n "⊗" gemaak en alle interessante inligting is met 'n "⊙" gemerk. Wanneer betekenis duidelik geword het, het hul dit met 'n "✓" aangedui. By elke "✓" moes hul aandui watter een van die "fix-up"-strategieë hul gebruik het.	Informele waarneming, Informele individuele gesprekke Individuele leesstukke (Fig. 4.10)



Figuur 4.5: Visuele voorstelling van die vyf R<sup>5</sup>-strategieë

R <sup>5</sup> Onafhanklike leesjoernaal				
Datum	Titel & Skrywer	Genre	Reaksie op dit wat ek gelees het (die stem in my kop sê): Ek wonder.../Ek kan 'n duidelike prentjie sien van.../Ek voel jammer vir... /Ek het baie daarvan gehou toe.../Kan jy glo dat.../ Ek het "connect" met.../ WOW! In my storie het.../ Ek dink ... gaan gebeur.	Strategie gebruik: Voorspelling, "connection", Vraagstelling, Visualisering
2011-06-04	Treasure Island Robert Louis Stevenson.	Avontuur en storie	Ek wonder hoe dit voel om op 'n seerower stip te by. Awé!	Visualiseer.
2011-06-07	Doer in Dierkandy Pieter w. Groblaar.	Akte en Avontuur	Wow! In my teks het ek gelees van hoe Katels hulle liefste vir heuning gekry het.	Visualiseer.
2011-07-21	Aggrietjie swaariboude	Avontuur en komedie	Ek voel jammer vir die wêl wat doodgegaan het "Toe hui die hand!"	"Connection" oupa.
2011-08-02	Kondensmelk	Avontuur	Ek voorspel dat elle ondek gaan word	Voorspelling
			Ek kan 'n duidelike prentjie sien van die kamptere in en seuns.	Visualiseer.
			Wat gaan aan en wat steek Elle se ma vir haar weg.	Vraag
2011-08-07			Ek het gevul hou sy die gesprek onderbreuk en toe slagvol daarop.	"Connect".
			Ek wonder of sy nou gelukkig jaar was by die koshuis/kasstoo!	Vraag
			Ek sien hou sy in die bakkie sit en na die skerpioe kyk	Visualiseer.
2011-08-14	Gwennie Barnveld	Avontuur	Ek kan 'n duidelike prentjie sien van die ou tyd hoe hulle jodelt het om hoe die slang haar gelyk het.	Visualiseer.

Aangepas uit: Comprehension Shouldn't Be Silent: From Strategy Instruction to Student Independence deur Michelle J. Kelley en Nicki Clausen-Grace.  
©2007 International Reading Association.

Figuur 4.6: Onafhanklike leesjoernaal








**Uitvoerende Sjef**  
 Voorbereiding van kos is een van die mees stresvolle take in die Voedsel en Gasvryheid Bedryf. Voedsel moet altyd perfek wees. Daar mag geen foute voorkom nie, anders kan jy en jou besigheid daaronder ly. Bruce Donkin is die Uitvoerende Sjef by Union Caterers, en hy het met My Loopbaan as Uitvoerende Sjef gesels.


Bruce het by Union Caterers begin werk toe hy dertien jaar oud was. Nadat hy sy skool loopbaan voltooi het wou hy Meganiese Ingenieurswese gaan studeer, maar die noodlot het tussenbeide getree. Die Besturende Direkteur by Union Caterers het Bruce die posisie as sy persoonlike assistent aangebied. Bruce het een voorwaarde gestel – hy moes eers deur elke departement gaan om 'n gevoel vir die maatskappy te kry. Toe hy by die kombuis instap, het hy onmiddellik daarvan gehou.



**Wesenlik**  
 Daar is vier soorte range vir sjefs. Die eerste is 'n Sous Sjef – dit is die persoon wat meeste van die kookwerk doen. Dan die hoofkok, of Sjef, dan die Uitvoerende Sjef, of Sjef de cuisine, en die hoogste is die Meester Sjef. Hierdie sjef gee onderrig en hou oor die hele kombuis toesig. Volgens Bruce beloop die gemiddelde salaris vir 'n uitvoerende sjef tussen R10 000 – R15 000 per maand, afhangende van die onderneming vir wie jy werk.

**Werkbeskrywing**  
 'n Uitvoerende Sjef se werk bestaan uit 80% papierwerk en 20% vloerwerk. Bruce bestuur die kombuis en wys personeel vir funksies aan. Hy doen ook die aankoopwerk, plaas bestellings, neem voorraad op, beplan spyskaarte, kwaliteit beheer, uitwerk van voedsel koste en maandeinde, om maar 'n paar op te noem. Volgens wat Bruce vertel, kook hy slegs wanneer hy tyd daarvoor kry.

**Voor- en nadele**  
 Bruce sê die voordele van Uitvoerende Sjef in 'n voedsel voorsiening omgewing is om nuwe, interessante (en soms beroemde) mense te ontmoet, om na nuwe plekke te gaan, en dat mens nooit ophou leer nie, veral sover nuwe disse betref, en maniere om dinge te doen. Die nadele van die werk is dat aler jy 'n Uitvoerende Sjef kan word, is die salaris nie so goed nie. Die werksure van 'n sjef kan ook baie lank wees, maar Bruce geniet dit. Die plek waar jy werk, en vir wie jy werk, kan ook 'n voor- of nadeel wees.



**Vereiste studies en ondervinding.**  
 Bruce beveel aan dat as jy 'n sjef wil word, behoort jy aan die "HTA School of Culinary Art (HTASCA) of te Prue Leith te studeer. Daarvandaan tel ondervinding. Jy werk jou pad teen die sjef leer na bo.

**Tipe persoonlikhede**  
 Om Uitvoerende Sjef te wees, moet jy ferm en streng wees, die wet neer lê, en nie toelaat dat mense jou vertrap nie.

**'n Gemiddelde dag**  
 Die dag begin met die bestellings, papierwerk, personeel probleme en vergaderings met die personeel. Daarvandaan doen Bruce nog papierwerk, en teen middagete is die papierwerk ook afgehandel. Daarna gaan hy vloer toe. Indien daar funksies is, laat Bruce die vragmotors en maak seker dat alles gereed is. Sy dag loop gewoonlik teen 5-uur namiddag ten einde, tensy hy 'n funksie moet bywoon.

**Die beste ding as loopbaan van Uitvoerende Sjef**  
 Bruce sê die beste ding van sy werk is die tevredenheid wat hy daaruit kry om 'n lekker dis voor te berei en dat die kliënte die kos komplimenteer.

**Die ergste ding as loopbaan van 'n Uitvoerende Sjef**  
 Klagtes deur kliënte, volgens Bruce. Bruce geniet sy werk, en sê dat dit sy droom werk is. Dit is baie werk, maar om te slaag, moet jy jousef bewys en jou pad na boontoe werk.

Gabrielle Venter

*Regte - maar hou meer van my job*

Figuur 4.10: Individuele leesstuk met aanduiding van begrip deur leerders

### 4.3.2.3 Evaluering en refleksie

Die leerders se reaksie op die inleidende eenheid was deurgaans positief. Deur middel van die stilleesgedragsopname was dit moontlik om onbetrokke lesers te identifiseer, wat die navorser in staat gestel het om individuele onderrig te rig. Na aanleiding van die dinkskrum oor gesprekvoering het die klas die volgende reëls geformuleer wat hul graag as riglyn wou volg gedurende gesprekke tydens leesperiodes:

- Gee vir elkeen in die groep 'n kans
- Moenie die persoon wat praat, onderbreek nie
- Luister aandagtig terwyl die ander praat
- Bly by die onderwerp wat bespreek word

Na afloop van drie kort proeflopië in groepwerk, elk met 'n refleksie, het die bespreking, sowel as die terugvoer, suksesvol verloop. Sodoende is 'n stewige grondslag gelê vir groepwerk in die toekoms.

Soos reeds vermeld, het die navorser van die leeslaai, sowel as die metakognisie-Venndiagram (*cf.* 2.4.4.2; 2.5.3 7 & Fig. 2.3), gebruik gemaak om metakognisie en modellering aan die leerders bekend te stel. Die groep as geheel het aktief deelgeneem aan die klasgesprek oor begrip wat soms verlore raak en het redes verskaf vir dié verskynsel. Na afloop van die modellering (met behulp van die leeslaai-papertjies) het 'n leerder tereg opgemerk dat daar nou 'n mengelmoes van gedagtes en teks binne-in die bak is. Die klas het self tot die slotsom gekom dat teks, sowel as gedagtes oor die teks, nodig is om voldoende met begrip te kan lees.

Die bekendstelling van die R<sup>5</sup>-strategieë is ook baie goed ontvang en leerders het gretig deelgeneem en self relevante voorbeelde van visualisering, voorspelling, vraagstelling, verbandlegging en monitor van begrip verskaf. Na afloop van die verduideliking van die struktuur van R<sup>5</sup> was die leerders baie opgewonde oor die oefening.

Hoewel die tyd vir die proeflopie redelik beperk was, kon die volledige proses vinnig deurloop word ter illustrasie. Die aspek waarmee die meeste leerders wel probleme ondervind het, was 'n keuse van die genre wat hul moes aandui in die onafhanklike leesjoernaal. Ten einde die probleem op te los het die navorser 'n lys van verskillende genres opgestel wat hul byderhand kon hou tydens R<sup>5</sup>.

Die navorser het besluit om die skoolbiblioteek vir die R<sup>5</sup>-sessies te gebruik aangesien dit 'n groter vertrek is en daar boeke beskikbaar is indien leerders hul tekste moet verander. Die feit dat hul op enige plek kon sit, het aanvanklik 'n effense onrustigheid veroorsaak. Die leerders het egter vinnig daaraan gewoond geraak en die positiewe reaksie op R<sup>5</sup> was opmerklik.

Die bekendstelling van die fokusstrategie (monitor van begrip) is ook goed ontvang, maar die leerders was teleurgesteld dat hul nie met elke kontakssessie R<sup>5</sup> sou doen nie. Die inleidende eenheid het grootliks bygedra daartoe dat leerders die verband tussen metakognisie en innerlike dialoog kon lê. Nadat die navorser 'n gedeelte uit 'n graad 12-Wetenskaphandboek (Hendricks: 2007) voorgelees het, het die grootste gedeelte van die klas onmiddellik genoem dat hul "stem" een van twee dinge gesê het: "ek verstaan nie" of "dis vervelig". Daar is egter een leerder wat genoem het dat dit hom herinner het aan 'n boek wat hy gelees het. Dit het die navorser laat beseef dat die leesvlakke in die klas baie verskil en dat daar definitief aandag gegee sal moet word aan differensiasie ten opsigte van die moeilikheidsgraad van tekste. Hul reaksie op die vraag: "Wat doen 'n mens wanneer die stem in jou kop sê: 'ek verstaan nie'?" was ook redelik eensydig. Die grootste gedeelte van die klas het gekies om iemand te vra of om op te hou lees. 'n Handjievol leerders het genoem dat hul meer inligting sal probeer soek oor dit wat hul nie verstaan nie. Die bekendstelling van die "fix-up"-strategieë is goed ontvang en leerders het self gekies om 'n Afrikaanse naam daarvoor uit te dink, naamlik die 7 herstelmetodes (Fig. 4.9).

Die inleidende eenheid is dus goed ontvang en die navorser het ondervind dat die grondslag vir strategie-onderdig daardeur gelê is (cf. 5.3.1). Die tekskeuse vir modellering het egter gemengde reaksie veroorsaak aangesien sommige leerders dit te maklik gevind en dus nie die nut van die herstelmetodes kon sien nie. Let op die volgende aanhaling uit die joernaal van die navorser op 7 Junie 2011:

Die meeste leerders ontvang die strategie goed. Sommige is verveeld. Tekste oor die algemeen te maklik. Soek moeiliker tekste sodat hulle die 'fix-up'-strategieë kan gebruik!

'n Soortgelyke reaksie is tydens die verfyning van strategiegebruik beleef. Die navorser het van die inventaris van belangstelling wat elke leerder gedurende siklus een voltooi het, gebruik gemaak om as riglyn gedien vir die keuse van tekste. Dit het haar in staat gestel om tekste te kies wat binne elke leerder se belangstellingsveld val. Die reaksie hierop was positief, selfs by diegene wat aangedui het dat hulle bykans nooit lees nie. Daar was egter ook 'n negatiewe reaksie ten opsigte van die moeilikheidsgraad van die tekste. In 'n skool waar daar 'n redelike sterk leeskuilure gevestig is, het die leerders dikwels gevind dat tekste te maklik was. Hierdie reaksie het die navorser gedwing om weer na die keuse van die tekste te gaan kyk. Dit het ongelukkig die leerders se gesindheid negatief beïnvloed ten opsigte van die fokusstrategie en hulle ingesteldheid tydens die volgende sessie was nie positief nie, selfs al was die nuwe teks op die korrekte vlak. Die tydsbeperking op die studie het ook 'n bepalende rol gespeel in hierdie verband. Dit het veroorsaak dat daar feitlik geen ruimte vir foutte was in die keuse van tekste nie, aangesien die leerders slegs een maal per week onderrig in die fokusstrategie ontvang het. Deur aan leerders te versoek om boaan hulle teks te skryf of die teks te maklik/moeilik was, het die navorser 'n sinvolle manier gevind om die moeilikheidsgraad vir elke leerder te reguleer.

In 'n diverse klas met betrekking tot leesvlakke het die navorser dit moeilik gevind om geskikte tekste vir elke leerder in Afrikaans te bekom.

'n Belangrike waarneming is gedurende die R<sup>5</sup>-sessies gemaak: Weinig van die leerders het wel van die fokusstrategie, naamlik monitor van begrip, gebruik gemaak tydens dié onafhanklike leestyd. Die volgende oorsake is deur die navorser oorweeg:

- Die tydsbeperking op die studie het veroorsaak dat die navorser nie genoeg tyd met elke leerder kon bestee om hulle keuse van tekste te reguleer nie. Hulle het die geneigdheid getoon om tekste te kies wat op 'n gemaklike vlak lê, wat op sy beurt daartoe gelei het dat hulle nie werklik die nut van die herstelmetodes kon sien nie. Ten einde die probleem te probeer oplos het die navorser die klas as geheel aangemoedig om, wanneer hulle weer 'n teks kies, 'n moeiliker een te kies.
- Dit is ook moontlik dat die navorser te vinnig van die modelleringsfase na die individuele toepassing van die strategie beweeg het. Die periode van ondersteuning (scaffolding) sou in so 'n geval dus nie voldoende wees nie.

- 'n Verdere moontlikheid is dat die navorser tydens die onderrigssessies nie genoeg klem gelê het op die gebruik van die fokusstrategie gedurende R<sup>5</sup> nie.

Die navorser het verder ondervind dat die inleiding tot *Gesels 1* en *2* bloot 'n kort oorsig moet wees, aangesien dit die beste verstaan sal word wanneer dit gedoen word. Daar moet aan leerders uitgewys word dat die doel is om die *Oordink en Reageer*-fase met 'n maat (aan elkeen toegewys) te bespreek. Aktiewe luister is 'n aspek wat uitgelig moet word, aangesien hul gevra gaan word om die maat se reaksie op sy teks te deel en nie hul eie nie. *Gesels 2* bestaan uit elke deelnemer wat sy maat se strategiegebruik tydens R<sup>5</sup> met die klas deel. Aanvanklik deel elke deelnemer, maar soos die *Lees en Ontspan*-fase verleng word, word daar op alternatiewe dae gedeel.

Met bogenoemde in gedagte het die navorser die besluit geneem om, vir die volgende strategie (vraagstelling), 'n derde siklus te implementeer, waartydens daar aan die vermelde kwessies van siklus 2 aandag geskenk sou word.

### **4.3.3 Siklus 3**

#### **4.3.3.1 Beplanning**

Vir siklus 3 is 'n kombinasie van die onderrigmetodes in hoofstuk twee (*cf.* 2.5.1.5) en die metakognitiewe onderrigraamwerk, soos in die beplanning van siklus 2 vervat, gevolg. Die navorser het beoog om vraagstelling volgens MTF (*cf.* 4.3.2.1) te onderrig met behulp van die kontroleblad vir vraagstelling (*cf.* 2.5.1.5; Addendum H), sowel as spesifieke oefeninge (*cf.* 2.5.1.5; Addendum I), beide deur Kelley en Clausen-Grace (2007) vir dié spesifieke doel ontwerp.

Met die evaluering en refleksie van siklus 2 in ag geneem, was die navorser van voorneme om a) die moeilikheidsgraad van tekste beter te reguleer, b) langer tyd in die *verfyning van strategiegebruik*-fase van MTF (*cf.* 4.3.2.1) te bestee en c) om meer klem te lê op die gebruik van die fokusstrategie tydens R<sup>5</sup>.

#### **4.3.3.2 Implementering en insameling van data**

Met die inleidende eenheid wat reeds afgehandel is, kon die navorser onmiddellik met die nuwe fokusstrategie begin. Soos in siklus 1 en 2 is die onderrigmetodes wat deur Kelly en Clausen-Grace (2007) aanbeveel word (*cf.* 2.5.1.5; 4.3.2.1), gevolg. Die navorser het voortgegaan met die gevestigde roetine van een onderrigssessie vir die fokusstrategie en een R<sup>5</sup>-sessie per week. Verwys na Tabel 4.4 vir 'n uiteensetting van die proses.

Die R<sup>5</sup>-sessies is op die volgende wyse aangepas: Na afloop van die bekendstelling van die kontroleblad vir vraagstelling het die navorser die verskillende komponente van voorspelling en vraagstelling in elke leerder se individuele leesjoernaal aangebring. Hul moes dan gedurende die *Oordink en Reageer*-fase nie bloot net die strategie noem nie, maar ook aandui watter een van die komponente hul gebruik het wanneer

hul een van dié twee strategieë gebruik het. Hierdie aanduiding is in die vorm van 'n nommer wat met die nommer van die komponent ooreenstem, aangedui (Fig. 4.11).

18/09/11	J. Moestafa Tau	drama	Gaan ③ in die swembad val en verdrink?	voorspel ④
"	"	"	ek dink ⑤ gaan nie van die nuwe plek hou nie.	" ⑤
"	Enid Blyton Go on a hike together	Speur	ik wonder of daar iets feut gaan loop op die "hike"	vraag ③
"	"	"	Ek kan sien hoe jy regmaak vir 'n kamp/toer... als pak	connect.
"	"	"	Ek dink Timmy gaan gaan weg raak	voorspel ⑥
"	"	"	Of iets interessant gaan gebeur wat lei tot speur	⑥

**Figuur 4.11: Onafhanklike leesjoernaal met aanduiding van die gebruik van komponente**

Ek vra vrae...	
om duidelikheid te kry oor iets in die teks.	III I
om my met woordeskat te help.	III III
om spesifieke inligting in die teks te vind.	III
om my te help om met die idees of karakters te "connect".	I I
om myself in die teks te plaas deur my sintuie.	I
om te verstaan waarom die skrywer sekere keuses gemaak het.	III

**Figuur 4.12: Kontroleblad vir klassebruik**

**Tabel 4.4: Opsomming van die implementering en die data-insameling van siklus 3**

Onderwerp	Teks	Beskrywing	Data
1. Bekendstelling van vraagstelling	<i>Suurlemoen!</i> (Jacobs: 2007)	‘n Klasgesprek oor leerders se idee van die doel van vraagstelling (R <sup>5</sup> -sessies het as basis gedien vir die gesprek) is deur die navorser gelei. Elke leerder het ‘n kontroleblad ontvang waarna hul in pare moes deel wat hul dink elke komponent behels. Deur middel van gepaste voorbeelde uit die teks is die verskillende komponente aan leerders verduidelik.	Informele waarneming
2. Modelling	<i>“Vandag ‘n sexy tongring, oormôre dalk ‘n haathbek”</i> (Anon: 2008)	Die navorser het met behulp van die groot kontroleblad (Fig. 4.12) die gebruik van die verskillende komponente vir vraagstelling gemodelleer (cf. 2.5.1.5). Elke leerder het ‘n kopie van die teks ontvang, waarop hul notas kon maak.	Informele waarneming en tekste met notas (Fig. 4.13)
3. Verfyning van strategiegebruik	<i>“All is fair in love and war”</i> (Van Tonder: 2010)  <i>“Die wêreld het so klein geword”</i> (Marincowitz: 2011)	Die teks is deur die navorser voorgelees waartydens: a) leerders die geleentheid gegun is om vrae te vra, die komponente wat gebruik is te noem en dit op die groot kontroleblad aan te bring; b) die navorser vrae gevra het en leerders die betrokke komponent moes identifiseer.  Individuele oefening deur leerders. Elke leerder het ‘n kopie van die teks, sowel as vrae wat deur die navorser oor die teks opgestel is, ontvang. Leerders het die teks gelees en moes elke vraag by die korrekte komponent op die kontroleblad pas.	Informele waarneming  Individuele oefening (Fig. 4.14; Addendum O)
4. Laat strategiegebruik vlot	Gedifferensieerde tekste	Twee sessies waartydens leerders elk ‘n teks, sowel as ‘n kontroleblad vir vraagstelling, ontvang het. Elkeen moes sy teks deurlees en probeer om bewus te word van die vrae wat by hom opkom. Tydens die proses moes dié vrae in die teks aangedui word en hul moes die komponente wat hul gebruik het, op die kontroleblad afmerk.	Informele waarneming, Individuele tekste en kontroleblaaie
5. Selfassessering en doelstelling	Geen	Leerders het die selfassesserings- en doelstellingsblad vir vraagstelling individueel voltooi. Hul het elkeen hul kontroleblad gebruik vir die identifisering van die komponente soos dit op die blad gevra word.	Individuele selfassessering en doelstellingsblad (Fig. 4.15; Addendum J)
6. Laat strategiegebruik vlot (vervolg)	Gedifferensieerde tekste	Elke leerder het ‘n oefening ontvang wat gefokus het op die spesifieke komponent van vraagstelling, wat hul gekies het om te verbeter. Die leerders moes ook agterop die oefening aandui of die oefening hul gehelp het met die spesifieke komponent.	Informele waarneming, Individuele oefening (Fig 4.16; Addendum I)
7. Houdings- en metakognisie-opname	Geen	Die houdings- en metakognisie-opname wat in die begin van die intervensieprogram voltooi is, is weer deur leerders ingevul ten einde te bepaal of daar enige verskil in a) hul bewustheid van strategiegebruik en b) hul houding ten opsigte van strategiegebruik was.	Individuele opnames (Fig 4.17; Addendum L)

*onduidelik*

## Vandag 'n sexy tongring, oormôre dalk 'n haathbek?

Die Burger

*Hoekom?*

1. –Dink twee keer voordat jy 'n tongring laat inskiet. Dié modegier kan veroorsaak dat jy later jare jou voortande verloor. (Navorsers) aan die Tel Aviv-universiteit in Israel sê ouers moet tieners afraai om juweliersware in hul mond te dra weens gesondheidsgevaare. *Hoekom?*
2. “Tieners is nie maklik om te beheer nie, maar hulle sal jou later bedank,” het dr. Liran Levin, van waar is dit? *Wat is dit woordskat?* 'n tandarts van die universiteit se departement vir mond(rehabilitasie) aan **EureAlert!** gesê. Hy en sy kollegas het vroeër in 'n studie onder 400 jong mense van 18 en 19 bevind sowat 15% tot 20% van dié met mondjuele loop 'n hoë risiko om hul tande te breek of tandvleissiektes te kry. Dit kan daartoe lei dat hulle veral hul voortande verloor.
3. Die navorsers het onlangs weer na studies van oor die wêreld heen oor dié onderwerp gekyk. In New York dra sowat een uit tien tieners tong- en ander mondjeweliersware. In Israel is dit 20% en in 'n land soos Finland slegs 3,4%. *Hoekom?*
4. Levin waarsku dat dié gier selfs dodelik kan wees indien infeksies asemhalingsprobleme veroorsaak. Op lang termyn is tandverlies egter die grootste gevaar.
5. “Daar is herhaalde trauma in die omgewing van die mond soos hulle met die juweliersware aan hul tong en lippe speel.” Die meeste jonges wat aan studies deelgeneem het, is baie bewus van hul liggaamsbeeld, maar na bewering onbewus van toekomstige gesondheidsrisiko's. *wat beteken?*
6. Die tandarts en sy kollegas sê dat wanneer 'n tongring ingeskiet word, die wond daarna met 'n spesiale monspoelmiddel gewas moet word, en dat 'n mens die juweelstuk gereeld moet skoonmaak. ( 273 woorde )

Figuur 4.13: Individuele teks met notas deur leerder aangebring tydens modellering

Kontroleblad vir vraagstelling	
Ek vra vrae...	Kontrole
om duidelikheid te kry oor iets in die teks.	1, 6, 11, 15, 16, 20
om my met woordeskat te help.	3, 10,
om spesifieke inligting in die teks te vind.	5, 3, 16, 17, 18
om my te help om met die idees of karakters te "connect".	7, 4
om myself in die teks te plaas deur my sintuie.	4, 14
om te verstaan waarom die skrywer sekere keuses gemaak het.	2, 9, 12, 19
om my te help om die teksorganisasie en -struktuur te verstaan.	2, 12
om op te som.	15
om my te help om verder as die teks te dink.	3, 7, 8, 13, 20
om 'n karakter te verstaan.	14, 16, 17

Figuur 4.14: Individuele oefening met vraagnommers gekategoriseer



## Dink Oor My Leesvermoë: Vraagstelling – Selfassessering en Doelstellings

Naam: \_\_\_\_\_

Instrukse:

1. Maak 'n merkie in die blokkie langs die dinge wat jy goed doen as 'n leser wanneer jy vrae vra.
2. Onderstreep die dinge wat jy dink jy aan moet werk om 'n beter leser te word.

- Ek vra vrae om duidelikheid te kry oor iets in die teks.
- Ek vra vrae om my met woordeskat te help.
- Ek vra vrae om spesifieke inligting in die teks te vind.
- Ek vra vrae om my te help om met die idees of karakters te "connect".
- Ek vra vrae om myself in die teks te plaas deur my sintuie .
- Ek vra vrae om te verstaan waarom die skrywer sekere keuses gemaak het.
- Ek vra vrae om my te help om die teksorganisasie en –struktuur te verstaan..
- Ek vra vrae om op te som.
- Ek vra vrae om my te help om verder as die teks te dink.
- Ek vra vrae om 'n karakter te verstaan.
- Ek vra vrae om te voorspel.

Kies een van die komponente wat jy onderstreep het wat jy graag wil verbeter:

Ek vra vrae om my met woordeskat  
te help.

Ontwerp 'n plan waarvolgens jy hierdie vaardigheid gaan verbeter:

1. Probeer om meer herstel metodes gebruik.
2. Meer woorde soek om oop te dink.
3. Soek die betekenis van die  
woord op in die woorde boek.

Comprehension Shouldn't Be Silent: From Strategy Instruction to Student Independence deur Michelle J. Kelley en Nicki Clausen-Grace.  
©2007 International Reading Association.

Figuur 4.15: Selfassessering en doelstellingsblad



Kyk oorsigtelik na die teks. Skryf twee vrae neer wat jy dink beantwoord sal word deur die teks. Skryf die antwoorde neer soos jy dit vind.

Vraag 1: Wat is etlike?  
 (woordeskate)

Antwoord: Verder gelees → aflei → dit is seker baie gevaarlike kernbomme wat baie goed kan verwoes. Baie lang tyd.

Vraag 2: Hoekom voorspel hulle dat daar gasse moet ontstaan en dan groot skade kan doen. en HOE?

Antwoord: Die tegnologie was en is baie goed en met goed wat gebeur en watse skade dit doen kan hulle aflei.

Nadat jy gelees het, skryf twee nuwe vrae wat jou kan help om verder as die teks te dink neer. Skryf ook moontlike antwoorde neer.

Vraag 1: Hoekom bou Amerikaners hulle huise met hout.  
 Terwyl hout huis beskou word as armoede in ons land.

Antwoord: \* sommer as hulle moeg raak vir huis afbreek nuwe 1 bou. † goedkoper en makliker om te bou en winniger.

Vraag 2: Hoekom is die tegnologie al daardie tyd uitgevind (skud nie / breek moet swaai) en hulle pas dit toe.

Antwoord: Die groot aardbeving in Japan was daar een gebou wat heen-en-weer gewieg het. En hulle het dit al daardie tyd voorspel en gesê.

**Figuur 4.16: Individuele oefening ter verbetering van die gebruik van: “Ek vra vrae om my te help om verder as die teks te dink.”**

**Opname van houding en metakognisie**

Naam en van: \_\_\_\_\_

- Hou jy van lees? JA NEE  
 Hoekom/hoekom nie?  
 Dit maak nuwe wêrelde oop vir my
- Waar is dit vir jou die lekkerste om te wees wanneer jy lees?  
 In ons sitkamer, lekker sagte bankie
- Sal jy eerder alleen lees of saam met 'n maat? Hoekom?  
 Alleen, want ek hou van my eie interpretasies en stilte wanneer ek lees
- Hou jy daarvan as die onderwyser hardop lees in die klas? Hoekom of hoekom nie?  
 Nie altyd nie, seker stories sal ek van my eie leesstyl hou terwyl seker stories ek vansal hou as iemand anders dit voorlees.
- Wanneer jy iets lees wat nie sin maak nie, wat doen jy?  
 Ek sit op, ek gaan terug, ek lees weer, dan vind ek maniere om uit te vind wat dit beteken
- Wanneer jy by 'n woord kom wat jy nie ken nie, wat doen jy?  
 Ek dink watter woord in die sin sal pas en dan soek ek dit op.
- Watter strategieë gebruik jy wanneer jy lees?  
 Visualisering, voorlees/lees sul  
 voorlees/lees sul
- Wat dink jy doen jy goed as 'n leser?  
 Voorlees
- Wat sal jy graag beter wil doen wanneer jy lees?  
 "Connections" maak

**Figuur 4.17: Finale houdings- en metakognisie-opname**

#### **4.3.3.3 Evaluering en refleksie**

Aangesien die leerders reeds gedurende die inleidende eenheid met vraagstelling kennis gemaak het as een van die R<sup>5</sup>-strategieë, asook met die konsep van 'n kontroleblad (wat tydens voorspelling gebruik is) het hul vinnig die werkswyse gesnap en is die strategie goed ontvang. Die keuse om 'n bekende teks (*Suurlemoen!*) te gebruik vir die verduideliking van die komponente was ook goed, aangesien leerders die voorbeelde met gemak binne konteks kon plaas en sodoende kon sin maak daarvan. Die navorser het wel opgelet dat daar sommige van die stiller leerders was wat maklik weggeraak het binne die klasgesprek-scenario en dat daar daarteen gewaak moes word.

Gedurende modellering het die navorser herhaaldelik opgelet dat die leerders steeds geneig is om die demonstratiewe vrae te wil beantwoord, selfs al het hul geweet dat dit 'n modelleringssessie is en dat daar van hul verwag word om slegs waar te neem. Die navorser het die volgende as moontlike oorsaak oorweeg: Die leerders bevind hul in 'n stelsel waarbinne die hooffokus val op onderwysers wat vrae aan leerders stel en nie op leerders wat hul eie vrae moet genereer nie. Wanneer hul dan met 'n vraag gekonfronteer word, is hul eerste reaksie dus om dit te beantwoord, nie om te soek na die rede daaragter of om te dink oor die formulering daarvan nie. Dit het die navorser gedwing om die leerders met elke vraag daarop attent te maak dat dit nie noodwendig beantwoord moet word nie en dat dit belangriker is om te fokus op die rede vir die vraag. Aanvanklik het die leerders dit moeilik gevind en was hul negatief. Hul gesindheid het egter begin verander namate die sessie gevorder het en hul meer vertrouwd geraak het met die verskillende komponente van die kontroleblad.

Tydens die verfyning van strategiegebruik was die leerders dikwels onrustig en ongemotiveerd. Die navorser het dit toegeskryf aan twee redes:

- Die rol van die tekskeuse. In die geval waar 'n teks nie die leerders se aandag getrek het nie, was 'n poging tot strategie-onderrig 'n bykans onbegonne taak.
- Leerders se gewoontes rondom vraagstelling. Gedurende die individuele oefening waar leerders die vrae (deur die navorser oor die teks opgestel) by die korrekte komponent moes pas, het die navorser ondervind dat die leerders se natuurlike reaksie was om die vrae te begin beantwoord in plaas daarvan om die vrae te kategoriseer.

Gedurende die "Laat strategiegebruik vlot"-fase het die navorser gepoog om bogenoemde probleme uit die weg te ruim deur: a) die leerders voortdurend te herinner daaraan dat hul besig is met metakognisie; dus hul eie vrae en dat die doel nie noodwendig is om dié vrae te beantwoord nie, en b) te differensieer ten opsigte van die tekskeuse vir elke leerder. Dit het duidelik geword dat leerders meer vrae gevra het wanneer die teks op 'n hoër vlak is as met tekste waarmee hul gewoonlik gemaklik sou wees.

Namate die leerders vertrouwd geraak het met vraagstelling as strategie en die verskillende komponente op die kontroleblad (Fig. 4.12, 4.14; Addendum H) was die vrae wat hul tydens die R<sup>5</sup>-sessies opgeteken het beduidend op 'n hoër vlak en baie meer spesifiek. Waar hul in die begin geneig was om bloot vrae te vra wat hul sou help om te voorspel, byvoorbeeld: “Wat gaan volgende gebeur?” of “Gaan hulle die skelm vang?” het hul begin beweeg na vrae soos: “Hoekom vergelyk die skrywer die karakter met 'n vis?”, “Hoekom vind sy dit so moeilik om haar omstandighede te aanvaar?” of “Wat het die skrywer laat besluit om juis die Karoo te kies vir sy storie?” Soos reeds in Tabel 4.4 vermeld, het die navorser besluit om die R<sup>5</sup>-sessies beter te rig deur die kontroleblad vir vraagstelling, sowel as die kontroleblad vir voorspelling in die leerders se leesjoernale aan te bring. Wanneer hul dan 'n vraag gevra het of 'n voorspelling gemaak het, moes hul die nommer van die komponent wat hul gebruik het, ook neerskryf. Hierdie ekstra blootstelling aan die kontroleblad het daartoe bygedra dat die leerders gedurende die onderrigssessies gemakliker was met die gebruik daarvan.

Die leerders het baie positief gereageer op die selfassessering en doelstellingsblad (Fig. 4.15; Addendum J) en het dit nie moeilik gevind om 'n komponent wat hul graag wil verbeter te identifiseer nie. Die gedifferensieerde oefeninge (Fig. 4.16; Addendum I), gekies op grond van elke leerder se selfassessering, is baie goed ontvang en die meerderheid van die leerders het aangedui dat die oefening hul gehelp het om hul gebruik van die spesifieke komponent te verbeter.

Die individuele gesprekke (Fig 4.7) tydens R<sup>5</sup> het geblyk die plek te wees waar onderrig die effektiëste plaasgevind het. Die leerders het uitgesien daarna om met die navorser te gesels en elkeen het op sy beurt aktief deelgeneem aan so 'n gesprek. Dit is ook hier waar die leerders vrymoedigheid gehad het om te noem in watter areas hul graag meer leiding wil hê en in watter mate die huidige onderrig hul van hulp was al dan nie. Die volgende is enkele probleme wat die navorser tydens R<sup>5</sup> geïdentifiseer het:

- Die leerders was geneig om in een genre te bly, selfs al het die navorser hul aangemoedig om boeke te kies wat in 'n ander genre val.
- Die tekste wat die leerders gekies het, het dikwels nie 'n groot genoeg uitdaging gebied nie, wat tot gevolg gehad het dat die strategieë nie so broodnodig was om hul met die konstruksie van begrip te help nie.

By nabetraging het die tydsbeperking op die studie 'n definitiewe rol gespeel in bogenoemde probleme, aangesien die navorser bloot nie genoeg tyd gehad het om leerders te lei in hul tekskeuses nie. Dit sou egter moontlik wees in 'n klassituasie waar 'n onderwyser die leerders elke dag sien.

Hoewel die leerders vraagstelling as strategie in hierdie stadium van die studie nog nie ten volle bemeester het nie, moes siklus 3 noodgedwonge ten einde loop as gevolg van die tydraamwerk (*cf.* 3.6) van die studie.

#### **4.4 Eindassessering**

Soos in hoofstuk drie bespreek, het die kontrolegroep, sowel as die eksperimentele groep, 'n eindassessering in die vorm van 'n toets afgelê (cf. 3.3.4.1, 3.5.3; Addendum F). Dié assessering, waarin algemene leesbegrip, sowel as algemene kennis oor die gebruik van leesbegripstrategieë, getoets is, is deur die navorser afgeneem gedurende klastyd, tydens 'n periode van 30 minute lank.

#### **4.5 Samevatting**

Die verloop van die drie siklusse het elk in eie reg waardevolle elemente na vore gebring. Die aanpassings wat sedert die begin van die intervensieprogram gemaak is, was van onskatbare waarde en het nuwe lig gewerp op die effektiewe onderrig van leesbegrip. Die navorser het besef dat hierdie onderrig selfs nog meer tyd in beslag neem as wat aanvanklik vermoed is en dat goeie beplanning van die allergrootste belang is.

Vir 'n bespreking van analyse van die data, asook die gevolgtrekkings met betrekking tot die proses wat deurloop is, verwys asseblief na hoofstuk vyf.

## HOOFSTUK 5

### DATA-ANALISE EN GEVOLGTREKKINGS

#### 5.1 Inleiding

Die doel van hierdie studie is om riglyne vas te stel wat die effektiewe onderrig van leesbegripstrategieë in die seniorfase moontlik sou maak binne die Suid-Afrikaanse konteks. Die fokus van hierdie hoofstuk is om 'n uiteensetting te gee van die data, sodat bogenoemde riglyne daaruit afgelei kan word.

Soos in hoofstuk drie bespreek, is die data deur middel van waarneming, deurlopende assessering, sowel as voor- en natoetsing (formele assessering) ingesamel. Die data word binne laasgenoemde raamwerk onder verskillende temas bespreek, elk met subtemas soos in Figuur 5.7 uiteengesit. Elke tema word met die voorafgaande literatuur vergelyk en geïntegreer ten einde 'n volledige beeld van die navorsing te skep.

Hoewel die eksperimentele groep uit 27 leerders bestaan het, kon die data van slegs 22 van hierdie deelnemers gebruik word aangesien ses van die leerders soms afwesig was en dus nie soos die ander voortdurend aan die onderrig blootgestel is, en deurlopende en/of formele assesserings voltooi het nie.

#### 5.2 Tema 1: Die toepassing van transaksionele onderrig as onderrigmodel

Soos in hoofstuk vier vermeld, het die navorsingsproses uit drie siklusse bestaan. Die transaksionele model (*cf.* 2.5.1) is dus drie maal met die leerders deurloop, hoewel nie heeltemal volledig in elke siklus nie as gevolg van die tydsbeperking op die studie. In hoofstuk twee word die transaksionele model in vier hoofkomponente verdeel, naamlik verduideliking, modellering, inoefening van strategiegebruik en onafhanklike gebruik. Binne hierdie subtema word die data ten opsigte van die eerste drie komponente bespreek.

##### 5.2.1 Subtema 1.1: Verduideliking

Ten spyte van die gebrek aan 'n inleidende eenheid in siklus 1 het die leerders die eerste komponent van die transaksionele model, naamlik verduideliking (*cf.* 2.5.1.2), in al drie siklusse baie goed ontvang. Die navorser se ervaring was dat daar 'n gierigheid was om te leer, maar sy het ook opgelet dat dit nie te lank uitgerek moet word nie, aangesien dit die leerders se entoesiasme demp (*cf.* 4.3.1.3). Verdere afleidings wat uit die data gemaak kan word, is dat die keuse van toepaslike tekste vir hierdie komponent van die uiterste belang is (*cf.* 5.2.2) en dat die verduideliking by hul leefwêreld moet aanpas ten einde die beginsels van die spesifieke strategie vas te lê.

Tydens voorspelling was die aanvanklike gesprek oor die verskil tussen voorspel en raai (*cf.* 2.5.2) baie suksesvol en leerders het vinnig 'n werksdefinisie vir voorspelling geformuleer. Soos in die literatuur bespreek was dit die eerste keer wat die leerders met die verskillende komponente van voorspelling kennis

gemaak het, maar na afloop van die sessie was hul vertrouwd met die kontroleblad en kon hul voorbeelde van elk van die komponente verskaf (*cf.* p 29).

Die gesprek oor die stem in elke leser se kop (*cf.* 2.5.3) wat die strategie: monitor van begrip ingelei het, was net so suksesvol, hoewel dit 'n abstrakte konsep vir sommige was. Die gevaar bestaan in so 'n geval dat sommige van die leerders verlore raak binne 'n klasgesprek en die navorser het ondervind dat 'n groepbespreking in hierdie verband dalk wenslik sou wees. Soos Harvey en Goudvis (2007:26) beweer, het bogenoemde gesprek egter die bewustheid van interne dialoog by leerders gekweek wat op sy beurt die nodige grondslag gelê het vir die bekendstelling van die “fix-up”-strategieë (*cf.* 2.5.3).

Die bekendstelling van vraagstelling was ook baie suksesvol, hoewel die navorser reeds hier agtergekom het dat die leerders nie daaraan gewoond is om self vrae te stel nie en dat hul veel eerder vrae sal beantwoord (*cf.* 5.6), soos Rachel Naomi Remen (soos aangehaal in Zimmermann & Hutchins, 2003: 71) tereg opgemerk het:

The most important questions don't seem to have ready answers...An answer is an invitation to stop thinking about something, to stop wondering...An unanswered question is a fine traveling companion. It sharpens your eye for the road.

### **5.2.2 Subtema 1.2: Modelling**

Tydens die modellering van voorspelling (siklus 1), die tweede komponent van die transaksionele model, het die navorser telkens ondervind dat die leerders probeer het om deel te neem en reg te help, eerder as om waar te neem. Kelly en Clausen-Grace (2007) beveel aan dat dié konsep duidelik aan leerders verduidelik moet word binne die MTF-raamwerk se inleidende eenheid voordat enige strategie-onderrig aangepak word, sodat leerders weet waarmee die onderwyser besig is (*cf.* 2.5.6). Die inleidende eenheid waarmee siklus 2 begin is, het hierdie probleem in 'n mate opgelos. Dit was egter steeds nodig dat die leerders voortdurend herinner moes word aan die doel van modellering. Dit kan moontlik toegeskryf word daaraan dat klasse, deur die navorser as buitestander, slegs op 'n weeklikse basis plaasgevind het en nie daaglik nie (*cf.* 5.4). 'n Verdere waarneming was dat strategiegebruik baie beter gemodelleer kan word wanneer 'n nuwe teks gebruik word tydens voorbereiding. Dit is dan ook belangrik dat daar met die eerste lees daarvan 'n metakognitiewe bewustheid van persoonlike strategiegebruik is en dat daar reeds dan aantekeninge gemaak word oor strategiegebruik. Dit het tot gevolg dat die strategiegebruik wat gemodelleer word, eg en dus betroubaar is. Indien dit nie so gedoen word nie, bevraagteken die leerders baie gou die modellering. Soos met die vorige komponent van die model, het die navorser soms beleef dat die leerders woelig en onbelangstellend was wanneer modellering te lank raak. Dit is dus belangrik dat dit kort en op die punt af moet wees, anders verloor die leerders belangstelling. Die tekskeuse speel ook 'n bepalende rol in die sukses van die modellering (*cf.* 2.5; 4.3.2.3). Laasgenoemde aspek word volledig hieronder bespreek (*cf.* 5.2.2).

### 5.2.3 Subtema 1.3: “Scaffolding” (Inoefening van strategiegebruik)

Met die implementering van die derde komponent van die model, naamlik “scaffolding”, ofte wel die inoefening van strategiegebruik (cf. 2.5.1.2; 4.3.2.1), het die navorser besef dat genoeg tyd, soos Kelly en Clausen-Grace (2007) tereg beweert (cf. p 30), ‘n bepalende faktor vir die sukses van hierdie komponent is (cf. 2.5.2, 4.3.2.3; 5.4). ‘n Verdere waarneming wat gemaak is, is dat die leerders baie maklik ‘n “shared reading”-sessie kan oorneem indien daar nie voldoende riglyne ten opsigte van elkeen se rol is nie. In hierdie verband is goeie beplanning en duidelike opdragte van die uiterste belang. Sy het gevind dat die gebruik van groepwerk en R<sup>5</sup>, soos aanbeveel binne die MTF raamwerk (cf. 4.3.2.1), van baie groot waarde kan wees. Die uitnodiging om binne klasverband deel te neem aan byvoorbeeld die maak van voorspellings, kan dikwels lei tot chaos en stiller leerders wat wegraak in die opgewondenheid. Daar is ook ondervind dat leerders die strategieë aanvanklik kunsmatig gebruik, maar dat dit verander namate hul meer oefening kry (cf. 4.3.2.1; 5.3.1). Vanuit die eerste en tweede siklusse kon die navorser aflei dat die afwisseling in oefeninge, asook genoeg daarvan, baie belangrik blyk te wees. Gedurende die eerste siklus was die teks te lank en kon daar nie werklik afwisseling plaasvind nie (cf. 4.3.1.3), terwyl daar in die tweede siklus weer te vinnig deur hierdie fase beweeg is en dus nie genoeg oefeninge gedoen is nie (cf. 4.3.2.3). In die derde siklus is hierdie probleme opgelos deur ‘n verskeidenheid van oefeninge met die leerders te doen met die verlangde resultate (cf. 4.3.3.3). Soos in elk van die vorige komponente van die transaksionele model het die navorser ondervind dat die tekskeuse ‘n bepalende rol speel in die sukses van onderrig (cf. 5.2.2).

Die navorser het dus ondervind dat die transaksionele model nie bloot geïmplementeer kan word sonder ‘n definitiewe grondslag vir strategie-onderrig nie. McGregor (2007: 3) se bewering dat ‘n goeie begin noodsaaklik is om sukses in strategie-onderrig te verseker (cf. p 44) is dus eerstehans beleef. Deur siklus 2 met die inleidende eenheid van MTF (cf. 4.3.2.1) te begin, kon ‘n waardevolle grondslag wat in siklus 1 ontbreek het, gelê word.

### 5.2.4 Subtema 1.4: MTF & R<sup>5</sup>

Die implementering van MTF en R<sup>5</sup> het beslis die leemtes wat die navorser in siklus 1 beleef het, gevul (cf. 4.3.1.3). Hoewel tyd ook hier ‘n rol speel indien die volledige model geïmplementeer wil word, was die gedeeltes wat wel behandel is, uiters suksesvol. Individuele gesprekke wat die navorser in siklus 2 en 3 tydens R<sup>5</sup> (Fig. 4.7, Tabel 2.6) met leerders gevoer het, het uitstekende resultate tot gevolg gehad en die navorser het telkens aangeteken dat dít die plek is waar ware onderrig plaasvind en dat dit ‘n onmisbare element tydens strategie-onderrig is. Die geleentheid wat leerders gehad het om op ‘n sosiale vlak met lees om te gaan tydens gesels 1 en 2 (Tabel 2.6) was van groot waarde. Die navorser het by meer as een geleentheid die volgende geskryf: “Lees is ‘n sosiale gebeurtenis, gee meer geleentheid vir interaksie!”

Die lees van 'n selfgekoose teks vir R<sup>5</sup> was ook 'n baie groot motiveringsfaktor (cf. 5.2.3), met sommige leerders wat gereeld opgemerk het dat R<sup>5</sup> een van hul gunsteling-tye van die week is.

Soos in die literatuur vermeld word die vraag: “Moet strategieë individueel of geïntegreerd onderrig word?” (cf. p 37) gevra deur meer as een navorsers (cf. 2.5.5, 2.5.1.2; 4.3.1.3). Onderrig op hierdie wyse het egter dié vraag in 'n mate beantwoord. Na afloop van siklus 1 waar voorspelling in isolasie onderrig is, het die navorsers ondervind dat die leerders nodig gehad het om bewus te wees van meer as een strategie wat 'n goeie leser gebruik ten einde die doel van strategie-onderrig te verstaan, asook om te verhoed dat 'n strategie net nog 'n oefening word. MTF en R<sup>5</sup> het die geleentheid gebied om die leerders gelyktydig aan vyf verskillende strategieë bekend te stel, maar slegs een op 'n slag as fokusstrategie te onderrig, terwyl die ander vier steeds saam met dié strategie tydens R<sup>5</sup> gebruik is. Die werkkaart oor die stem in elke leser se kop (Fig. 4.5) het voldoende ondersteuning gebied om dié abstrakte begrip tuis te bring. As gevolg van 'n gebrek aan tyd kon slegs drie van die vyf strategieë as fokusstrategieë onderrig word. Die navorsers het wel opgemerk dat die gebruik van die strategieë wat onderrig is, merkbaar verbeter en verdiep het tydens die R<sup>5</sup>-sessies. Figuur 5.1 is 'n voorbeeld van een leerder se joernaal voordat vraagstelling onderrig is en Figuur 5.1 een van dieselfde leerder se werk 'n paar weke later. Die verbetering in vraagstelling wat in daardie stadium onderrig is, is opmerklik.

A:

27/6/11	Kondensate smelt	Ameris Avontuur Jongleders	Wat gaan nulle volgende in die boek doen.	Vraagstelling
---------	------------------	----------------------------	-------------------------------------------	---------------

**R<sup>5</sup> Onafhanklike leesjoernaal**

Datum	Titel & Skrywer	Genre	Reaksie op dit wat ek gelees het (die stem in my kop sê): Ek wonder.../Ek kan 'n duidelike prentjie sien van.../Ek voel jammer vir... /Ek het baie daarvan gehou toe.../Kan jy glo dat.../ Ek het "connect" met.../ WOW! In my storie het.../ Ek dink ... gaan gebeur.	Strategie gebruik: Voorspelling, "connection", Vraagstelling, Visualisering
9/10	Ruby Parler Soap Star <b>ROWAN GOLEMAN</b>	Liefdes verhaal	Ek wonder of sy en haar gaan vrede maak ma-hulle	Vraag 1
"	"	"	Ek wonder of haren ma en pa gaan sterf	Vraag 9
"	"	"	Ek wonder oor of wat sy sal se daaroor.	Vraag 3
	Hannah Montana <b>MULTIMEDIA</b>	Disney Channel	Ek wonder wat gaan sy doen pa van die cearel op die	Vraag
			Ek wonder wat gaan Miley eet	Vraag
			Hoekom is daar nie 'n bewys nie	Vraag
			Hoekom het nulle net vyl Kotel ged.	Vraag

B:

**Figuur 5.1: Voorbeeld van 'n leerder se vrae tydens R<sup>5</sup>**

(A: 'n Vraag voordat vraagstelling onderrig is; B: Vrae deur dieselfde leerder nadat vraagstelling onderrig is)



### 5.3 Tema 2: Tekskeuse en leesvlakke

Soos daar in die literatuur genoem word, het die navorser gevind dat die keuse van toepaslike en interessante tekste van die uiterste belang is (*cf.* 2.5, p 26).

Navorsing toon ook dat lesers vinniger verbeter wanneer hul 'n keuse mag uitoefen oor die teks wat gelees gaan word, hetsy dit onafhanklike keuse is, of een uit moontlike opsies wat deur die onderwyser daargestel word (Harvey & Goudvis, 2007: 38; Snow, 2002: 41). Die gebruik van tekste wat oor verskillende genres strek, word ook as ononderhandelbaar beskou (Block, Gambrell, & Pressley, 2002: 9; Snow, 2002: 40).

Hierdie subtema is een waaroor die navorser bykans na elke dag in die veld 'n inskrywing in die joernaal gemaak het. Let op die volgende aanhalings uit die joernaal van die navorser (in die oorspronklike vorm weergegee):

Gebruik 'n onbekende teks vir bekendstelling van die komponente (8 Maart).

Teks is uiters belangrik! (9 Maart)

SOEK INTERESSANTE TEKSTE! (12 April)

Gedifferensieerde tekste werk uitstekend (31 Mei).

Kies moeiliker tekste (15 Junie).

Leerders is verveeld...TEKSTE! (26 Julie)

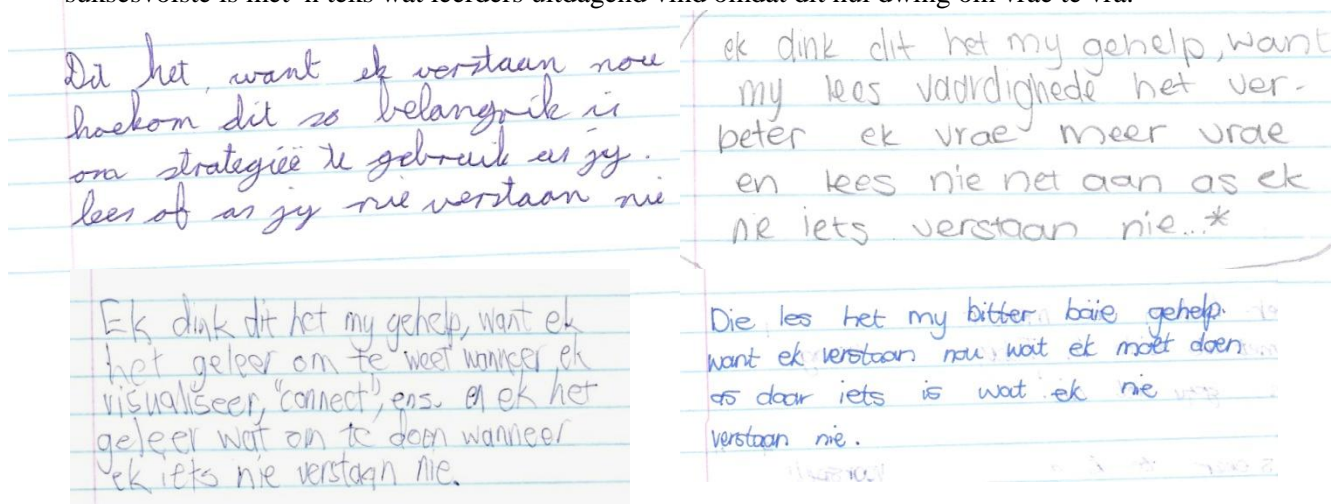
...feitelike tekste kies? (31 Augustus)

Dit het duidelik geblyk dat effektiewe onderrig sonder die regte tekste bykans onmoontlik is. Die navorser het ook agtergekom dat die vind van sulke tekste een van die grootste uitdagings in strategie-onderrig is. Waarnemings het duidelik getoon dat, indien 'n leerder 'n teks ontvang wat binne sy belangstellingsveld val, hetsy dit feitelik of verhalend is, dit sy gesindheid ten opsigte van die oefening positief beïnvloed en sy strategiegebruik verbeter. Dit het dikwels gebeur dat die navorser in 'n soektog na tekste iets gevind het wat sy as geskik beskou het, maar dat die leerders se reaksie daarop dan negatief was. Die aanvanklike inventaris van belangstelling (Fig. 4.1) was van groot hulp in hierdie verband aangesien die leerders nie net kon aandui van watter tekste hul hou nie, maar ook kon noem wat hul individuele belangstellings is. Dit was ook opmerklik dat die geleentheid om self 'n teks te kies tydens die R<sup>5</sup>-oefening 'n definitiewe rol gespeel het in die sukses van die leerders se strategiegebruik.

In siklus 1 (*cf.* 4.3.1.3) het die navorser 'n baie gewilde teks gekies, maar ongelukkig was dit te lank en het dit ten einde laaste die onderrig gerem. 'n Verdere remmende faktor was dat daar sommige leerders was wat met die teks bekend was, wat nie die verlangde resultate gelever nie. Die navorser het gevind dat die gebruik van onbekende tekste vir die onderrig van voorspelling uitstekend werk. Vanuit die aard van die strategie het die gebruik van verhalende tekste beter gewerk as feitelike tekste aangesien dit nie moeilik is

om te voorspel wat volgende in 'n storie gaan gebeur nie en 'n aanvanklike sukseservaring by leerders belangrik is.

Met die verskillende leesvlakke in die klas was die grootste uitdaging in siklus 2 (cf. 4.3.2.3) om uitdagende tekste vir elke leerder te vind. Die navorser het gevind dat die onderrig van monitor van begrip en die “fix-up”-strategieë (cf. 2.5.3) nie moontlik is met 'n teks wat nie 'n uitdaging bied nie, aangesien dit nodig is dat leerders moet ervaar dat betekenis verlore raak ten einde die nuwe vaardigheid te kan inoefen. Wanneer 'n teks egter op die korrekte vlak is, is die onderrig van die genoemde strategie uiters suksesvol. Leerders het in hul algemene kommentaar oor die onderrig genoem dat hul geleer het om die herstelmetodes te gebruik wanneer hul agterkom dat hul nie verstaan nie ( Fig. 5.2; Addendum Q). Soos in skiklus 2 het die navorser tydens siklus 3 ook gevind dat die onderrig van vraagstelling as strategie die suksesvolste is met 'n teks wat leerders uitdagend vind omdat dit hul dwing om vrae te vra.



**Figuur 5.2: Voorbeeld van leerders se algemene kommentaar oor die program**

Aangesien die navorser die klas slegs twee maal per week vir 30 minute lank gesien het en dus nie die leerders en hul leesvermoë so goed geken het soos 'n klasonderwyser sou nie, was dit baie moeilik om te bepaal presies op watter vlak die tekste moes wees. Ten einde die proses van tekskeuse vir elke leerder te vergemaklik is die leerders versoek om na elke sessie wat hul 'n teks van die navorser ontvang het op die teks te skryf of dit te maklik, net reg of te moeilik was. Dit het redelik goed gewerk in terme van die regulering van die moeilikheidsgraad van tekste vir elke individu.

## **5.4 Tema 3: Blootstelling aan eksplisiete leesbegripstrategie-onderrig**

### **5.4.1 Subtema 3.1: Die leerders**

Hoewel die betrokke skool reeds hoë prioriteit aan leesonderrig gee (3 periodes per week), het die navorser steeds gevind dat leesperiodes nie noodwendig as belangrik genoeg beskou word nie en dat dit dikwels die periode is wat vir ander aktiwiteite gebruik word. Ook met meer as een geleentheid was die hele, of 'n gedeelte van die klas nie teenwoordig nie as gevolg van ander take wat hul moes verrig. Die

biblioteek moes byvoorbeeld per geleentheid deur die graad 7's in die leesperiode skoongemaak word vir 'n funksie. Met 'n ander geleentheid moes die helfte van die klas aanmeld om tafels op te ruim. Dit het die navorser gedwing om met 'n halwe klas voort te gaan, wat die onderrigproses bemoeilik het. Reeds in die derde week van die intervensieprogram het die navorser die volgende vraag gevra: "Hoe gewoond is die leerders aan onderrig tydens 'n leesperiode?" (8 Maart). Dit het later uit die leerders se optrede geblyk dat hul inderdaad glad nie gewoond was aan intense onderrig tydens hierdie periodes nie en dat hul veel eerder net sal sit en lees of tuiswerk doen. Hierdie waarneming is in ooreenstemming met die bevindinge in die PIRLS-verslag (2006) soos op p 3 van hierdie tesis bespreek:

...dus word daar weinig, indien enige tyd aan leesbegrip-onderrig afgestaan gedurende laasgenoemde fases (Long & Zimmerman in PIRLS, 2007:55). Die mees prominente leesaktiwiteit wat deur onderwysers aangedui is tydens die PIRLS-studie, is een van hardop voorlees vir die klas deur die onderwyser. Meer as die helfte van die leerders het aangedui dat hul nooit of byna nooit onafhanklik lees in die klaskamer nie.

Die navorser het dikwels die volgende vraag by leerders gehoor: "Juffrou, gaan hierdie oefening vir punte op ons rapport tel?" Dit het duidelik geblyk dat die leerders die belangrikheid van dit wat die navorser met hul doen, daaraan meet. Dit het onder andere die behoefte aan 'n leerkultuur weerspieël. Wanneer hul dan besef dat dit nie vir punte gaan tel nie, het hul dikwels halfhartig aan 'n oefening gewerk. Dit het die navorser laat besef dat daar eers 'n leerkultuur in die klas geskep moes word voordat die verlangde resultate verwag kon word.

Nadat die inleidende eenheid in siklus 2 gedoen is (cf. 4.3.2.1), het die leerders groter begrip begin toon vir dit wat met die onderrig bereik wou word en het die meeste van hul besef dat dit hulle werklik kan help. Die volgende uittreksels uit die joernaal van die navorser bevestig hierdie punt:

Leerders is opgewonde. Dit gaan werk! Hulle moet weet waarmee hul besig is, dán

koop hul in. Die grondslag van 'n inleidende eenheid is baie belangrik! (1 Junie)

Baie goeie reaksie! Die leerders begin al hoe meer verstaan waaroor dit gaan.

Die vrae en voorspellings word al hoe beter. (23 Augustus)

'n Waardevolle les wat die navorser hieruit geleer het, is dat, ten einde 'n goeie leerkultuur tydens leesperiodes te vestig, die leerders moes inkoop in strategie-onderrig en dat die manier om dit te doen is om hul volledig in te lig oor dit waarmee hul besig is, wat die doel daarvan is en hoe dit hul kan help. Met 'n gevestigde leerkultuur en 'n definitiewe struktuur (cf. 4.3.3.3) vir onderrig het die navorser gevind dat strategie-onderrig veel makliker is as daarsonder. Die inleidende eenheid, soos op p 42-43 uiteengesit word, was dus van onskatbare waarde vir hierdie studie.

Soos Keene en Zimmermann (2007: 42) beweer het die bekwame lesers in die klas dikwels gevoel het dat strategiegebruik onnodig is en hul terughou (*cf.* 2.5.5). Hul het redes aangevoer soos: “Die teks bied nie vir my ‘n uitdaging nie,” of “Ek kan nie so lees stop lees stop nie.” (*cf.* 5.2.3). Die navorser het egter hierdie probleme grotendeels opgelos deur moeiliker tekste te kies en met elk van hierdie leerders ‘n ongestruktureerde individuele gesprek te voer aangaande hul strategiegebruik.

‘n Verdere waarneming tydens die onderrig van vraagstelling as strategie, was dat die leerders meer gefokus was daarop om die vrae te beantwoord eerder as om self vrae te formuleer (*cf.* 4.3.3.3). Dit bevestig die stelling in die literatuur dat skoolstelsels oor die algemeen gefokus is op onderwysers wat vrae stel en leerders wat dit moet beantwoord, eerder as om die leerders aan te moedig om hul eie vrae te genereer (*cf.* 2.4.4.3). Dit het die navorser ‘n hele paar sessies geneem voordat die leerders begin het om op hul eie sinvolle vrae te stel, wat hul onder andere gehelp het om krities te lees en verder as die teks te dink.

#### **5.4.2 Subtema 3.2: Die onderwyser**

Hoewel dit duidelik in die literatuur genoem word dat onderwysers versigtig moet wees vir die onderrig van strategieë as ‘n einddoel eerder as ‘n middel tot ‘n doel, het die navorser ondervind dat dit iets is wat baie maklik in die praktyk gebeur; veral wanneer dit die eerste keer is wat ‘n individu strategie-onderrig aanpak. Dit is egter van die uiterste belang dat die persoon wat strategiegebruik onderrig self die strategieë onder die knie het en presies weet hoe en waar dit in die einddoel, naamlik begrip, inpas. Die volgende waarnemings is deur die navorser opgeteken:

Wanneer jy voorberei vir modellering...raak meer bewus van jou eie strategiegebruik en gebruik dít. (9 Maart).

Hulle vang jou uit as jou eie strategiegebruik tydens modellering nie eg is nie! (30 Augustus).

Die blootstelling aan eksplisiete leesbegripstrategie-onderrig, van die leerders sowel as die onderwyser, speel dus ‘n rol.

#### **5.5 Tema 4: Die rol van metakognisie in strategie-onderrig**

By nabetraging kon die bekendstelling van metakognisie heelwat vroeër in die intervensieprogram plaasgevind het, aangesien dit die plek is waar strategie-onderrig sy oorsprong het (*cf.* 2.3.5.1) en ‘n goeie begrip daarvan die verlangde grondslag verleen vir goeie strategie-onderrig. Die navorser het aanvanklik gedink dat die begrip te abstrak sou wees vir graad 7-leerders, maar met die bekendstelling daarvan in siklus 2 het hul dit bo verwagting baie goed verstaan. Die gebruik van die leeslaai (*cf.* 2.5.3) was baie suksesvol mits die navorser duidelik aangedui het wanneer daar gedink en wanneer daar gelees word. Die Venndiagram (Fig. 2.3) het ook die nodige ondersteuning gebied vir vaslegging. Die navorser het gevind

dat dit baie help wanneer die leerders voortdurend daaraan herinner word dat metakognitiewe bewustheid die kern van strategiegebruik is. 'n Verdere belangrike waarneming wat die navorser oor hierdie subtema gemaak het, was dat dit nie moontlik is om strategieë effektief te onderrig wanneer die persoon wat dit onderrig nie self metakognitief bewus is van die strategieë wat hy gebruik nie. Die verduideliking en modellering van enige strategie word in so 'n geval kunsmatig en dus nie geloofwaardig vir diegene wat dit moet ontvang nie.

## **5.6 Tema 5: Leerderrespons op strategie-onderrig**

### **5.6.1 Subtema 5.1: Algemene reaksie op onderrig**

Gedurende siklus een was die aanvanklike reaksie op onderrig oorwegend positief, maar uit 'n informele houdingsopname teen die einde van die siklus het dit geblyk dat hul nie noodwendig positief was oor die gebruik van voorspellings as strategie nie (Tabel 4.2). Dit het die navorser gedwing om weer na die literatuur te gaan kyk in 'n soektog na alternatiewe metodes vir strategie-onderrig (*cf.* 2.5.6; 4.3.1.3).

Die oorweldigende positiewe reaksie op die inleidende eenheid van siklus 2 (wat die bekendstelling van R<sup>5</sup> ingesluit het) het bevestig dat 'n stewige grondslag in begripstrategie-onderrig essensieel is en dat dit van die uiterste belang is dat leerders presies moet weet waarmee hulle besig is, asook hoe hul daarby kan baat, anders word dit bloot net nog 'n oefening wat gedoen moet word (*cf.* 4.3.2.3).

Die gemengde reaksie op die modellering van die fokusstrategie, monitor van begrip, het die navorser weereens die belangrikheid van goeie beplanning vir modellering laat besef. Die noodsaaklikheid dat dit kort en op die punt af moet wees en dat die teks hom absoluut moet leen tot die strategie, was duidelik. Wanneer dit nie die geval is nie, verloor die leerders belangstelling omdat hulle nie die nut van die strategie kan sien nie (*cf.* 4.3.2.3).

Tydens die verfyning van strategiegebruik het die navorser weer twee uiteenlopende reaksies ten opsigte van die fokusstrategie by die leerders bespeur (*cf.* 4.3.2.3, p.74). Beide reaksies het dit laat blyk dat die ervaring van onderrig en die gebruik van 'n fokusstrategie onderskeidelik direk verband hou met die keuse van die teks. Die soektog na geskikte tekste vir die onderrig van monitor van begrip is dus baie moeiliker as wat aanvanklik verwag is. Indien 'n teks te maklik is, sien hul nie die nut van die herstelmetodes nie en vind hulle die oefening vervelend (*cf.* 4.3.2.3).

Die bekendstelling van die fokusstrategie in siklus drie het 'n positiewe reaksie uitgelok en die navorser het die toegeskryf daaraan dat die leerders gedurende die inleidende eenheid die grondslag vir strategie-onderrig ontvang het en dus die motivering daaragter gesnap het (*cf.* 4.3.3.3).

Gedurende die volgende drie fases van MTF (modellering, verfyning van strategiegebruik en laat strategiegebruik vlot) het die navorser weer ondervind dat die leerders se reaksie op onderrig direk

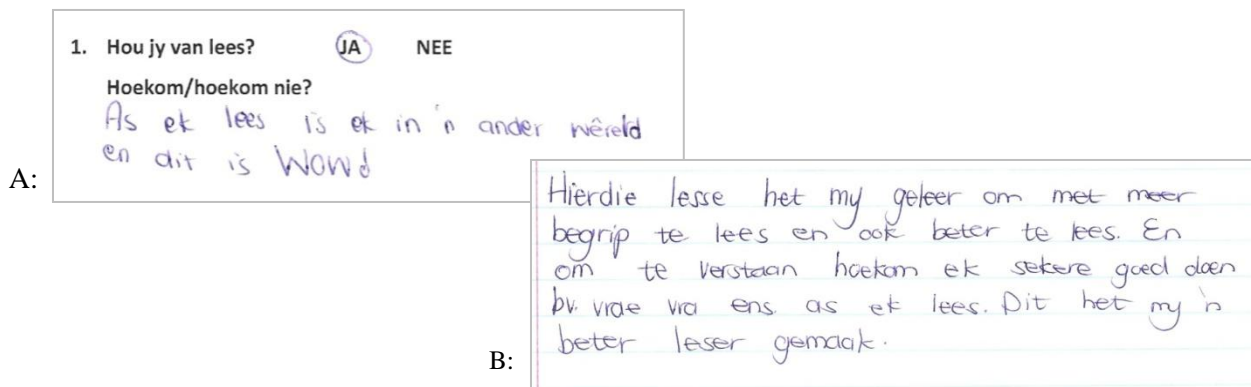
gekoppel is aan die keuse van tekste vir onderrig. Dit het geblyk dat die keuse van 'n teks wat op 'n hoër vlak is as waarmee leerders gemaklik is, ideaal vir die onderrig van vraagstelling is. 'n Verdere faktor wat hul reaksies beïnvloed het, was hul gewoontes rondom vraagstelling (cf. 4.3.3.3). Soortgelyk aan navorsers se ondervinding uit die literatuur het leerders dit aanvanklik moeilik gevind om vrae van hul eie te formuleer, aangesien hul in 'n omgewing is waar hul voortdurend gekonfronteer word met vrae wat hul moet beantwoord, eerder as formuleer (cf. 2.4.4.3).

Vir 'n meer volledige uiteensetting van die algemene reaksie van leerders op onderrig, raadpleeg asseblief hoofstuk vier, nommers 4.3.1.3, 4.3.2.3, 4.3.3.3.

### 5.6.2 Subtema 5.2: Houdingsverandering ten opsigte van lees

Soos reeds in hoofstuk vier vermeld, het 73% van die groep aanvanklik aangedui dat hul van lees hou, terwyl 27% in geen onduidelike terme laat blyk het dat hul niks daarvan hou nie. Die kommentaar op: “Hoekom/Hoekom nie?” het gewissel van: “Ja, dis is vir my interessant en dra kennis oor.” tot “Nee, want dit voel of daar ander goed is wat ek kan doen.” of “Dit mors my tyd.”

Hoewel die navorser gevind het dat sommige leerders “JA” gemerk het omdat hul gedink het dat dit die verlangde antwoord is, word die hoë persentasie ook toegeskryf daaraan dat daar reeds 'n sterk leeskuiluur in die skool gevestig is. Die verandering wat daar egter in denkwyse oor lees plaasgevind het, selfs by diegene wat reeds van lees gehou het, was duidelik wanneer hul reaksie op die vraag: “Het die klasse jou met lees gehelp of nie? Motiveer”, met hul aanvanklike motivering op die houdingsopname vergelyk word (Fig. 5.3; 5.4) (cf. 1.3; 5.7.1). In Figuur 5.3 is die kommentaar van 'n leerder wat duidelik baie van lees hou. Haar antwoord op die vraag laat dit egter duidelik blyk dat sy wel by begripstrategie-onderrig baatgevind het. In Figuur 5.4 is weer die kommentaar van 'n leerder wat aanvanklik glad nie van lees gehou het nie, maar van mening verander het teen die einde van die intervensieprogram. Uit hierdie reaksie van die leerders kan die afleiding dus gemaak word dat leesbegripstrategie-onderrig wel suksesvol aangewend kan word in die ontwikkeling van onafhanklike lesers wat verantwoordelikheid neem vir hul eie lees- en leerprosesse.



**Figuur 5.3: Voorbeeld 1 van leerderkommentaar**

(A=aanvanklike houdingsopname en B= antwoord op: “Het die klasse jou met lees gehelp? Hoekom/Hoekom nie?”)

1. Hou jy van lees?      JA       NEE

Hoekom/hoekom nie?      Dit mors my tyd

A:

Dit het my baie ge help want ek hou nou sommer meer van lees wat ek nie in die begin van gebou het nie nou lees ek al baie lekker en dit is sommer beter die RS is baie lekker want jy kry n ekstra kaans om te lees

B:

**Figuur 5.4: Voorbeeld 2 van leerderkommentaar**

(A=aanvanklike houdingsopname en B= antwoord op: “Het die klasse jou met lees gehelp? Hoekom/Hoekom nie?”)

## 5.7 Tema 6: Hoeveelheid en frekwensie van strategie-onderrig

In die derde week van die intervensieprogram het die navorser besef dat die beskikbare tyd vir die intervensieprogram nie genoeg gaan wees vir effektiewe onderrig nie. Die woorde: “baie meer tyd nodig” kom regdeur die joernaal voor. In hul bespreking van die metakognitiewe onderrigraamwerk noem Kelly en Clausen-Grace (2007) dat ‘n strategie minstens ses weke neem om te onderrig, mits die onderwyser elke dag met die leerders werk (cf. 4.3.2.1). Wanneer ‘n strategie dus op ‘n frekwensie van twee maal per week aangebied word, soos in hierdie studie, sou dit 15 weke neem om een strategie suksesvol te voltooi. As gevolg van die lae frekwensie het die navorser egter gevind dat die leerders van week tot week vergeet, wat tot gevolg gehad het dat dit selfs langer as 15 weke geneem het om een strategie suksesvol te voltooi. Die lae frekwensie het ook daartoe gelei dat dit veel langer geneem het om die verlangde leerkuilte en strukture te vestig (cf. 4.3.2.3; 5.2.4). Die navorser het ook gevoel dat sy op ‘n meer gereelde basis kontaktyd nodig gehad het ten einde die leerders te ondersteun in hul keuse van tekste vir R<sup>5</sup>. Teen die einde van die studie het sy die volgende inskrywing gemaak: “Dit is so jammer dat ek nie meer tyd het nie. Die kinders begin nou eers werklik die regte idee kry en werk so lekker saam.” Dit blyk dus dat die hoeveelheid tyd afhanklik is van die frekwensie waarteen strategieë aangebied word. Indien die frekwensie hoër is, neem die hoeveelheid tyd wat benodig word om ‘n strategie te onderrig af en omgekeerd.

Die feit dat die navorser nie deel van die skoolpersoneel was en dus slegs tydens die sessies kontak gehad het met die leerders, was beslis nie ideaal nie. Indien onderrig van hierdie aard deur ‘n klasonderwyser

aangebied sou word, sou die geleentheid om leerders te herinner aan sekere aspekte daar wees en vaslegging sou makliker kon plaasvind.

### **5.7.1 Subtema 6.1: Tydstip**

Omdat die navorser afhanklik was van die skoolrooster, kon die tydstip waarop onderrig plaasgevind het, nie gekies word nie. Een van die sessies was elke Dinsdag om 10:50, net na pouse, terwyl die ander sessie elke Woensdag om 09:40 was, net voor pouse. Die navorser het definitief ondervind dat die leerders tydens die Woensdagsessie baie meer produktief en gefokus was. Tydens die Dinsdagsessies was die leerders dikwels lusteloos, veral op warm dae, of vreeslik woelig wanneer hul na 'n pouse in die klas gekom het. Aangesien die aanleer en gebruik van begripstrategieë hoërorde-denkprosesse verg, blyk dit dus ideaal om dit vroeër eerder as later aan te bied

### **5.7.2 Subtema 6.2: Tydsduur**

Soos in hoofstuk drie beskryf word, het die skool as deel van hul rooster aan 'n skoolkonsert geoefen gedurende die eerste twee kwartale. Dit het veroorsaak dat die periodes 25 minute lank was en nie 30 minute soos aanvanklik beplan is nie. Omdat die Dinsdagsessies na 'n pouse was, moes leerders eers gaan aantree voordat hul klas toe kon kom. Dit het hierdie sessies verder verkort na slegs 20 minute. Die navorser het dikwels ondervind dat die sessies te kort was en dat sy gesukkel het om alles in te pas. Dit het tot gevolg gehad dat daar soms werk wat eintlik in een sessie voltooi moes word, moes oorstaan na 'n volgende sessie, wat op sy beurt veroorsaak het dat die werk onnodig uitgerek is en die leerders dit as vervelig beskryf het.

'n Vasgestelde rooster is egter een van die realiteite binne die Suid-Afrikaanse stelsel wat nie omseil kan word nie; derhalwe sal 'n werkbare oplossing binne die stelsel gevind moet word.

### **5.7.3 Subtema 6.3: Benutting**

Die keuse van 'n lang teks in siklus 1 het daartoe gelei dat die sessies nie altyd effektief benut is nie. Dit het tot gevolg gehad dat die leerders begin verveeld raak en die onderrig as onbelangrik afgemaak het. In siklus 2 en 3 het die navorser gevind dat die fyn beplanning van elke sessie die sleutel tot die optimale benutting van tyd was en dus kon optimale onderrig plaasvind.

## **5.8 Tema 7: Die funksie van refleksie vir effektiewe onderrig**

### **5.8.1 Subtema 7.1: Onderwyser**

Harvey en Goudvis (2007: 31) noem uitdruklik in hul riglyne vir die effektiewe onderrig van leesbegripstrategieë dat die onderwyser genoeg tyd moet neem om leerders se gedrag waar te neem en om rekord te hou van elke waarneming om sodoende die onderrig te monitor (*cf.* p 26). Afflerbach, op sy beurt, noem ook die noodsaaklikheid van refleksiewe praktyk gedurende assessering (*cf.* 2.6.4, p 48).



Die navorser se refleksie oor die onderrigproses, haar rol daarin en die leerders se reaksie daarop, kan definitief as 'n deurslaggewende faktor beskou word in die sukses van hierdie studie. Die aantekeninge van denkprosesse, soos in hoofstuk vier uiteengesit, het die onderrig gerig van een siklus tot 'n volgende en die navorser is van mening dat effektiewe strategie-onderrig nie daarsonder moontlik sou wees nie. Hoewel die literatuur die proses van strategie-onderrig in detail beskryf (cf. 2.5) en enige voornemende strategie-onderwyser teen 'n klomp slaggate waarsku, is dit onmoontlik om alles met die intrapslag reg te doen. In hierdie studie het refleksie die navorser gehelp om struktuur aan die onderrig te verleen en probleme wat opduik, onmiddellik te hanteer. Sy het gevind dat dit belangrik was om eerlik oor haar eie betrokkenheid en haar rol in die leerders se reaksie op die onderrig te reflekteer. Dit het onder andere gehelp met die volgende aspekte:

- die vroeë identifisering van bekwame en sukkelende lesers en die noodsaaklikheid van differensiasie tydens onderrig
- die bepaling van die leesgewoontes in die klas
- die bepaling van die algemene gesindheid wat jeens lees heers
- motivering van die leerders en die navorser
- die identifisering van leemtes ten opsigte van die nodige grondslag van 'n leerkultuur vir strategie-onderrig
- om vrae te vra oor die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel en hoe strategie-onderrig daarbinne geïmplementeer kan word
- die oplos van probleme met individuele leerders wat moeilik saamgewerk het
- die hantering van die klas as geheel
- die identifisering van sleutelemente en slaggate binne strategie-onderrig
- om vrae te vra oor die struktuur waarvolgens onderrig plaasgevind het
- om vas te stel dat 'n persoonlike gemoedstoestand die reaksie op onderrig kan beïnvloed, hetsy dit die onderwyser of 'n leerder is
- om onderrig te rig
- om assessering te rig

Raadpleeg asseblief addendum N vir die data uit die navorser se persoonlike joernaal rakende bogenoemde aspekte.

Hoewel die refleksie van die navorser nodig was om die studie te rig, blyk dit ook dat refleksie as praktyk tydens strategie-onderrig van groot waarde is vir die effektiwiteit daarvan.

### **5.8.2 Subtema 7.2: Die leerders**

Die data van hierdie subtema is uit die persoonlike joernaal van die navorser, sowel as die deurlopende assessering van die leerders, geneem.

Soortgelyk aan die refleksie deur die navorser het die refleksie deur die leerders 'n groot rol gespeel in die rig van die onderrigproses. Dit het die navorser gehelp om vas te stel op watter vlak elke leerder hul bevind, of hul werklik enige vordering toon en of hul 'n strategie hul eie gemaak het of nie.

Vanuit die vrae wat sommige leerders tydens die aanvangsassessering (Addendum E) gevra het en die wyse waarop hul sekere vrae in die assessering beantwoord het, kon die navorser aflei dat die meerderheid nie op hul gemak was met die vrae wat hul gedwing het om oor hul leesproses te reflekteer nie.

Namate die program gevorder het, het dit egter geblyk dat die leerders al hoe meer gemaklik met refleksie was. Die navorser skryf die verbetering toe aan die blootstelling en oefening wat die leerders ontvang het tydens die intervensieprogram. Gereelde refleksie oor eie strategiegebruik (Fig. 4.6, 4.14; 5.1; Addendum K) het tydens die R<sup>5</sup>-sessies plaasgevind en hul moes per geleentheid oor hul eie vordering (cf. 4.6), asook hul ervaring van die onderrigproses (Fig. 5.3 B; 5.4 B; Addendum Q) reflekteer. Aangesien strategiegebruik en refleksie hoërde-denkprosesse stimuleer (cf. 1.2.2.2), het die navorser opgelet dat selfs die leerders wat aanvanklik gesukkel het in hierdie area goeie vordering getoon het (Fig. 5.4).

Teen die einde van die program was die leerders oor die algemeen redelik gemaklik daarmee om oor hul eie denkprosesse en strategiegebruik te reflekteer en was hul selfs gretig om dit te doen (Fig. 5.2; 5.3; 5.4; Addendum K; Q).

## **5.9 Tema 8: Die aard van assessering tydens begripstrategie-onderrig**

### **5.9.1 Subtema 8.1 Formele assessering**

Die uitslae van die twee formele assesserings in die studie word kortliks in Tabel 5.1 uiteengesit. Hoewel dit duidelik uit die tabel blyk dat daar 'n verbetering in die punte van die eksperimentele, sowel as die kontrolegroep was, is dit egter belangriker om op die verandering wat in die denkprosesse van die eksperimentele groep plaasgevind het te let. In beide groepe was die leerders se aanvanklike mening oor die maak van voorspellings ongeveer dieselfde ( $\pm 30\%$  was ten gunste).

Na afloop van die intervensieprogram het die persentasie van leerders wat ten gunste was van voorspellings tydens die leesproses met 50% toegeneem na 82%, terwyl die kontrolegroep slegs met 18% toegeneem het na 52%. Op die vraag: "Het jy 'n vrae gevra terwyl jy gelees het?" het 14% van die eksperimentele groep tydens die aanvangsassessering ja geantwoord, terwyl 21% van die kontrolegroep se antwoord ja was. Die eksperimentele groep se antwoorde het egter met die eindassessering na 68% gestyg, terwyl die kontrolegroep se persentasie gedaal het na 14%. Hierdie twee syfers dui op die vordering ten opsigte van strategiegebruik, sowel as die verandering in denkwyse by die eksperimentele groep.

Bogenoemde in ag genome, het die navorser tydens die formele assesserings in die studie (aanvangs- en eindassesserings) sekere vrae oor die effektiwiteit daarvan ten opsigte van die toets van leesbegrip gevra.

Tabel 5.1: Opsomming van formele assesserings

Leerder ID	Toets 1	Toets 2	Vordering	Toets 1	Toets 2	Toets 1	Toets 2
<b>Eksperimentele groep</b>	%	%	Verbeter, verswak of dieselfde	Is dit nodig om voorspellings te maak?	Is dit nodig om voorspellings te maak?	Het jy 'n vraag gevra terwyl jy gelees het?	Het jy 'n vraag gevra terwyl jy gelees het?
1	25	53	verbeter	J	J	J	N
2	47	63	verbeter	N	N	N	J
3	44	50	verbeter	-	N	N	N
4	28	59	verbeter	J	J	N	J
5	38	59	verbeter	N	J	N	J
6	63	66	verbeter	J	J	N	J
7	38	53	verbeter	J	J	N	N
8	0	34	verbeter	N	J	N	J
9	25	38	verbeter	J/N	J	N	N
10	59	66	verbeter	N	J	N	J
11	22	47	verbeter	N	N	N	J
12	3	31	verbeter	N	J	N	J
13	72	94	verbeter	N	J	N	N
14	91	78	verswak	J	J	N	J
15	63	59	verswak	N	N	N	J
16	75	59	verswak	N	J	J	J
17	56	41	verswak	N	J	N	N
18	91	78	verswak	-	J	N	J
19	34	16	verswak	J	J	N	N
20	84	81	verswak	-	J	N	J
21	97	91	verswak	N	J	N	J
22	38	38	dieselfde	J	J	J	J
<b>Persentasie wat JA geantwoord het:</b>				<b>32%</b>	<b>82%</b>	<b>14%</b>	<b>68%</b>
<b>Kontrolegroep</b>							
K1	28	6	verswak	N	N	N	N
K2	22	47	verbeter	N	J	N	N
K3	88	75	verswak	-	J	N	N
K4	9	31	verbeter	N	J	N	N
K5	53	69	verbeter	J	N	N	N
K6	56	59	verbeter	J	J	N	N
K7	31	47	verbeter	N	J	N	N
K8	9	34	verbeter	N	N	J	N
K9	13	34	verbeter	J	-	N	N
K10	0	19	verbeter	-	-	-	-
K11	75	31	verswak	N	-	N	N
K12	9	16	verbeter	J	N	N	N
K13	13	50	verbeter	N	J	J	N
K14	16	34	verbeter	-	N	N	N
K15	59	78	verbeter	N	J	N	N
K16	75	78	verbeter	N	J	N	J

Leerder ID	Toets 1	Toets 2	Vordering	Toets 1	Toets 2	Toets 1	Toets 2
<b>Eksperimentele groep</b>	%	%	Verbeter, verswak of dieselfde	Is dit nodig om voorspellings te maak?	Is dit nodig om voorspellings te maak?	Het jy 'n vraag gevra terwyl jy gelees het?	Het jy 'n vraag gevra terwyl jy gelees het?
K17	13	13	dieselfde	N	J	N	N
K18	34	66	verbeter	N	J	N	N
K19	3	34	verbeter	J	J	N	N
K20	50	63	verbeter	N	J	N	N
K21	88	75	verswak	J	J	J	J
K22	66	81	verbeter	J	-	J	N
K23	59	81	verbeter	N	N	N	N
K24	13	25	verbeter	N	N	N	N
K25	47	56	verbeter	J	J	N	N
K26	69	75	verbeter	N	N	N	N
K27	19	63	verbeter	J	N	J	J
K28	25	25	dieselfde	N	N	J	N
K29	75	69	verswak	-	J	N	J
<b>Persentasie wat JA geantwoord het:</b>				<b>34%</b>	<b>52%</b>	<b>21%</b>	<b>14%</b>

In die literatuur bespreek Peter Afflerbach die doel van leeseassessering as een wat leerders moet help om nuwe hoogtes tydens hul leesprosesse te bereik. Hy beweer onder andere dat dit 'n kommunikasiekanaal vir terugvoer moet skep en dat dit as motivering en aanmoediging dien. Dit moet ook bydra tot die ontwikkeling van onafhanklike lesers wat hul eie begrip kan assesseer (cf. 2.6.1; Tabel 2.7). In ooreenstemming met Afflerbach se bevindinge het die navorser ondervind dat, hoewel die formele assesserings hul plek het in die skool, dit geensins voldoende is om enige leerder se vlak van leesbegrip te bepaal nie en dat dit nie noodwendig effektief aangewend kan word vir bovermelde doel nie. Die navorser het ook ondervind dat daar heelwat faktore was wat 'n rol gespeel tydens so 'n assessering, byvoorbeeld 'n leerder se vooropgestelde idees oor sy eie vermoë gedurende so 'n assessering. Die navorser het ondervind dat sommige leerders wat baie gemaklik was met die informele assessering, glad nie die stres van 'n formele assessering kon hanteer nie. Dit was asof hul afgeskakel het nog voordat hul begin het. Dit is duidelik wanneer 'n uittreksel uit 'n spesifieke leerder se formele assessering met 'n gedeelte van sy informele assessering vergelyk word (Fig. 5.5; 5.6).

6. Die woorde: "Dit het veroorsaak..." staan in die onderste "Het jy geweet?"-blokkie. Waarna verwys die woordjie "dit"?
7. Watter woord in paragraaf 2 verwys na die stukke wat in die lug ingeblaas word?
8. Kyk na die twee skeure wat in die skets aangedui word. As die skeur aan die regterkant 'n sekondêre skeur genoem word, watter ander woord kan gebruik word om die skeur in die middel van die berg te beskryf?
11. Watter voorsorgmaatreëls kan 'n mens tref as jy weet dat jy naby 'n vulkaniese berg woon?
12. Voltooi die stappe in die proses waartydens 'n lahar gevorm word:

- |    |                        |
|----|------------------------|
| 1. | Vulkaniese uitbarsting |
| 2. | _____                  |
| 3. | _____                  |
| 4. | Modderstroom / Lahar   |

6

**Figuur 5.5: Uittreksel uit die formele eindassessering van leerder 9**

	Hoekom moes hulle na beelde gaan kyk net?	vaag 1
	Hulle gaan seker 'n toets skryf daarop.	voorspel 4
	Was al na 'n museum om na getekens te kyk.	correct 4
	Een van hulle kan miskien baie swak doen.	visualiseer
	Gaan die toets moeilik wees vir hulle.	vaag 1
A:	Ek dink die toets gaan 'n oopboektoets wees.	voorspel 4

Nadat jy gelees het, skryf twee nuwe vrae wat jou kan help om op te som. Skryf ook kortliks die antwoorde neer.

Vraag 1: Wat gebeur in par. 1

Antwoord: Hulle se wat hulle beplan en voorspel.

Vraag 2: Noem 2 feite oor aardstudding.

Antwoord: - Moeste aardstuddings vind teen dieptes plaas.

B: - diepste aardstudding kom tipies voor by plaaslikegrense.

**Figuur 5.6: Uittreksel uit leerder 9 se informele assessering (A: leesjoernaal en B: individuele oefening)**

Gedurende die eindassessering het die navorser ook bewus geword van veranderlikes wat moontlik die twee groepe se prestasie verskillend kon beïnvloed, waaronder die volgende tel:

- Die eksperimentele groep was opgewonde oor 'n graad 7-afsluitingskamp wat die volgende dag sou begin. As gevolg van omstandighede het die eindassessering van die kontrolegroep eers in die volgende week in 'n baie rustiger atmosfeer plaasgevind.
- Die leerders in die eksperimentele groep was bekend met die navorser en het deur die loop van die intervensieprogram gevra of die assesserings vir punte op hul rapport sou tel. Hul was dus bewus van die feit dat dit geen punte sou tel nie, wat moontlik tot gevolg gehad het dat sommige dit as onbelangrik beskou het. Die kontrolegroep, op sy beurt, was nie bewus van laasgenoemde feit nie, wat weer kon veroorsaak dat hul die assessering met groter erns aangepak het.

Die navorser het tot die slotsom gekom dat formele assesserings inderwaarheid baie min van 'n leser se leesbegrip toets. Ander elemente soos onder andere die vermoë om onder druk te presteer en selfbeeld speel 'n rol. Gedurende so 'n assessering word 'n betrokke leerder se leesbegrip slegs vir een oomblik getoets en is dit bykans verregaande dat so 'n punt as enigste maatstaf gebruik kan word om die vlak waarop 'n leerder lees te verteenwoordig. Indien 'n onderwyser 'n definitiewe verbetering in formele assesserings verwag, is daar veel meer vaardighede wat onderrig moet word. Afflerbach (2007:142) beweer die volgende:

Some students always do well on tests. In contrast, there are students who never do well on tests...(high stakes) testing practice guarantees that significant numbers of less accomplished readers will face threats to their self-esteem and future willingness to read.

### **5.7.2 Subtema 8.2 Informele assessering**

In ooreenstemming met die literatuur het hierdie studie getoon dat informele, deurlopende assessering meer akkuraat en volhoubaar blyk te wees wanneer leesbegrip geassesseer word (*cf.* 2.6). Afflerbach (2007:47) sê die volgende oor informele leesassessering in die vorm van leesjoernale:

Further, they (reading inventories) help us focus on the processes and products of student reading: the meaning that is constructed and the tools that students use to construct this meaning. Few assessments are as demanding of teachers and students as reading inventories, but few give such valuable return on our effort.

Die onderskeie assesserings het aan die navorser die geleentheid gebied om onderrig vir elke individu te rig en om te bepaal op watter vlak van metakognitiewe bewustheid die leerders hul bevind (*cf.* 2.6.2). Deur die leerders se joernale op 'n gereelde basis te kontroleer kon hul vordering ten opsigte van strategiegebruik gemonitor word (Fig.5.1; Addendum K) .

Die informele gesprekke tussen die navorser en individue het bygedra tot goeie verhoudings met elkeen en het dit moontlik gemaak vir die navorser om akkurate insig in leerders se denkwyse te bekom. Ellin Keene (2008: 4-6) het tereg opgemerk dat dit baie moeilik is om die leerders se denke te evalueer, maar dat persoonlike gesprekke daardie probleem in 'n groot mate oorbrug. Dit het ook die selfvertroue van sommiges wat onseker oor hul eie vermoë was, gebou. Een van die leerders wat in die begin van die jaar genoem het dat lees vervelig en 'n mors van tyd is, het opgemerk dat lees nou skielik lekker begin word omdat hy meer verstaan wat hy lees en dat vraagstelling as strategie hom baie help daarmee. Sonder hierdie gesprekke sou die navorser nooit dié waardevolle inligting kon bekom nie.

Tydens klasgesprekke kon die navorser oor waardevolle inligting inwin rakende die leerders se ervaring van spesifieke elemente in 'n sessie, byvoorbeeld die mondelinge terugvoer oor die gebruik van voorspellings (Tabel 4.2).

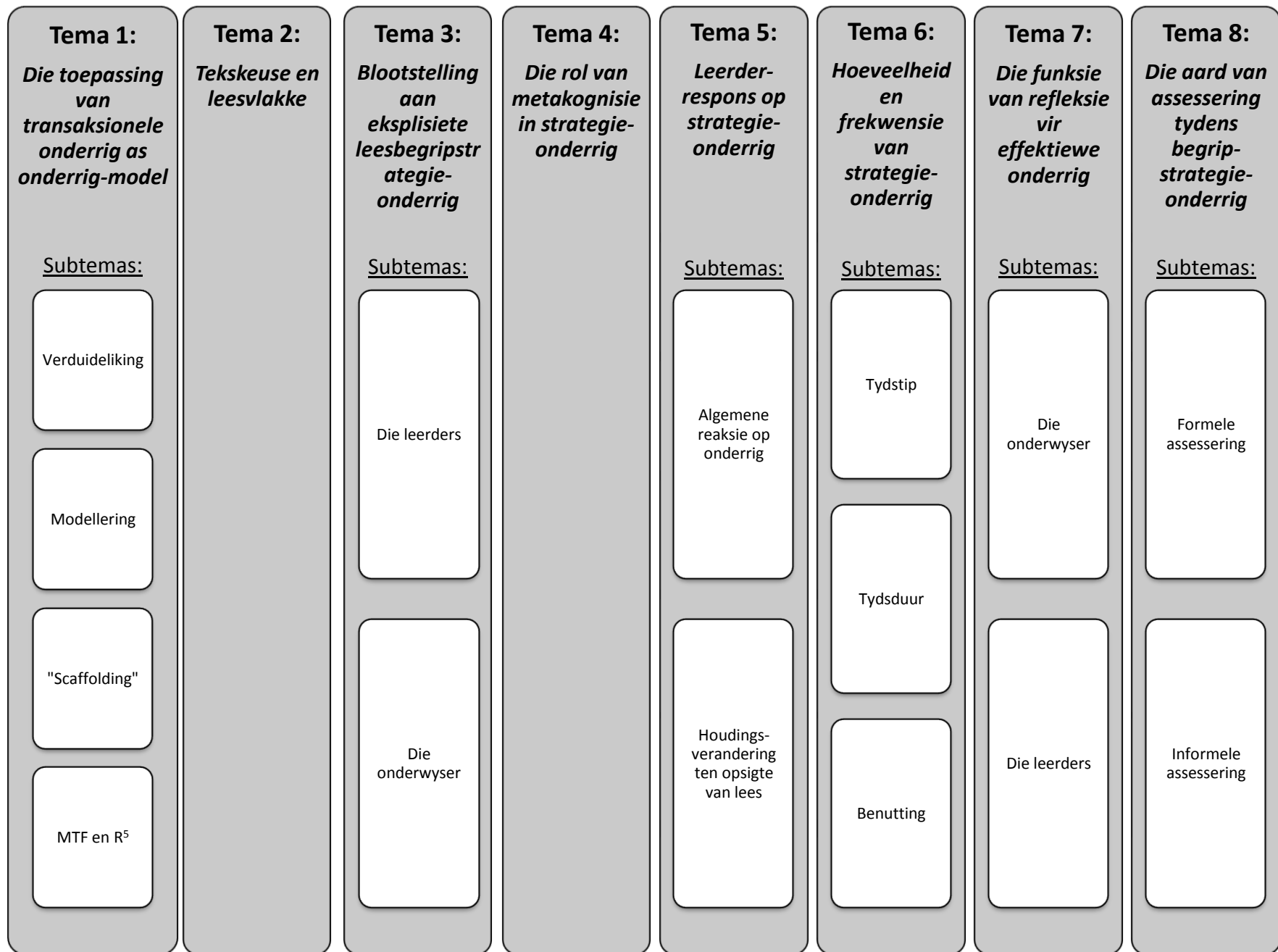
Die individuele oefeninge wat leerders voltooi het en hul kommentaar op die doeltreffendheid daarvan, het die navorser gehelp om te bepaal in watter mate die leerders krities dink oor tekste en het haar in staat gestel om elke assessering na waarde te beoordeel ten einde assessering vir die toekoms te rig (Fig 4.16; 5.6; Addendum I).

Die selfassessering en doelstelling wat leerders individueel ingevul het (Fig 4.15), het hul weer toegerus om oor hul eie leesproses te reflekteer en het daartoe bygedra dat hul hul eie leesproses kon rig. Dit het ook die nodige inligting aan die navorser verskaf vir die effektiewe rig van onderrig vir elke individu.

Informele assessering toets dus die individu se leesbegrip oor 'n lang tydperk en stel die onderwyser in staat om 'n baie meer volledige beeld van elke leerder se leesvermoë te kry. Dit bied ook die geleentheid om werklik betrokke te raak by elke leerder se ontwikkeling as leser en om klein oorwinnings saam met hul te vier.

## **5.9 Samevatting**

Uit bostaande ontleding van die data blyk dit dat daar 'n hele reeks faktore is wat 'n invloed kan uitoefen op die effektiewe onderrig van leesbegripstrategieë binne die Suid-Afrikaanse konteks. Uit laasgenoemde faktore kan riglyne geformuleer word vir die effektiewe onderrig van leesbegripstrategie-onderrig. Vir 'n samevatting van hierdie riglyne, raadpleeg asseblief hoofstuk ses.



**Figuur 5.7: Opsomming van tematiese ontleding van data**



## HOOFSTUK 6

### SAMEVATTING EN AANBEVELINGS

#### 6.1 Oorsig van die studie

##### 6.1.1 Agtergrond

Binne die tydstoedeling van die KABV-dokument word daar gespesifiseer dat leerders in die seniorfase twee ure van leesbegrip onderrig moet ontvang binne elke tweeweeklikse siklus van die skoolrooster (Suid Afrika. Departement van Onderwys, 2012:6-8). Onderskeie strategieë, byvoorbeeld voorspelling en vraagstelling, word voorgestel vir onderrig gedurende hierdie tye. Dit veronderstel onmiddellik dat elke onderwyser oor die nodige vaardighede beskik om effektiewe onderrig in hierdie verband te verskaf. Die enorme geletterdheidsprobleme wat tans in Suid-Afrika ondervind word, skets egter 'n gans ander prentjie. Uit die PIRLS-verslag blyk dit duidelik dat onderwysers in die intermediêr en seniorfases nie die verlangde opleiding ontvang het in die eksplisiete onderrig van lees nie. Die implikasie daarvan is dat hul nie weet wat om met die leerders te doen gedurende leesperiodes nie en dat lees in die meeste skole nie spesifiek onderrig word nie, selfs al is die tyd daarvoor beskikbaar. Dit het die navorser genoop om die moontlikhede vir leesbegrip onderrig in die seniorfase te ondersoek, ten einde riglyne te formuleer vir die effektiewe onderrig daarvan. Dié riglyne word in die tweede gedeelte van hierdie hoofstuk uiteengesit.

##### 6.1.2 Literatuurstudie

Deur 'n noukeurige ondersoek van die literatuur te doen was dit moontlik om 'n raamwerk vir die studie daar te stel. Die eerste gedeelte van hoofstuk twee fokus op die onderbou van moderne leesonderrig met die ontstaan van die metakognitiewe teorie as sleutelement. In die daaropvolgende gedeelte is 'n literatuurstudie onderneem met die fokus daarop om inligting in te samel oor die onderskeie begripstrategieë, die effektiewe onderrig, asook die assessering daarvan. Uit hierdie ondersoek het dit geblyk dat daar geen twyfel is oor die sukses van eksplisiete leesbegripstrategie-onderrig nie en dat die transaksionele model vir onderrig in hierdie verband aanbeveel word. Ten einde die doel van die projek te bereik het die navorser onderneem om hierdie model in 'n graad 7-klaskamer te implementeer en die begripstrategieë: voorspelling, monitor van begrip en vraagstelling eksplisiet te onderrig.

##### 6.1.3 Metodologie

Soos in hoofstuk drie bespreek, lyk die teoretiese onderbou van die studie kortliks soos volg: 'n Kwalitatiewe benadering binne die kritiese paradigma is gevolg, deur middel van 'n aksienavorsingsprojek binne 'n plaaslike skool. Kenmerkend aan kwalitatiewe navorsing is 'n doelbewuste steekproef van gerieflikheid geneem ten einde die deelnemers vir die praktiese fase van die projek te selekteer. Vanweë die sikliese aard van aksienavorsing het die projek bestaan uit verskeie siklusse waartydens data-

insameling rakende strategie-onderrig ingesamel is. Deur middel van triangulasie ten opsigte van verskillende data-insamelingstegnieke is die geloofwaardigheid van die projek verseker, terwyl die oordraagbaarheid van die studie deur die daarstelling van die grense van die studie verkry is. Ten einde te voldoen aan die etiese vereistes van so 'n studie, het die navorser ingeligte toestemming ontvang by die etiese komitee van CPUT, die WKOD, die skoolhoof, asook die ouers van die deelnemers.

#### **6.1.4 Verloop van die navorsing en data-insameling**

Die verloop van die projek, die data-insameling, asook die voorlopige analise van data word in hoofstuk vier in detail bespreek. Data is tydens die praktiese fase van die projek deur middel van waarneming, voor- en natoetsing, asook deurlopende assessering ingesamel. Hierdie fase het in Februarie 2011 begin en het uit drie siklusse bestaan. Die projek het oor 'n tydperk van drie skoolkwartale gestrek en het begin met 'n aanvangsassessering wat deur die eksperimentele, sowel as die kontrolegroep voltooi is. Daarna het die navorser twee maal per week, vir 30 minute per sessie, die vermelde begripstrategieë aan die eksperimentele groep onderrig. Na afloop van die program het beide groepe 'n eindassessering voltooi.

#### **6.1.5 Data-analise**

Met die voltooiing van bogenoemde fase het die kodering van data plaasgevind deur middel van die noukeurige lees en herlees daarvan. Die volgende agt temas is gedurende die proses geïdentifiseer: Die toepassing van transaksionele onderrig as onderrigmodel, tekskeuse, blootstelling aan eksplisiete leesbegripstrategie-onderrig, die rol van metakognisie tydens strategie-onderrig, leerderrespon op strategie-onderrig, hoeveelheid van frekwensie van strategie-onderrig, die funksie van refleksie vir effektiewe strategie-onderrig, sowel as die aard van assessering tydens leesbegripstrategie-onderrig.

In hoofstuk vyf word die data volledig volgens elk van dié temas en hul onderskeie subtemas bespreek. Uit die bespreking kon die navorser tot sekere gevolgtrekkings rakende die effektiewe onderrig van leesbegripstrategieë waaruit die onderstaande aanbevelings voortgevloei het, kom.

## **6.2 Riglyne**

### **6.2.1 Effektiewe onderrig van leesbegripstrategieë binne die Suid-Afrikaanse konteks**

Soos hierbo vermeld, het hierdie gedeelte van die tesis sy grondslag in die agtergrond van die studie (*cf.* 1.1; 6.1.1), die literatuurstudie, sowel as die data-analise en gevolgtrekkings, soos uiteengesit in hoofstuk vyf. Die volgende riglyne word deur die navorser aanbeveel vir die effektiewe onderrig van leesbegripstrategieë binne die Suid-Afrikaanse konteks:

1. 'n Paradigmaskuif in die onderwysstelsel ten opsigte van leesonderrig in die seniorfase, met betrekking tot die volgende:
  - a. eksplisiete leesbegripstrategie-onderrig as prioriteit in elke skool, met genoegsame tyd wat daaraan toegeken word gedurende die normale skooldag (*cf.* 5.6).

- b. die wegbeweeg van 'n stelsel waar punte tydens formele assesserings die absolute dryfveer is, na een van intrinsieke motivering en selfverantwoordbaarheid, waarbinne selfbemagtiging seëvier (“...teach students to take over their own reading and thinking” (Pressley, 2006; *cf.* 5.7)).
2. Opleiding van onderwysers in die volgende aspekte, voordat die implementering van onderstaande aspekte rakende onderrig enigsins oorweeg kan word:
  - a. die gebruik van leesbegripstrategieë (aangesien dit noodsaaklik is vir die onderwyser om strategiegebruik en metakognitiewe bewustheid te verstaan voordat dit onderrig kan word).
  - b. die eksplisiete onderrig van leesbegripstrategieë (*cf.* 1.2.2.1)
3. Die geïntegreerde onderrig van begripstrategieë in parallel met onderrig in isolasie (die gebruik van 'n oefening soos R<sup>5</sup> maak dit vir die onderwyser moontlik om die leerders aan verskillende strategieë bloot te stel, maar steeds een fokusstrategie te onderrig) (*cf.* 5.2.2).
4. Die gebruik van die transaksionele onderrigmodel binne 'n raamwerk soortgelyk aan die metakognitiewe onderrigraamwerk (MTF) wat laasgenoemde parallelle onderrig moontlik maak.
  - a. Die implementering van 'n inleidende eenheid voordat daar met onderrig begin word. Dit is 'n geleentheid waartydens (*cf.* 2.5.6, 4.3.2.3; 5.2.2):
    - i. daar van slegte gewoontes aangaande die gebruik van toegekende leesonderrigtyd, byvoorbeeld die doen van huiswerk, afstand gedoen kan word;
    - ii. 'n bewustheid van leesbegrip gekweek word;
    - iii. die doel van begripstrategie-onderrig verduidelik word en hul die geleentheid gegun word om in te koop in die program;
    - iv. metakognisie bekendgestel word, wat noodsaaklik is vir die skep van 'n geheelbeeld van begripstrategie-onderrig;
    - v. die basiese konsepte van transaksionele onderrig verduidelik word, byvoorbeeld modellering;
    - vi. 'n leerkultuur geskep word deur middel van struktuur en roetine (byvoorbeeld deur die bekendstelling van 'n oefening soos R<sup>5</sup> wat 'n sterk struktuur en roetine aan onderrigtyd verleen) vir die tye wat aan leesonderrig toegeken is.
  - b. Riglyne vir verduideliking, komponent een van die transaksionele model (*cf.* 5.2.1):
    - i. kort, gerigte verduideliking wat by die leefwêreld van die leerders aansluit waaruit hulle self betekenis van die strategie vorm;
    - ii. die afwisselende gebruik van onderrigmetodes, byvoorbeeld groepwerk, klasgesprekke of werk in pare;
    - iii. die keuse van sinvolle tekste wat die strategie duidelik ondersteun.

- c. Riglyne vir modellering, komponent twee van die model(*cf.* 5.2.1):
    - i. voortdurende herinnering aan die doel van modellering;
    - ii. die keuse van tekste wat die gebruik van die strategie duidelik uitbeeld en wat op 'n vlak is wat effens hoër is as waarmee die leerders gemaklik is;
    - iii. kort, gerigte modellering sonder onderbrekings deur die leerders;
    - iv. voorbeelde van strategiegebruik moet eg wees, nie uitgedink nie.
  - d. Riglyne vir die inoefening van strategiegebruik (“scaffolding”), komponent drie van die model (*cf.* 5.2.1):
    - i. genoeg tyd is van die uiterste belang;
    - ii. duidelike riglyne rakende opdragte en oefeninge;
    - iii. individuele gesprekke tussen die onderwyser en leerder;
    - iv. afwisseling in oefeninge en tegnieke van inoefening (byvoorbeeld: R<sup>5</sup>, individuele oefeninge, oefeninge in groepe of pare, of aktiwiteite wat in die klas as geheel hanteer word);
    - v. die keuse van sinvolle tekste wat op die korrekte vlak vir elke leerder is (gebruik hier die inventaris van belangstelling om die keuse vir individue te rig).
    - vi. genoeg tyd vir interaksie aangesien lees ook 'n sosiale gebeurtenis is.
5. Die gebruik van refleksie:
- a. Ten einde onderrig en assessering doeltreffend te rig word daaglikse refleksie deur die onderwyser, ten opsigte van eie praktyk en assesserings as ononderhandelbaar beskou (*cf.* 5.5.1).
  - b. Refleksie deur die leerders val ook in bogenoemde kategorie aangesien dit (*cf.* 5.5.2):
    - i. waardevolle inligting aan die onderwyser verskaf aangaande hul strategiegebruik en metakognitiewe bewustheid, wat individuele onderrig en assessering kan rig;
    - ii. hul leer om selfevaluerend te dink en beheer te neem van hul eie lees- en leerproses.
6. Sinvolle, gerigte tekskeuse (*cf.* 5.2.3):
- a. Tekste moet binne die belangstellingsveld van leerders val tydens aanvanklike onderrig, anders verloor hul belangstelling.
  - b. Tekste moet op 'n vlak wees wat leerders as uitdagend beskou, anders vind hul strategiegebruik sinneloos. Die regulering van die moeilikheidsgraad vir elke leerder tydens individuele oefeninge is van die uiterste belang. Aangesien dit moeilik is, is dit raadsaam dat leerders op hul teks aandui of hul dit as frustrerend, uitdagend, gemaklik of te eenvoudig ervaar het. Hierdie aspek is veral van toepassing op die bekwame lesers in

- die klas, omdat hul gou ervaar dat strategiegebruik hul rem eerder as help, bloot omdat die tekste nie uitdagend genoeg is nie.
- c. Leerders moet soms die geleentheid kry om self tekste te kies tydens 'n oefening soos R<sup>5</sup> (die onderwyser kan hier leiding verskaf indien hul in een genre vashaak, of voortdurend tekste kies wat te maklik is).
  - d. Die gebruik van strategiegerigte tekste:
    - i. Hoewel voorspelling in alle tekstipes gebruik word, word verhalende tekste wat vir die leerders onbekend is, vir onderrig aanbeveel, aangesien dit hom tot die strategie leen.
    - ii. Tydens die onderrig van monitor van begrip is dit belangrik dat tekste op 'n uitdagende tot frustrerende vlak lê. Sodoende word die leser gedwing om die “fix-up”-strategie te gebruik, andersins vind hul dit onnodig.
    - iii. Soortgelyk aan monitor van begrip is die keuse van tekste op uitdagende vlak vir die onderrig van vraagstelling wenslik.
7. Doelgerigte deurlopende assessering, ten einde onderrig en assessering te rig in die vorm van (*cf.* 5.7):
    - a. waarneming tydens klasgesprekke;
    - b. oefeninge in groepe/pare;
    - c. individuele oefeninge;
    - d. daaglikse leesjoernale;
    - e. refleksie deur leerders;
    - f. selfassessering en doelstelling;
    - g. individuele gesprekke.
  8. Onderrig moet verkieslik gedurende die eerste gedeelte van die skooldag plaasvind (voor 10:00 indien moontlik) (*cf.* 5.4.2)
  9. Daaglikse onderrig en inoefening van ongeveer 20-30 minute (indien die rooster nie voorsiening maak vir daaglikse sessies nie, kan dié struikelblok oorkom word deur gebruik te maak van tyd in inhoudsleerareas, aangesien die tekste reeds beskikbaar is en die onderwyser in alle geval die inhoud moet onderrig) (*cf.* 2.5.6; 5.4.1).
  10. Onderrig oor 'n lang tydperk; nie bloot 'n blitskursus probeer indruk in een kwartaal nie (*cf.* 4.3.2.3).
  11. Implementeer strategie-onderrig as 'n middel tot 'n doel (veelvlakkige begrip), nie as 'n doel op sigself nie (*cf.* 2.5.5).

12. Doelgerigte beplanning ten einde die effektiewe benutting van tyd, die kwaliteit van onderrig en assessering, sowel as die voorkoming van moontlike struikelblokke, te verseker (*cf.* 4.5, 5.2.1, 5.3.1; 5.4.4).

### **6.2.2 Verdere navorsing**

Verdere navorsing word ten opsigte van die volgende aanbeveel:

1. 'n Soortgelyke studie wat oor 'n langer tydperk verloop en deur 'n klasonderwyser of navorser wat voltyds by 'n klas geplaas word, gedoen word.
2. Die moontlikheid van leesbegripstrategie-onderrig as deel van die kurrikulum vir alle leerareas.
3. Die opleiding van onderwysers in die seniorfase as leesspesialiste met die volgende aspekte in gedagte:
  - a. die skryf van 'n geskikte en prakties haalbare opleidingsprogram binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel;
  - b. die implikasies van so 'n opleidingsprogram vir die onderwysstelsel met betrekking tot:
    - i. funksionerende onderwysers, sowel as
    - ii. instansies wat onderwysers oplei.
4. Die assessering van leesbegrip.
5. Die gebruik van refleksie (deur beide onderwyser en leerder) tydens leesbegripstrategie-onderrig.
6. Die invloed van tekskeuse op leesbegrip en strategiegebruik.

### **6.3 Slotgedagte**

In hierdie studie is die moontlikhede vir die effektiewe onderrig van leesbegripstrategieë in die seniorfase binne die Suid-Afrikaanse konteks ondersoek. Na afloop van die studie is daar by die navorser geen twyfel oor die waarde van eksplisiete onderrig betreffende begripstrategieë nie. Die houdingsverandering by leerders ten opsigte van lees, sowel as die verandering in denkpatrone oor die leesproses, getuig hiervan. Die feit dat beide bekwame en sukkelende lesers wat hul in dieselfde klas bevind, gelyktydig daarby gebaat het, is 'n bewys van die veelsydigheid van hierdie tipe onderrig en bevestig dat dit 'n moontlike oplossing vir Suid-Afrika kan wees; een wat die land broodnodig het.

Soos in die aanbevelings vermeld, is daar egter groot uitdagings wat ons in die gesig staar indien onderrig van hierdie aard oorweeg sou word. Hierdie uitdaging impliseer dat nie net instansies wat onderwysers oplei, geraak sal word deur kurrikulumveranderinge nie, maar ook dat duisende praktiserende onderwysers opgelei sal moet word; dus 'n grootskaalse ingryping. Dit veronderstel 'n tydsame proses wat oor etlike jare sal duur, maar die navorser is van mening dat dit één sal wees wat die verlangde effek op die geletterdheidsvlakke van die land se leerders sal hê. Dit kan dus geensins as 'n korttermynoplossing vir die geletterdheidskrisis beskou word nie, maar wel een wat sukses oor die langtermyn sal verseker.

## BRONNELYS

- Afflerbach, P. 2007. *Understanding and using reading assessment K-12*. Newark, DE: International Reading Association.
- Anker, J. 2006. Vooraf-leesaktiwiteite: 'n strategie. Wellington. CPUT [Kursusnotas].
- Anker, J. 2007. Leesstrategieë. Wellington. CPUT [Kursusnotas].
- Anker, J. 2010. Om V te spel. Wellington. CPUT.
- Anon. 2008. Vandag 'n sexy tongring, oormôre dalk 'n haathbek. *Die Burger*: 12, Junie 23.
- Au, K. 2009. Providing powerfull comprehension instruction. *Reading Today*. 27(2): 17. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=44537753&site=ehost-live>. [8 April 2010].
- Best, J.W. 1981. *Research in education*. 4<sup>th</sup> ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Block, C., Gambrell, L. & Pressley, M. (eds). 2002. *Improving comprehension instruction: rethinking research, theory and classroom practice*. San Fracisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Block, C. & Parris, S. 2008. *Comprehension instruction. research-based best practices*. New York, NY: The Guilford Press.
- Bogdan, R. & Biklen, S. 2007. *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. 5<sup>th</sup> ed. Boston, MA: Pearson Education.
- Boulware-Gooden, R., Creker, S.T.A. & Joshi, R.M. 2007. Instruction of metacognitive strategies enhances reading comprehension and vocabulary achievement of Third-Grade students. *The Reading Teacher*, 61(1): 70-77, September.
- Cohen, L. & Manion, L. 1989. *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2006. *Research methods in education*. 5<sup>th</sup> ed. London: Routledge Falmer.
- Cristians, C. 2008. Ethics and politics in qaulitative research. In Denzin, N & Lincoln, Y. (eds). *The landscape of qualitative research*. 3<sup>rd</sup> ed. London: Sage:185-220.
- Cutting, L. & Scarborough, S. 2006. Prediction of reading comprehension: relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific Studies of Reading*, 10(3): 277-299. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=21384700&site=ehost-live>. [20 May 2010].
- Dahl, R. 1993. *Die groot sagmoedige reus*. Kaapstad: Tafelberg.
- De Vos, A., Strydom, H., Fouché, C. & Delpont, C. (eds). *Research at grass roots. For the social sciences and human services professions*. 3<sup>rd</sup> ed. Pretoria: Van Schaik.
- De Vos, A. 2005. Combined quantitative and qualitative approach. In De Vos, A., Strydom, H., Fouché, C. & Delpont, C. (eds). *Research at Grass roots. For the social sciences and human service professions*. 3<sup>rd</sup> ed. Pretoria: Van Schaik: 357-366.

- De Vos, A. 2005. Qualitative data analysis and interpretation. In De Vos, A., Strydom, H., Fouché, C. & Delpont, C. (eds). *Research at grass roots. For the social sciences and human services professions*. 3<sup>rd</sup> ed. Pretoria: Van Schaik: 333-349.
- De Vos, A., Schulze, S. & Patel, L. 2005. The sciences and the professions. In De Vos, A., Strydom, H., Fouché, C. & Delpont, C. (eds). *Research at grass roots. For the sciences and human services professions*. 3<sup>rd</sup> ed. Pretoria: Van Schaik: 3-26.
- Duke, N.K. & Pearson, P.D. 2002. Effective practices for developing reading comprehension. what research has to say about reading. *Scholastic Red*: 1-27.
- Ellery, V. 2005. *Creating strategic readers. techniques for developing competency in phonemic awareness, phonics, fluency, vocabulary and comprehension*. Newark, DE: International Reading Assosiation.
- Fiene, J. & McMahon, S., 2007. Assessing comprehension: a classroom-based process. *The Reading Teacher*, 60(5): 406-17, February.
- Fletcher, J.M. 2006. Measuring reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 10(3): 323-330 <http://libproxy.cput.ac.za:2052/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=e57653ac-cf65-4d83-8a04-728c52b6e0cf%40sessionmgr4&vid=5&hid=110> [20 May 2010].
- Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. 2005. Introduction to the research process. In De Vos, A., Strydom, H., Fouché, C. & Delpont, C. (eds). *Research at grass roots. For the social sciences and human services professions*. 3<sup>rd</sup> ed. Pretoria: Van Schaik: 71-85.
- Hamdan, A.R., Ghafar, M.N., Sihes, A.J. & Atan, S.B. 2010. The cognitive and metacognition reading strategies of foundation course students in Teacher Education Institute in Malaysia. *European Journal of Social Sciences*, 13(1): 133-143.
- Harvey, S. & Goudvis, A. 2007. *Strategies that work. teaching comprehension for understanding and engagement*. Portland, OR: Stenhouse.
- HAT. *Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal*. 5<sup>de</sup> uitgawe. 2005. Kaapstad: Maskew Miller Longman.
- Hendricks, A., Sadeck, M. & Spies, A. 2007. *Verken natuur- en skeikunde. Graad 12*. Kaapstad: Maskew Miller Longman.
- Howie, S., Venter, E., Van Staden, S., Zimmerman, L., Long, C., Scherman, V. & Archer, E. 2007. South African children's reading achievement. *PIRLS 2006 summary report*. Pretoria: University of Pretoria.
- Huberman, A. & Miles, M. 2002. *The qualitative researcher's companion*. London: Sage.
- Israel, S. 2007. *Using metacognitive assessments to create individualized reading instruction*. Newark, DE: International Reading Assosiation.
- Jacobs, J. 2005. *Nagvlerke*. Pretoria: LAPA.
- Jacobs, J. 2007. *Suurlemoen!* Pretoria: LAPA.



- Johnson, J.C. 2005. What makes a “good” reader? Asking students to define “good” readers. *The Reading Teacher*, 58(8): 766-770, May.
- Keene, E. 2008. *Assessing comprehension thinking strategies*. Huntington Beach, CA: Shell Education.
- Keene, E.O. 2010. New horizons in comprehension. *Educational leadership*, 67(6): 69-73. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=48320062&site=ehost-live>. [3 April 2010].
- Keene, E. & Zimmermann, S. 2007. *Mosaic of thought*. 2<sup>nd</sup> ed. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kelly, M & Clausen-Grace, N. 2006. R<sup>5</sup>: The sustained silent reading makeover that transformed readers. *The Reading Teacher*, 60(2): 148-156, October.
- Kelley, M & Clausen-Grace, N. 2007. *Comprehension shouldn't be silent*. Newark, DE: International Reading Association.
- Kelley, M. & Clausen-Grace, N. 2008. *R5 in your classroom. A guide to differentiating independent reading and developing avid readers*. Newark, DE: International Reading Association.
- Klingner, J.K. & Vaughn, S. 1999. Promoting reading comprehension, content learning, and English acquisition through Collaborative Strategic Reading (CSR). *The Reading Teacher*, 52(7): 738-747, April.
- Knox, L. 2006. Assessering van leesbegrip in Afrikaansmedium primêre skole in die Vrystaat. Ongepubliseerde M.Ed-proefskrif, Universiteit van die Vrystaat, Bloemfontein.
- Kulsen, A. 2010. Mangosonde. In Nel, M. & Vermaak, A. (red.). *Skreeu en ander verhale*. Pretoria: LAPA: 118-123.
- Laverick, C. 2002. B-D-A strategy: Reinventing the wheel can be a good thing. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(2):144-148. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ653526&site=ehost-live>. [8 April 2010].
- Lourens, A. 2004. *Wetenskaplike Skryfvaardighede*. Stellenbosch: Sun Press.
- Marincowitz, A. 2011. In Jacobs, J. (red.). *Toulopers. Verse vir tieners*. Pretoria: LAPA: 44.
- Massey, D. & Heafner, T. 2004. Promoting reading comprehension in social studies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1): 26-40, September.
- McGregor, T. 2007. *Comprehension connections. bridges to strategic reading*. Portsmouth: Heinemann.
- McKeown, M., Beck, I. & Blake, R. 2009. Rethinking reading comprehension instruction: a comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3): 218-253, July/August/September.
- McLaughlin, M. & De Voogd, G.L. 2004. *Critical literacy. enhancing students' comprehension of text*. New York, NY: Scholastic.
- McNiff, J. & Whitehead, J. 2005. *Action research for teachers. a practical guide*. London: David Fulton.
- McTavish, M. 2008. "What were you thinking?": The use of metacognitive strategy during engagement with reading narrative and informational genres. *Canadian Journal of Education*, 31(2): 405-430.

- Meyer, K. 2010. A Collaborative Approach to reading workshop in the Middle Years. *The Reading Teacher*, 63(6): 501-507, March.
- Mouton, J. 2001. *How to succeed in your master's & doctoral studies*. Pretoria: Van Scaik.
- Oczkus, L. 2010. *International Reading Assosiation*. <http://www.reading.org/AccessFor/Members-only/Monthly Columns.aspx?NL=True> [28 December 2010].
- Ogle, D. 1986. K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39(6): 564-70, February.
- Paziotopoulos, A. & Kroll, M. 2004. Hooked on thinking. *The Reading Teacher*, 57(7): 672-677, April.
- Peverini, S. 2009. *Handbook of reading assessment*, by Bell, S. & McCallum, R. Reviewed in: *Language Arts*, 86(5): 400-401, May.
- Pressley, M., El-Dinary, P., Gaskins, I., Shuder, T., Bergman, J., Almasi, J. & Brown, R. 1992. Beyond direct explanation: transactional instruction of reading comprehension strategies. *Elementary School Journal*. 92(5): 513, May.
- Pressley, M. 2000. Comprehension instruction: what makes sense now, what might make sense soon. *Reading Online*, 5(2). <http://www.readingonline.org/articles/handbook/pressley/index.html>. [8 April 2010].
- Pressely, M. 2006. *Reading instruction that works. The case for balanced teaching*. New York, NY: Guilford.
- Raphael, T. & Au, K. 2005. QAR:Enhancing comprehension and test taking across grades and content areas. *The Reading Teacher*, 59(3): 206-221, November.
- Raphael, T., Highfield, K. & Au, K. 2006. *QAR Now. Question answer relationships. a powerful and practical framework that develops comprehension and higher-level thinking in all students*. New York, NY: SCHOLASTIC.
- Risko, V. & Walker-Dalhouse, D. 2010. Making the most of assessments to inform instruction. *The Reading Teacher*, 63(5): 420-422, February.
- Salembier & George, B. 1999. Scan and run: a reading comprehension strategy that works. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 42(5): 386-395, February.
- Sampson, M. 2002. Confirming a K-W-L: Considering the source. *The Reading Teacher*, 55(6): 528-534, March.
- Shenton, A.K. 2004. Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22: 63-75, January.
- Snow, C. 2002. *Reading for understanding*. Santa Monica, CA: RAND Education.
- South Africa. Department of Education. 2012. *Curriculum and assessment policy statement Grades R-12*. <http://www.thutong.doe.gov.za/supportformatics/HomeLanguageCAPSSeniorPhase/tabid/5010/Default.aspx> [20 January 2012].

- Strydom, H. 2005. Ethical aspects of research in the social sciences and human service professions. In De Vos, A., Strydom, H., Fouché, C. & Delpport, C. (eds). *Research at grass roots. For the social sciences and human services professions*. 3<sup>rd</sup> ed. Pretoria: Van Schaik: 56-70.
- Strydom, H. 2005. Participatory action research. In De Vos, A., Strydom, H., Fouché, C. & Delpport, C. (eds). *Research at grass roots. For the social sciences and human services professions*. 3<sup>rd</sup> ed. Pretoria: Van Schaik: 408-423.
- Strydom, H. 2005. Sampling and sampling methods. In De Vos, A., Strydom, H., Fouché, C. & Delpport, C. (eds). *Research at grass roots. For the social sciences and human services professions*. 3<sup>rd</sup> ed. Pretoria: Van Schaik: 192-204.
- Strydom, H. & Delpport, C. 2005. Sampling and pilot study in qualitative research. In De Vos, A., Strydom, H., Fouché, C. & Delpport, C. (eds). *Research at grass roots. For the social sciences and human services professions*. 3<sup>rd</sup> ed. Pretoria: Van Schaik: 327-332.
- Suid-Afrika. Departement van Onderwys. 2002. *Hersiene kurrikulumverklaring Graad R-9 (skole) beleid: Tale - Afrikaans huistaal*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Van Tonder, J. 2010. All is fair in love and war. In Nel, M. & Vermaak, A. (red.). *Skreeu en ander verhale*. Pretoria: LAPA: 16-21.
- Verklarende Afrikaanse Woordeboek*. 8<sup>ste</sup> uitgawe 1992. Pretoria: Van Schaik.
- Viljoen, F. 2011. Touloper. In Jacobs, J. (red.). *Toulopers. Verse vir tieners*. Pretoria: LAPA: 29.
- Vos, B. 2010. Die vele kante aan een saak. *Lig*, 75(5): 80-81, Mei.
- Western Cape (South Africa). Department of Education. 2009. *Western Cape literacy and numeracy challenges*. [http://wced.pgwc.gov.za/comms/press/2009/75\\_14july.html](http://wced.pgwc.gov.za/comms/press/2009/75_14july.html) [19 Mei 2010].
- Wiersma, W. & Jurs, S. 2009. *Research methods in education. An introduction*. Ninth ed. Boston, MA: Pearson.
- Zimmermann, S. & Hutchins, C. 2003. *7 Keys to comprehension. How to help your kids read it and get it!* New York, NY: Three Rivers Press.
- Zuber-Skerrit, O. & Fletcher, M. 2007. The quality of an action research thesis in the social sciences. *Quality Assurance in Education*, 15(4): 413-436.

# ADDENDA

## Addendum A

### Department Name: Research Ethical Clearance Compliance Form

All postgraduate students and researchers are required to complete this form before commencing with research or submitting applications to the..... All URF applicants are requested to please submit this form together with all the relevant URF application forms to their Faculty Research Committee (FRC) for approval.

*(Where applicable mark relevant boxes with an X)*

Project Title: <b>Determining criteria for effective comprehension instruction in the senior phase through comprehension strategy instruction.</b>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Applicant/ Researcher:</b>	Surname, first name, title: <b>Klopper, Betsie, Ms</b>	Under-graduate	Post-graduate <input checked="" type="checkbox"/>	Staff <input checked="" type="checkbox"/>	PT
Office Telephone: <b>021-8645205</b>	Cell: <b>084 406 3494</b>	EMail: <b><a href="mailto:klopperb@cput.ac.za">klopperb@cput.ac.za</a></b>			

<b>Supervisor (if applicable):</b>	Surname, first name, title: <b>Anker, Johan, Prof.</b>				
Office Telephone: <b>021-864 5209</b>	Cell: <b>—</b>	Email <b><a href="mailto:ankerj@cput.ac.za">ankerj@cput.ac.za</a></b>			

**Research Checklist:**

	Yes	No
1: Does the study involve participants who are unable to give informed consent? Examples include children, people with learning disabilities, or your own students. Animals?	X	
Will the study require the co-operation of a gatekeeper for initial access to the groups or individuals to be recruited? Examples include students at school, members of self-help groups, residents of nursing homes — anyone who is under the legal care of another.  [PLAN OF ACTION] 2: The study is school-based, involving the participation of 27 grade 7 students in (1) answering basic questionnaires, (2) class discussion and (3) continuous assessment to monitor progress. An additional 28 students will act as a control group and will only be involved in the baseline assessment and the final assessment. Permission from the school management, the sample students and their parents, as well as the Western Cape Education Department will be sought in this regard.	X	
3: Will it be necessary for participants to participate in the study without their knowledge and consent at the time — for example, covert observation of people in non-public places?		X
4: Will the study with the research subject involve discussion of sensitive topics? Examples would include questions on sexual activity or drug use.		X
5: Will the study involve invasive, intrusive, or potentially harmful procedures of any kind (e.g. drugs, placebos or other substances to be administered to the study participants)?		X
6: Will the study involve prolonged or repetitive testing on sentient subjects?		X
7: Will financial inducements (other than reasonable expenses and compensation for time) be offered to participants?		X
8: Does your research involve environmental studies which could be contentious or use materials or processes that could damage the environment? Particularly the outcome of your research?		X

If you have answered 'No' to all questions, submit the completed and signed form to your FRC together with the completed URF application forms

*If you have answered 'Yes'...*


If you have answered 'Yes' to one or more questions, kindly attach a report describing more fully how you plan to deal with the ethical issues raised by your research. It does not mean that you cannot do the research, only that your proposal will need to be approved by the Research Ethics Committee. You will need to submit your plans for addressing the ethical issues raised by your proposal to your faculty's Research Ethics Committee.

**Declaration**

As Researcher/Applicant I acknowledge that it is my responsibility to follow Ethical Standards and good research practice.


I declare that I am not aware of any potential conflicts of interest, other than those declared on THIS form, which may influence the ethical conduct of this study.

**Signatures:**

Researcher/Applicant: 
Date: 26 February 2011

Supervisor/Senior (if applicable): 
Date: 26 February 2011

**Faculty Research Ethics Committee comments:**

The Education Faculty Ethics Committee unconditionally grants you ethical clearance for your proposed research.			
Approved	Referred back	Chairperson 	Date: 11 March 2011

## Addendum B

Narras  
Enquiries  
Imibuzo  
Telefoon  
Telephone  
Ifoni  
Faks  
Fax  
Ifeksi  
Verwysing  
Reference  
Isalathiso

Dr A.T Wyngaard

021 467 9272

(021) 425-7445

20100706-0011



Wes-Kaap Onderwysdepartement

Western Cape Education Department

ISEBE leMfundo leNtshona Koloni

Mrs Betsie Klopper  
PO Box 2361  
Durbanville  
7551

Dear Mrs Betsie Klopper

### RESEARCH PROPOSAL: CRITERIA FOR EFFECTIVE COMPREHENSION INSTRUCTION IN THE SENIOR PHASE, THROUGH READING STRATEGY INSTRUCTION

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

1. Principals, educators and learners are under no obligation to assist you in your investigation.
2. Principals, educators, learners and schools should not be identifiable in any way from the results of the investigation.
3. You make all the arrangements concerning your investigation.
4. Educators' programmes are not to be interrupted.
5. The Study is to be conducted from 01 February 2011 till 30 September 2011 .
6. No research can be conducted during the fourth term as schools are preparing and finalizing syllabi for examinations (October to December).
7. Should you wish to extend the period of your survey, please contact Dr A.T Wyngaard at the contact numbers above quoting the reference number.
8. A photocopy of this letter is submitted to the principal where the intended research is to be conducted.
9. Your research will be limited to the list of schools as forwarded to the Western Cape Education Department.
10. A brief summary of the content, findings and recommendations is provided to the Director: Research Services.
11. The Department receives a copy of the completed report/dissertation/thesis addressed to:  
The Director: Research Services  
Western Cape Education Department  
Private Bag X9114  
CAPE TOWN  
8000

We wish you success in your research.

Kind regards,

Signed: Audrey T Wyngaard

for: HEAD: EDUCATION

DATE: 05 July 2010

---

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

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

WEB: <http://wced.wcape.gov.za>

**INBELSENTRUM /CALL CENTRE**

INDIENSNEMING- EN SALARISNAVRAE/EMPLOYMENT AND SALARY QUERIES ☎0861 92 33 22  
VEILIGE SKOLE/SAFE SCHOOLS ☎0800 45 46 47

## Addendum C

Ek, NIEL LE ROUX, in my hoedanigheid as skoolhoof van Laerskool Hugo Rust, verleen hiermee toestemming dat Betsie Klopper navorsing by bogenoemde skool mag onderneem.

Ek neem kennis dat die onderwerp van die navorsing as volg lui: **Kriteria vir die effektiewe onderrig van leesbegrip in die seniorfase, deur middel van leesbegripstrategie-onderrig.**

Ek verleen toestemming dat die graad 7-groep twee maal per week, op voorafbepaalde tye, betrokke mag wees gedurende die tydperk: 14 Februarie 2011 – 23 September 2011.

Die skool neem geen verantwoordelikheid vir enige reëlings in verband met die navorsing nie.

  
Geteken

24/02/2011  
Datum

DIE LAERSKOOI, HUGO RUST  
TEL: 021-8734533 - FAKS: 021-8734534  
2011-02-22  
hugorust@shunwack.co.za  
PO BOX 222, HUGO RUST, 7131

## Addendum D-1



Geagte Ouer,

### **LEESBEGRIPNAVORSING IN DIE SENIORFASE (GRAAD7)**

Ten einde die probleem rakende die swak geletterdheidsvlakke in ons land aan te spreek is plaaslike navorsing in hierdie verband dringend nodig. Daarsonder is dit bykans 'n onbegonne taak om 'n prakties implementeerbare oplossing vir die probleem te vind.

Ek is 'n nagraadse student verbonde aan die Kaapse Skiereiland Universiteit van Tegnologie, Wellingtonkampus en is tans besig met 'n navorsingsprojek in hierdie veld ter verwerwing van my M.Ed.-graad onder leiding van prof. Johan Anker. Die onderwerp van die projek lui soos volg: Kriteria vir die effektiewe onderrig van leesbegrip in die seniorfase deur middel van leesbegripstrategie-onderrig.

Die projek behels dat een graad 7-klas vir die tydperk van 21 Februarie tot 23 September 2011 twee maal per week vir 30 minute lank eksplisiete onderrig in leesbegrip sal ontvang. Daar sal 'n aanvangsassessering sowel as 'n eindassessering wees en die klasse sal in die bestaande leesperiodes van die klasgroep plaasvind. Alle data wat gedurende die projek opgeteken word, word as streng konfidensieel beskou en geen name sal bekend gemaak word met die opskryf van die navorsing nie.

Die Departement van Onderwys, sowel as mnr. Le Roux, die skoolhoof, het reeds hul toestemming vir bogenoemde projek verleen.

Met hierdie brief wil ons u graag in kennis stel van die projek en dat die graad 7-klas waarin u kind is daarby betrokke gaan wees. Indien u enige vrae het, stuur gerus 'n e-pos na [klopperb@cput.ac.za](mailto:klopperb@cput.ac.za).

By voorbaat dank

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Betsie Klopper", written over a horizontal line.

Betsie Klopper



## Addendum D-2



Geagte Ouer

### **LEESBEGRIPNAVORSING IN DIE SERNIORFASE (GRAAD7)**

Met verwysing na my vorige skrywe wil ek u graag herinner aan die navorsingsprojek rakende die effektiewe onderrig van leesbegrip in die seniorfase waarby u kind die afgelope agt maande betrokke was.

Ons het gekom aan die einde van die praktiese fase en die volgende fase lê nou voor. Dit behels die verwerking van die ingesamelde data, sowel as die optekening daarvan. Met hierdie skrywe wil ek u graag in kennis stel van die tipe data wat ingesamel is en hoe die optekening daarvan hanteer gaan word.

Gedurende die projek het u kind deelgeneem aan verskeie skriftelike, asook mondelinge aktiwiteite in sy/haar leesperiodes. Hierdie skriftelike aktiwiteite is tans in my besit en notas met betrekking tot informele gesprekke is in 'n joernaal opgeteken. Daar is ook op twee geleenthede foto's wat die verskillende stadiums in die R<sup>5</sup> - leesproses uitbeeld, van die kinders geneem (vra gerus vir u kind wat R<sup>5</sup> is). Die sukses van die studie is onderhewig aan die suksesvolle verwerking van hierdie data om sodoende kriteria vas te stel vir die effektiewe onderrig van leesbegrip. Alle data word as streng vertroulik beskou en ek onderneem om dit op so 'n wyse op te teken dat die identiteit van u kind of die skool nie bekendgemaak sal word nie.

Indien u enige beswaar het oor die verwerking en optekening van bogenoemde data, versoek ek dat u my asseblief skriftelik in kennis sal stel voor of op 25 Oktober 2011. Alle bydraes wat deur u kind gemaak is, sal in so 'n geval buite rekening gelaat word wanneer die navorsing opgeskryf word.

Gun my asseblief ook die geleentheid om u te bedank vir die groot bydrae wat u kind gelewer het tot die navorsing. Dit blyk 'n groot sukses te wees en ons hoop dat die bevindinge sal lei tot die implementering van effektiewe leesbegrip onderrig in ons skole.

Indien u enige vrae het, stuur gerus 'n e-pos na [klopperb@cput.ac.za](mailto:klopperb@cput.ac.za).

Byvoorbaat dank

A handwritten signature in black ink, appearing to be "Betsie Klopper", written over a horizontal line.

Betsie Klopper (Navorsers)

## Addendum E – Aanvangsassessering (Leerder 13)

### Tornado's

Wat weet jy van tornado's?

Hulle is spirale wind wat tot 500 km/ph draai. Hulle saai verwoesting entrek alles binne 'n 5 meter radius op en blaas dit dan by die bokant uit.

Beantwoord asseblief die volgende vrae:

1. Uit watter twee woorde bestaan die woord "gewelddadige"? (par. 1)

geweld ✓ en gewelddadig 1/2

2. Gee een rede waarom 'n tornado as gewelddadig beskou word.

Omdat dit meer lewens eis as enige ander 1 natuurremp ✓

3. Watter een van die volgende beteken min of meer dieselfde as "toeslaan" soos dit in par. 1 gebruik word? (omkring die letter van die korrekte antwoord)

- |                                  |              |
|----------------------------------|--------------|
| A.                               | hard toemaak |
| B.                               | sterk waai   |
| <input checked="" type="radio"/> | gebeur       |
| D.                               | beweeg       |

✓ 1

4. Watter woord in paragraaf 2 sê dat tornado's nie net op hierdie manier ontwikkel nie.

geskep ✓

5. Waarom word die wolk van 'n tornado as 'n regterwolk beskou? (par. 3)

Omdat dit soos 'n +regter gewolk is ✓

6. Die woorde: "Soos dit styg" staan in paragraaf 2. Waarna verwys die woordjie "dit"?

die warm lug ✓ 1

7. Wat veroorsaak dat 'n tornado stadiger begin beweeg? (par. 5)

as dit energie verloor ✓ 1

8. Krimp die regterwolk na bo of onder wanneer die tornado die meeste van sy energie verloor het? (par. 5)

bo ✓ 1

9. Watter woorde in die leesstuk verwys na die kern of die belangrikste deel van die tornado?

\_\_\_\_\_

10. Noem twee ooreenkomste tussen 'n tornado en 'n vliegtuig.

altwee beweeg baie vinnig ✓ 2  
altwee klink dieselfde ✓

11. Wat dink jy doen mense om hulleself te beskerm wanneer hulle 'n tornado verwag?

Hulle moet ondergrond by ✓ 1

12. Voltooi die laaste drie stappe in die proses waartydens 'n tornado gevorm word:

- |    |                                                                            |
|----|----------------------------------------------------------------------------|
| 1. | Warm vogtige lug op die grond en koue droë lug bo.                         |
| 2. | Die warm vogtige lug styg.                                                 |
| 3. | Warm lug koel af.                                                          |
| 4. | <u>Wolke word geskep</u> ✓                                                 |
| 5. | <u>wind styg kom in aanraking <del>van</del> onderkant van donderstorm</u> |
| 6. | <u>Tregerwolk groei af grond toe</u> ✓                                     |

2

13. Het jy eers 'n oorsig van die teks gekry voordat jy begin lees het?

Ja  Nee

14. Het jy eers die vrae geles voordat jy die teks geles het?

Ja  Nee

15. Het jy vrae gevra terwyl jy lees? Indien ja, noem een.

Nee

16. Wat dink jy beteken dit om te voorspel wanneer jy lees?

Dat jy weet wat gaan gebeur

17. Wat is die verskil tussen voorspel en raai wanneer jy lees?

Voorspel is jy amper seker  
raai dink jy so

18. Wat in 'n teks kan jou help om 'n voorspelling te maak?

hoe hulle gevorm word

19. Dink jy dit is nodig om voorspellings te maak terwyl jy lees? Hoekom sê jy so?

Nee, jy gaan mos uitvind wat gebeur

20. Merk watter een van die volgende twee goed jou die meeste gehelp het om te verstaan:

- A Ek het na die skets gekyk om my te help om die teks te verstaan.  
 B Ek het die teks geles om my te help om die skets te verstaan.

21. Ek het die leesstuk verstaan:

Glad nie

Baie goed

1 2 3  4 5

# Tornado's

'n Tornado is 'n gewelddadige, tollende kolom lug wat strek van die basis van 'n donderwolk tot op die grond. Tornado's is die sterkste winde in die wêreld en hulle vernietig dikwels alles wat voorkom. In die Verenigde State veroorsaak hierdie winde – wat skielik kan toeslaan – meer lewensverlies as enige ander natuurramp.

Tornado's ontwikkel gewoonlik oor die land waar daar warm, vogtige lug naby die grond is en koue, droë lug daarbo is. Soos die son die grond verhit, styg die warm, vogtige lug. Soos dit styg, koel dit af en wolke word geskep.

Die sterk wind styg van die grond af totdat dit met die koeler lug aan die onderkant van 'n donderstorm in aanraking kom. Die aarde se draai-beweging veroorsaak dat hierdie stygende lug tol en verander in 'n **trechterwolk**. Die trechterwolk ontwikkel terug in die rigting van die grond soos die tornado ontwikkel. Wanneer die trechterwolk die grond bereik, word dit 'n tornado.

In die hart van die tornado is 'n laagdruk**draaikolk** wat soos 'n reuse stofsuiwer werk. Dit suig lug en alles waaroor dit beweeg op.

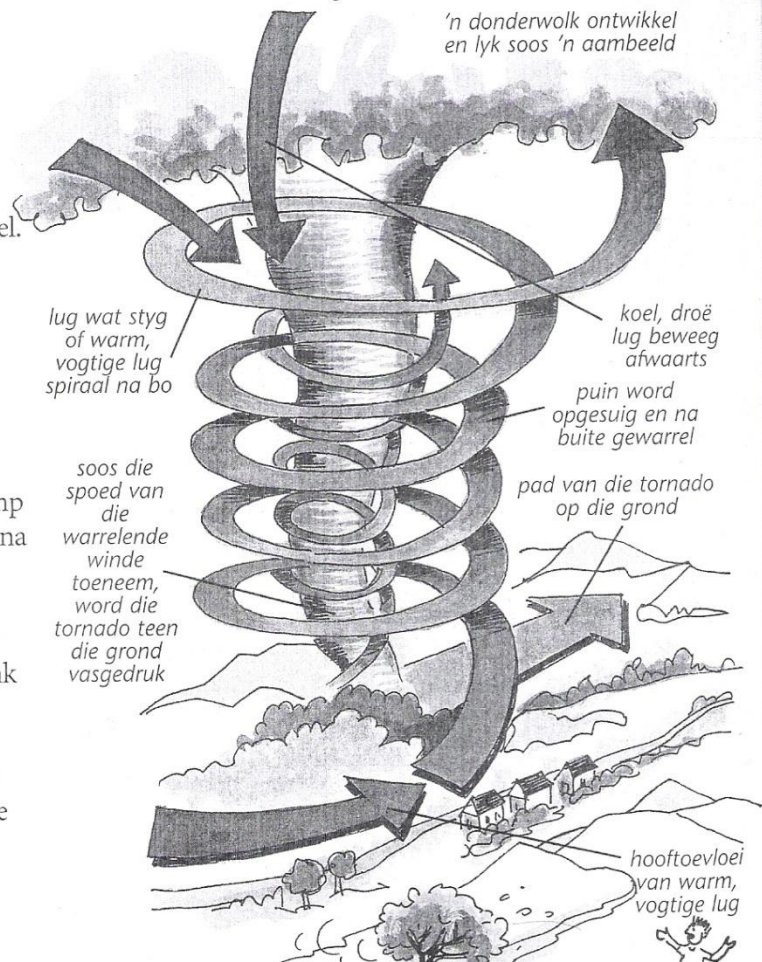
Soos die tornado energie verloor, beweeg dit stadiger. Uiteindelik krimp die trechterwolk en beweeg dit terug na die donderstorm waarvandaan dit gekom het.

Winde in 'n tornado kan tot 500 km/h uur waai! 'n Tornado klink soos 'n straler en beweeg teen geweldige spoed oor die aarde se oppervlak. 'n Sterk tornado sal alles in sy pad platdruk. Soos die tollende winde stof, vullis en puin van die grond af opsuig, word die tornado 'n donker kleur.

## Nuwe woorde

'n **Trechter** is 'n buis wat aan die een kant wyer is as aan die ander kant.

'n **Draaikolk** is 'n tollende massa water of lug soos voorkom in 'n maalstroom of 'n warrelwind.

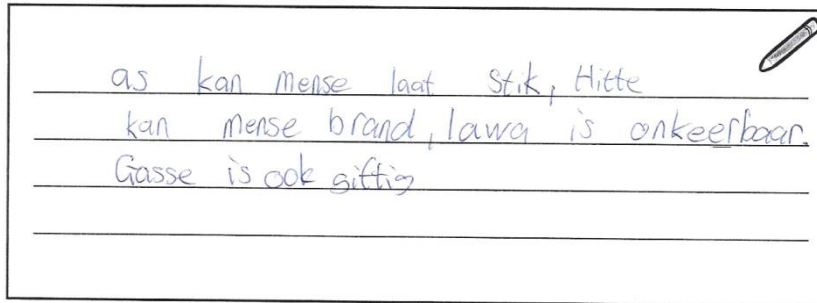




## Addendum F – Eindassessering (Leerder 13)

### Vulkaniese gevare

Wat weet jy van die gevare van 'n vulkaan?



as kan mense laat stik, Hiete  
kan mense brand, lava is onkeerbaar  
Gasse is ook giftig

Beantwoord asseblief die volgende vrae:

1. Uit watter twee woorde bestaan die woord "aardtrillings"? (par. 6)

aarde ✓ en trillings ✓ 2

2. Gee twee redes waarom 'n vulkaan as gevaarlik beskou kan word.

1 Dit maak mense dood ✓  
2 Dit beskadig die atmosfeer ✓ 2

3. Watter een van die volgende beteken min of meer dieselfde as "voorkom" soos dit in par. 5 gebruik word? (omkring die letter van die korrekte antwoord)

- |                    |
|--------------------|
| A. eerste kom      |
| B. verhoed/keer    |
| <u>C. ontstaan</u> |
| D. verminder       |
- ✓ 1

4. Watter woord in paragraaf 2 sê dat 'n mengsel van baie warm gas, as, rots en stof nie altyd in die lug opgeblaas word nie? Soms ✓ 1

5. Verduidelik in jou eie woorde wat piroklastiese vloeï is (par.2).

dit is as gas, as, rots en stof, wat baie warm is, tot 12 km in die lug blaas en dan by die bop. af vloei. ✓ 1

6. Die woorde: "Dit het veroorsaak..." staan in die onderste "Het jy geweet?"-blokkie.

Waarna verwys die woordjie "dit"?

Die stofwolke wat die son verskud ✓ 1

7. Watter woord in paragraaf 2 verwys na die stukke wat in die lug ingeblaas word?

tegra ✓ 1

8. Kyk na die twee skeure wat in die skets aangedui word. As die skeur aan die regterkant 'n sekondêre skeur genoem word, watter ander woord kan gebruik word om die skeur in die middel van die berg te beskryf? Primêre/Hoof skeur ✓ 1

9. Waarom sal masjinerie sukkel om te werk na 'n vulkaniese uitbarsting (par.2)?  
 maxime het suurstof nodig om die brandstof te brand en die as en gas keer dat masjiene suurstof kry
10. Noem twee verskille tussen 'n lahar en gesmelte lava?  
 n Lahar is 'n modderstroom wat uit as, stof en water bestaan, Lava is gesmelte rots
11. Watter voorsorgmaatreëls kan 'n mens tref as jy weet dat jy naby 'n vulkaniese berg woon?  
 'n suurstof tenk vir elke persoon te kry / gasmaskers
12. Voltooi die stappe in die proses waartydens 'n lahar gevorm word:

- |    |                                |
|----|--------------------------------|
| 1. | Vulkaniese uitbarsting         |
| 2. | stof + as word inlyg vlygestel |
| 3. | stof + as meng met waterstroom |
| 4. | Modderstroom / Lahar           |

2  
#15

13. Het jy eers 'n oorsig van die teks gekry voordat jy begin lees het?  Ja  Nee
14. Het jy eers die vroe gelees voordat jy die teks gelees het?  Ja  Nee
15. Het jy vroe gevra terwyl jy lees? Indien ja, noem een.  Ja  Nee

16. Wat dink jy beteken dit om te voorspel wanneer jy lees?  
 Jy raai/dink wat volgende gaan gebeur

17. Wat is die verskil tussen voorspel en raai wanneer jy lees?  
 as jy voorspel het jy meer feite om dit te ondersteun

18. Wat in 'n teks kan jou help om 'n voorspelling te maak?  
 Die skets, diagram

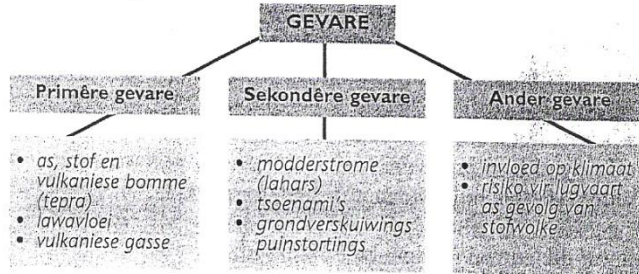
19. Dink jy dit is nodig om voorspellings te maak terwyl jy lees? Hoekom sê jy so?  
 Ja, dit help jou beter lees en verstaan.

20. Merk watter een van die volgende twee goed jou die meeste gehelp het om te verstaan:  
 A. Ek het na die skets gekyk om my te help om die teks te verstaan.  
 B. Ek het die teks gelees om my te help om die skets te verstaan.

21. Ek het die leesstuk verstaan: Glad nie  1  2  3  4  5 Baie goed

# Vulkaniese gevare

1. Vulkaniese uitbarstings kan gevaarlik wees vir mense, diere en die omgewing. Mense kan doodgemaak of beseer word en plantegroei kan vernietig word.

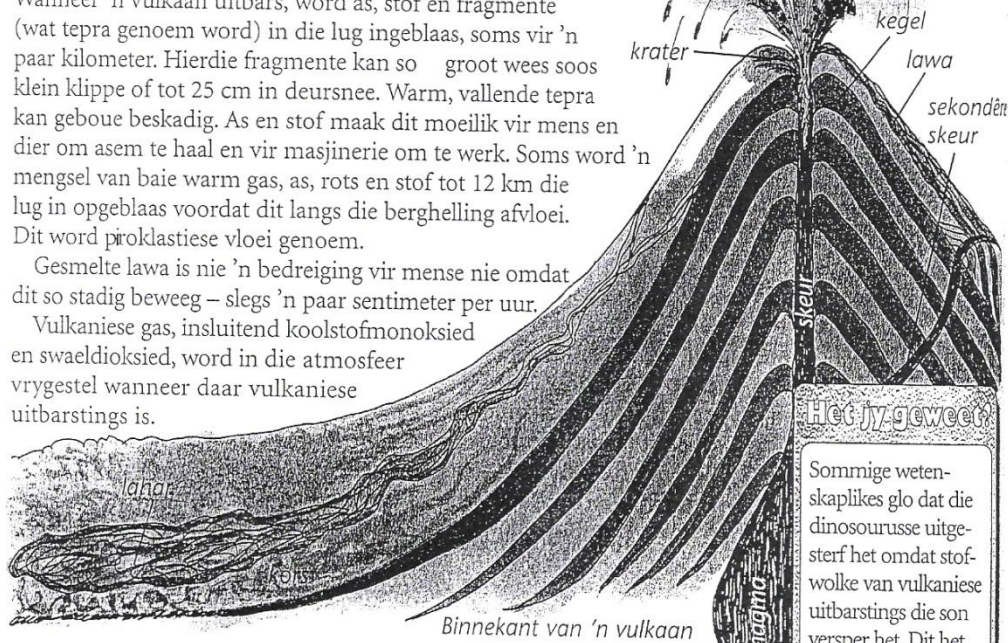


## Het jy geweet?

Gesmelte rots onder die aarde se oppervlak word magma genoem, maar wanneer dit op die aarde se oppervlak uitbars, noem ons dit lawa.

## Primêre gevare

2. Wanneer 'n vulkaan uitbars, word as, stof en fragmente (wat tepra genoem word) in die lug ingeblaas, soms vir 'n paar kilometer. Hierdie fragmente kan so groot wees soos klein klippe of tot 25 cm in deursnee. Warm, vallende tepra kan geboue beskadig. As en stof maak dit moeilik vir mense en diere om asem te haal en vir masjinerie om te werk. Soms word 'n mengsel van baie warm gas, as, rots en stof tot 12 km die lug in opgeblaas voordat dit langs die berghelling afvloei. Dit word proklastiese vloei genoem.
3. Gesmelte lawa is nie 'n bedreiging vir mense nie omdat dit so stadig beweeg – slegs 'n paar sentimeter per uur.
4. Vulkaniese gas, insluitend koolstofmonoksied en swaeldioksied, word in die atmosfeer vrygestel wanneer daar vulkaniese uitbarstings is.



## Het jy geweet?

Sommige wetenskaplikes glo dat die dinosourusse uitgesterf het omdat stofwolke van vulkaniese uitbarstings die son versper het. Dit het veroorsaak dat sonlig nie die aarde bereik het nie. Dit het baie koud geword en baie plante is dood. Die plantetende dinosourusse het niks gehad om te eet nie. Dinosaurs wat plantetende dinosourusse geëet het, het ook uitgesterf.

## Sekondêre gevare

5. Die stof, as, lawa en vulkaniese gasse wat vrygestel word wanneer 'n vulkaan uitbars, kan tot sekondêre gevare lei. 'n Lahar is 'n modderstroom wat voorkom wanneer as en stof met water meng wanneer hulle teen die berg afgly. Die water kom van 'n caldera of 'n rivier af. Soos die lahar teen die berg afbeweeg, kan dit rotse saamsleep en meer en meer magtig word. Lahars kan 'n paar sentimeter of 'n paar kilometer breed wees en tot 300 meter beweeg.
6. Aardtrillings of klein aardbewings kom dikwels saam met vulkaniese uitbarstings voor. Hulle kan grondverskuiwings of stortings van los rotse en ander vulkaniese materiaal veroorsaak.
7. Groot vulkaniese uitbarstings kan tsoenami's (yslike golwe wat tot 30 m hoog kan wees) veroorsaak. Hulle beweeg baie vinnig en veroorsaak oorstromings. Hulle kan die kuslyn vernietig. Tsoenami's word veroorsaak deur vulkane wat op land voorkom en deur uitbarstings onder water wat groot hoeveelhede gas in die water vrystel.



Addendum G – Kontroleblad vir voorspelling

Kontroleblad vir voorspelling

Om te voorspel gebruik ek...	Wat ons dink dit beteken.
die titel en hoofstuk-opskrifte.	/
die voor- en agterblad.	///
prente en byskrifte.	///
vrae wat moontlik beantwoord kan word soos ek lees.	//// // // // // // // //
wat ek reeds van die onderwerp weet wordeskat ingesluit.	///
wat ek weet oor die skrywer, genre of reeks.	/// // // // // //
wat ek weet oor teksorganisasie en –struktuur.	/
wat sover in die boek gebeur het.	//// // // // // //
iets waaraan die teks my herinner.	/// // // //
wat ek reeds van 'n karakter weet.	///



## Kontroleblad vir voorspelling

Om te voorspel gebruik ek...	Wat ons dink dit beteken.
die titel en hoofstuk-opskrifte.	
die voor- en agterblad.	
prente en byskrifte.	
vrae wat moontlik beantwoord kan word soos ek lees.	
wat ek reeds van die onderwerp weet woordeskat ingesluit.	
wat ek weet oor die skrywer, genre of reeks.	
wat ek weet oor teksorganisasie en -struktuur.	
wat sover in die boek gebeur het.	
iets waaraan die teks my herinner.	
wat ek reeds van 'n karakter weet.	

Comprehension Shouldn't Be Silent: From Strategy Instruction to Student Independence deur Michelle J. Kelley en Nicki Clausen-Grace.  
©2007 International Reading Association.

## Addendum H – Kontroleblad vir vraagstelling

### oleblad vir vraagstelling

Ek vra vrae...	Kontrole
om duidelikheid te kry oor iets in die teks. 	Wat jy graag wil weet oor die teks. "Wat gaan hier aan"
om my met woordeskat te help. 	Om te vrae wat die woord of ding beteken. "Wat beteken die woord"
om spesifieke inligting in die teks te vind. 	Navorsing te doen oor 'n spesifieke ding. "Wie was die verteller."
om my te help om met die idees of karakters te "connect". 	Wat jy ook met skrywer in pas het. "Hoekom het die skrywer dit gedoen" "Wonder hoe voel"
om myself in die teks te plaas deur my sintuie. 	Iets ruik wat jy al van tevore geruik het. "Hoe ruik dit"
om te verstaan waarom die skrywer sekere keuses gemaak het. 	Hoekom het dit gebeur en nie iets anders nie.
om my te help om die teksorganisasie en -struktuur te verstaan. 	Taal van die boek. Die teks opskrifte en paragrawe prente "Hoekom is daar postplakkers in die boek"
om op te som. 	Teks op te som: "Wat het gebeur."
om my te help om verder as die teks te dink. 	Om te voel hoe dit was toe hulle iets gedoen het.
om 'n karakter te verstaan. 	Oitvind oor Karakter. "Wat is die Karakter se belangstellings"
om te voorspel. 	Voorspel wat gaan gebeur. "Wat gaan gebeur volgende"

## Addendum I – Individuele oefeninge ter verbetering van vraagstellingskomponente

### Bevraagteken die teks

Naam: \_\_\_\_\_

Kyk oorsigtelik na die teks. Skryf twee vrae neer wat jy dink beantwoord sal word deur die teks. Skryf die antwoorde neer soos jy dit vind.

Vraag 1: Wat is etlike?

(woordestat)

Antwoord: Verder gelees → aflei → dit is seker baie gevaarlike kernbomme wat baie goed kan verwoes. Baie lang tyd.

Vraag 2: Hoekom voorspel hulle dat daar gasse moet ontstaan en dan groot skade kan doen. en HOE?

Antwoord: Die tegnologie was en is baie goed en met goet wat gebeur en watse skade dit doen kan hulle aflei.

Nadat jy gelees het, skryf twee nuwe vrae wat jou kan help om verder as die teks te dink neer. Skryf ook moontlike antwoorde neer.

Vraag 1: Hoekom bou Amerikaners hulle huise met hout.

Terwyl hout huis beskou word as armoede in ons land.

Antwoord: \* sommer as hulle moeg raak vir huis afbreek nuwe 1 bou. \* goedkoper en makliker om te bou en vinniger.

Vraag 2: Hoekom is die tegnologie al daardie tyd uitgevind (skud nie / breek moet swaai) en hulle pas dit toe.

Antwoord: Die groot aardbewing in Japan was daar een gebou wat heen-en-weer gewieg het. En hulle het dit al daardie tyd voorspel en gesê.

## Kenniskaal – Woordeskat

Instruksies:		
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Voordat jy begin lees, lees elke woord.</li> <li>· Ken jy die woord? Merk met 'n ✓ of X in kolom 2.</li> <li>· Gebruik nou die "fix-up"-strategieë om die terme te probeer ontsyfer indien jy dit nie ken nie.</li> <li>· Indien jy die term ken, skryf 'n definisie neer, of dui aan hoe jy te werk gegaan het en watter strategie jy gebruik het.</li> </ul>		
Term	Ken ek die term? ✓ of X	Definisie / Hoe het ek te werk gegaan om by die betekenis uit te kom?
verskuiwingslyn	x	n lyn wat kan verskif.
hoërisikogebiede	✓	n gebied naan Baie gewas is
strekkingwaartse	x	hoe kruk hy gestrek.
richterskaal	✓	Dit die skaal wat aandbennings meet.
ontvlambaar	✓	Dit kan nie vlam vat nie.
beraamde	x	
sedertdien	x	
enorme	✓	As iets Baie groot is.
korsplaatgrense	x	
mantel	x	
waarneembare	x	Jy kyk kan jy daan kyk dit sien.
kontinentale	x	
skeursone	x	

Aangepas uit Blachowicz & Fisher, 2006.

*Comprehension Shouldn't Be Silent: From Strategy Instruction to Student Independence* deur Michelle J. Kelley en Nicki Clausen-Grace.  
©2007 International Reading Association.

Ek dink hierdie oef. kan my help om met woorde beter te help wene.

Daan is woorde wat ek nie weet nie dan help dit my om die fix-up metode te gebruik. Daan is ook woorde wat ek glad nie verstaan nie.

## Karakterskets

---

Naam: \_\_\_\_\_

Lees die storie met die volgende in gedagte:

Wie is die hoofkarakter?

Stefan

Hoe voel die hy/sy? (bv. alleen, kwaad, hopeloos, opgewonde, bang ensovoorts)

Half kwaad en moeg

Hoe dink ek lyk die hoofkarakter?

Hy het 'n rugby trui, braek en sy toks aan,  
maar toe trek hy sy trui uit want hy kry warm.

Het ek al soos die karakter gevoel?

Ja.

Wanneer en waar?

Toe ons 'n konsert by die skool  
gehou het.

Hoe kon ek met die karakter "connect"?

Ek het ook al soos hy gevoel na  
'n rugby oefening kwaad en moeg  
want die mnr. het ons laat  
klippe kou.

Om vrae te vra oor die karakter??

- \* Watter posisie speel hy in die rugby?
- \* Watter span speel hy?
- \* Hoekom is hy so moeg van net hardloop?



# My Sintuie

Naam: \_\_\_\_\_

Skryf vrae oor die teks neer wat jou kan help om die volgende te doen:

Sintuig	Vraag
Visualiseer	<p>Ek wonder hoe die woude gelyk het voor mense dit afgekap het!</p> <p>Ek wonder hoe die Bergrivier gelyk het voor dit so besoedel was, Ek wonder hoe lyk die slik.</p>
Ruik	<p>Ek wonder hoe ruik dit as daar baie fabriek is?</p>
Proe	<p>Ek wonder hoe proe plankton.</p>
Hoor	
Voel	<p>Ek wonder hoe <del>voel</del> voel alge.</p> <p>Ek wonder hoe voel dit as jy vergiftig word.</p>

## Tekskenmerke – Denkblad

Tekskenmerk	My vraag...
1. Piramide. (Prent)	1. Hoekom is daar by Producente meestal plante?
2. Waterhasinte (Prent)	2. Is die hoe die dinge en slym lyk?
3. Slik (Opskrif)	3. Wat is slik en is dit in ons riviere?
4. Die wet (Opskrif)	4. Wat het wette met waterbesoedeling te doen?
5. Water wat te warm is (Opskrif)	5. Hoe kan water by riviere sommer warmer raak.
6. Toksiere (in Opskrif)	6. Wat is dit, is dit gif?
7. Prent 1.3	7. Wat probeer hulle in prent sê?
8. Prent 1.3	8. Waarvoor is A, B & C?

## Addendum J – Selfassessering en doelstelling

### Dink Oor My Leesvermoë: Vraagstelling – Selfassessering en Doelstellings

Naam: \_\_\_\_\_

Instruksies:

1. Maak 'n merkie in die blokkie langs die dinge wat jy goed doen as 'n leser wanneer jy vrae vra.
2. Onderstreep die dinge wat jy dink jy aan moet werk om 'n beter leser te word.
  - Ek vra vrae om duidelikheid te kry oor iets in die teks.
  - Ek vra vrae om my met woordeskat te help. X
  - Ek vra vrae om spesifieke inligting in die teks te vind.
  - Ek vra vrae om my te help om met die idees of karakters te "connect".
  - Ek vra vrae om myself in die teks te plaas deur my sintuie .
  - Ek vra vrae om te verstaan waarom die skrywer sekere keuses gemaak het.
  - Ek vra vrae om my te help om die teksorganisasie en –struktuur te verstaan.
  - Ek vra vrae om op te som.
  - Ek vra vrae om my te help om verder as die teks te dink.
  - Ek vra vrae om 'n karakter te verstaan.
  - Ek vra vrae om te voorspel.

Kies een van die komponente wat jy onderstreep het wat jy graag wil verbeter:

Ek vra vrae om te voorspel

Ontwerp 'n plan waarvolgens jy hierdie vaardigheid gaan verbeter:

1. Lees boeke wat ek nog nie van te vore gelees het;
2. Dink daaraan om te voorspel
3. "Don't just go with the flow" dink  
oor wat ek lees.



## Dink Oor My Leesvermoë: Vraagstelling – Selfassessering en Doelstellings

Naam: \_\_\_\_\_

Instruksies:

1. Maak 'n merkie in die blokkie langs die dinge wat jy goed doen as 'n leser wanneer jy vrae vra.
2. Onderstreep die dinge wat jy dink jy aan moet werk om 'n beter leser te word.

- Ek vra vrae om duidelikheid te kry oor iets in die teks.
- Ek vra vrae om my met woordeskat te help.
- Ek vra vrae om spesifieke inligting in die teks te vind.
- Ek vra vrae om my te help om met die idees of karakters te "connect".
- Ek vra vrae om myself in die teks te plaas deur my sintuie .
- Ek vra vrae om te verstaan waarom die skrywer sekere keuses gemaak het.
- Ek vra vrae om my te help om die teksorganisasie en –struktuur te verstaan.
- Ek vra vrae om op te som.
- Ek vra vrae om my te help om verder as die teks te dink.
- Ek vra vrae om 'n karakter te verstaan.
- Ek vra vrae om te voorspel.

Kies een van die komponente wat jy onderstreep het wat jy graag wil verbeter:

~~Om op te som~~ Om duidelikheid te kry oor iets in die teks

Ontwerp 'n plan waarvolgens jy hierdie vaardigheid gaan verbeter:

1. Om alles wat ek nie verstaan nie oor te vrae
2. Ek gaan meer fokus op dit wat ek nie verstaan nie
3. Om te gaan soek as ek nie verstaan nie.

## Addendum K - Leesjoernale

### R<sup>5</sup> Onafhanklike leesjoernaal

Datum	Titel & Skrywer	Genre	Reaksie op dit wat ek gelees het (die stem in my kop sê): Ek wonder.../Ek kan 'n duidelike prentjie sien van.../Ek voel jammer vir... /Ek het baie daarvan gehou toe.../Kan jy glo dat.../ Ek het "connect" met.../ WOW! In my storie het.../ Ek dink ... gaan gebeur.	Strategie gebruik: Voorspelling, "connection", Vraagstelling, Visualisering
11	11	11	Hoe kom volg die ding van Harry en nie vir myself nie b	Vraagstelling
11	11	11	Ek wonder hoekom die dood is 11 3	Vraagstelling
11	11	11	Ek dink sy is dood gem uit deur n monster 4	Voorspel
11	11	11	Ek was ook al by so n scary plek	Connect
11	Trompe en die Kogman	11	Hoe kom het hulle 11 en	Voorspel
11			Hulle het dat E nie enen of het nie in gepak nie 8	Voorspel
11	Harry Potter	Avontuur	Hoe het Harry se gevoel 1 4	Voorspel
11	11	11	Ek het gesien hoe hulle die lew krasse	Visualiseer
11	11	11	Ek gekonnect want ek ook al so suldig gevoel	Connect
12/10	Harry Potter	Avontuur	Hoe kom is hulle so die chamber so ayter duldig om secrets Kaper 13-14	Vraagstelling

### R<sup>5</sup> Onafhanklike leesjoernaal

Datum	Titel & Skrywer	Genre	Reaksie op dit wat ek gelees het (die stem in my kop sê): Ek wonder.../Ek kan 'n duidelike prentjie sien van.../Ek voel jammer vir... /Ek het baie daarvan gehou toe.../Kan jy glo dat.../ Ek het "connect" met.../ WOW! In my storie het.../ Ek dink ... gaan gebeur.	Strategie gebruik: Voorspelling, "connection", Vraagstelling, Visualisering
21/09/11	Topsy Smith Trompie die speelder	Komedie	Ek wonder hoekom Trompie al die skole in die land wil tuemaak	Vraagstelling-1,3,4
11	11	11	Ek dink Trompie gaan drup omdat hy nie lew nie	Voorspelling-4,6,10
28/09/11	R.L. Stine Goosebumps: Go eat worms	Griller	Ek kan sien hou die wurms lyk wat Todd gewoonlyk	Visualiseer
11	11	11	Ek wonder hoe Todd lyk as hy klaar die wurms in die molder sevang het	Vraagstelling-3,4
11	11	11	Ek wonder hoe Todd se vriend Danny lyk	Visualiseer Vraagstelling-7,8
12/10/11	R.L. Stine Goosebumps: Attack of the werewolf	Griller	Ek wonder hoekom versoenal Skipper baie as hy dit nie eens lees nie	Vraagstelling-1,6
11	11	11	Ek weet hoe voel dit as jy iets wil hê en dit is daar maar jy mat weg	Connection
11	11	11	Ek wonder of Skipper sy regte naam is	Vraagstelling-4
11	11	11	Ek wonder hoekom hy so baie van fantaseie hê	Vraagstelling-7,8
10/10/11	Skreen-Jaco Jacobs	Liefdesverhaal	Ek wonder of sy en die oc. toe was uitgegaan tot daarin	Vraagstelling-3,4

**R<sup>5</sup> Onafhanklike leesjoernaal**

Datum	Titel & Skrywer	Genre	Reaksie op dit wat ek gelees het (die stem in my kop sê): Ek wonder.../Ek kan 'n duidelike prentjie sien van.../Ek voel jammer vir... /Ek het baie daarvan gehou toe.../Kan jy glo dat.../ Ek het "connect" met.../ WOW! In my storie het.../ Ek dink ... gaan gebeur.	Strategie gebruik: Voorspelling, "connection", Vraagstelling, Visualisering
1/6/2011	Die verlore legende R.L. Stine	Griller	Ek kan 'n duidelike prentjie sien van hoe hulle in die bos opsoek is na die verlore legende.	Visualisering
3/6/2011	Die water slang Sean Vanster	Fantasie	Ek voel jammer vir die slang wat het. Maar diamant/steen verkoop	Voorspelling
27/7/2011	Saartjie Bettie Naudé	Avontuur	Ek kan 'n duidelike prentjie sien hoe hulle in die klas sit en wag	Visualisering
2/8/11	Saartjie Bettie Naudé	Avontuur	Ek voorspel dat Saartjie sal bly wees maar jammer voel vir Matilda?	Voorspelling
3/8/11	Saartjie Bettie Naudé	Avontuur	Ek sien deur gesteld matilda is. Waarom die konsert 'n sukses wees? Apie ters goue droom om konsert te verwees.	Voorspelling
17/8/11	Can you believe it? Jenny Vaughan	(Feite) Artikels	Ek kan sien in my gedagtes hoe land die mens is wat reisde na daar. Is dit alles regtig waar? (W)prinker	Visualisering, Voorspelling, Vraagstelling
24/8/2011	Michael Cox AWFUL ART	Komedie Kortverhaal	Ek kan sien hoe die eerste kunst geluk is. Is al die vreemde reise waar. Nadat almal sy kunst kon kyk, het hul gemaak.	Visualisering, Vraagstelling, Voorspel
31/8/2011	R.L. Stine. Nagmerrie in Groen	Riller	Ek wonder hoekom het haar pa se hand geklei. Ek kan 'n prentjie sien van hoe haar ma h. l. -vraag. Waarom op sy hand.	Vraagstelling, Visualisering
7/9/2011	Topsy Smith. Trompie (4)	Avontuur	Almal (vriende) wat gesels en saamkruier. Sien hoe trompie alles perfek wil hê. Groen rooies ek in die... Trompie gaan hoerakool toe (is)	Connect, Visualiseer, Vraag, Voorspel
14/9/11	R.L. Stine Nagmerrie in Groen	Riller	as jy voel jy wil skree, maar daar kom nie 'n geluid uit nie. Waarom is al die plante - gaan hulle dood? Is die plante lewendig	Connect, Voorspel, Vraag

**R<sup>5</sup> Onafhanklike leesjoernaal**

Datum	Titel & Skrywer	Genre	Reaksie op dit wat ek gelees het (die stem in my kop sê): Ek wonder.../Ek kan 'n duidelike prentjie sien van.../Ek voel jammer vir... /Ek het baie daarvan gehou toe.../Kan jy glo dat.../ Ek het "connect" met.../ WOW! In my storie het.../ Ek dink ... gaan gebeur.	Strategie gebruik: Voorspelling, "connection", Vraagstelling, Visualisering
24/08	Saartjie se afskeid Bettie Naudé	Avontuur	Ek kan duidelik sien hoe alles gebeur. Hê Saartjie die onderwysers red en.	Visualiseer.
			Ek wonder of Johan haar net gepra het omdat hulle saam die skurke gepra het / omdat hy kein haar hou.	Vraagstelling
			Ek voorspel dat Saartjie en Johan 'n item gaan word.	Voorspelling
7/9	Ruik jy die filmster? Naomi Meyer	Liefdesverhaal	Ek wonder of Carmen 'n cu het.	Vraagstelling
			Hoekom is daar so baie Engels in die storie.	Om duidelike te kyk, Vraagstelling, Skrywer se keuse
			Hoekom is Carmen so koud en teruggetrokke	Vraagstelling, Om die karakter beter te verstaan
			Gaan Adriaan beter voel?	Vraagstelling, 10.
			Gaan Carmen en Adriaan se uitstappie nog gebeur? (Bloemfmet)	Vraagstelling
			Ek kan 'n duidelike prentjie sien van hoe die rooftog gebeur.	Visualiseer.
			Ek dink Carmen se se ouers gaan uitvind wat Adriaan doen as hy alleen is	Voorspelling

Aangepas uit: Comprehension Shouldn't Be Silent: Edm Strategy Instruction to Student Independence deur Michelle J. Kelley en Nicki Clausen-Grace.



## Addendum L – Houding- en metakognisie-opname

Aanvanklike houding en metakognisie van leerder A:

### Opname van houding en metakognisie

---

Naam en van: \_\_\_\_\_

1. Hou jy van lees?  JA  NEE

Hoekom/hoekom nie?

Dis lekker

2. Waar is dit vir jou die lekkerste om te wees wanneer jy lees?

3. Sal jy eerder alleen lees of saam met 'n maat? Hoekom?

Kamer op bed

4. Hou jy daarvan as die onderwyser hardop lees in die klas? Hoekom of hoekom nie?

Ja, dan is dit vir my makliker om in te neem

5. Wanneer jy iets lees wat nie sin maak nie, wat doen jy?

Vra ver iemand of soek op in  
woordeboek ~~boek~~ boek

6. Wanneer jy by 'n woord kom wat jy nie ken nie, wat doen jy?

7. Watter strategieë gebruik jy wanneer jy lees?

Ek lees dit hardop om  
dit beter in te neem

8. Wat dink jy doen jy goed as 'n leser?

lees en ondou die goed  
wat ek lees

9. Wat sal jy graag beter wil doen wanneer jy lees?

Vinniger te lees

---

*Comprehension Shouldn't Be Silent: From Strategy Instruction to Student Independence* deur Michelle J. Kelley en Nicki Clausen-Grace.

©2007 International Reading Association.

## Opname van houding en metakognisie

Naam en van:

1. Hou jy van lees?  JA  NEE

Hoekom/hoekom nie?

Dit help my spel en beter by skool verstaan

2. Waar is dit vir jou die lekkerste om te wees wanneer jy lees?

Aleen in rustigheid komer

3. Sal jy eerder alleen lees of saam met 'n maat? Hoekom?

Aleen maat sal konsentrasie aftrek

4. Hou jy daarvan as die onderwyser hardop lees in die klas? Hoekom of hoekom nie?

Ja dan verstaan ek ook storie beter

5. Wanneer jy iets lees wat nie sin maak nie, wat doen jy?

stop, weer lees en kyk wat ek nie verstaan nie

6. Wanneer jy by 'n woord kom wat jy nie ken nie, wat doen jy?

Probeer ooree vertaal woorde boek to ek verstaan

7. Watter strategieë gebruik jy wanneer jy lees?

voorspel vraagstelling visueleering en Connect

8. Wat dink jy doen jy goed as 'n leser?

visualiseer Jan prente

9. Wat sal jy graag beter wil doen wanneer jy lees?

voed vra

## Opname van houding en metakognisie

---

Naam en van: \_\_\_\_\_

1. Hou jy van lees?  JA  NEE

Hoekom/hoekom nie?

Omdat jy meer leer deur te lees

2. Waar is dit vir jou die lekkerste om te wees wanneer jy lees?

Op my bed

3. Sal jy eerder alleen lees of saam met 'n maat? Hoekom?

Alleen, ek hou nie van hardop lees nie

4. Hou jy daarvan as die onderwyser hardop lees in die klas? Hoekom of hoekom nie?

Ja, jy hoef nie te lees en die prente te maak in jou brein nie

5. Wanneer jy iets lees wat nie sin maak nie, wat doen jy?

Jy lees dit weer en vra wat dit beteken

6. Wanneer jy by 'n woord kom wat jy nie ken nie, wat doen jy?

Jy vra jou ouers wat dit beteken

7. Watter strategieë gebruik jy wanneer jy lees?

8. Wat dink jy doen jy goed as 'n leser?

Begryp amper alles wat ek lees

9. Wat sal jy graag beter wil doen wanneer jy lees?

alles kan Begryp

## Opname van houding en metakognisie

---

Naam en van: \_\_\_\_\_

1. Hou jy van lees?  JA  NEE

Hoekom/hoekom nie?

Dit is soos 'n film kyk. Ons het geen televisie, dus is lees my televisie.

2. Waar is dit vir jou die lekkerste om te wees wanneer jy lees?

Om te lê op my bed of om op die bank te sit.

3. Sal jy eerder alleen lees of saam met 'n maat? Hoekom?

Ek sal eerder alleen lees omdat 'n maat jou kan hinder dus kan jy nie konsentreer

4. Hou jy daarvan as die onderwyser hardop lees in die klas? Hoekom of hoekom nie?

Nee, ek hou daarvan om die boek self te lees-dit is meer stimulerend.

5. Wanneer jy iets lees wat nie sin maak nie, wat doen jy?

Ek gebruik die 7 herstel metode

6. Wanneer jy by 'n woord kom wat jy nie ken nie, wat doen jy?

!!

7. Watter strategieë gebruik jy wanneer jy lees?

Ek connect, Visualiseer, Voorspel en Vra Vrae

8. Wat dink jy doen jy goed as 'n leser?

Ja

9. Wat sal jy graag beter wil doen wanneer jy lees?

Op som

## Addendum M – Inventaris van belangstelling

### Inventaris van belangstelling

Naam en van: \_\_\_\_\_

- As jy enige iets in die wêreld kan word wanneer jy groot is, wat sal dit wees? Hoekom?  
in Onderwyser, want ek wil kinders die waardes in die lewe insteep.
- Wat is jou stokperdjies? Dans, sing, tennis, lees.
- As jy enige plek kan kies om heen te gaan, waarheen sal dit wees? Hawai
- Wat is jou en jou vriende se gunsteling aktiwiteit? Om saam te fliet.
- Wat is jou gunsteling televisieprogram? Hoekom? 7<sup>de</sup> Laan, want dit is baie seers realities. Die dinge in 7<sup>de</sup> laan gebeur reëlig.
- Wat is jou gunsteling dier? in Hond
- Wat doen jy wanneer jy tyd het om te doen wat jy wil? Ek lees en speel games op my foon.
- Wat is jou gunsteling vak op skool? Engels.
- Wat is die naam van die boek wat jy laaste gelees het? Suurlemoen!
- Wat lees jy op die oomblik? Flipom: Projek Zero
- Merk met 'n X om te wys hoe jy daarvoor voel om elk van die volgende soorte teks te lees:

Tipe teks	Ek hou baie daarvan	Ek hou bietjie daarvan	Ek hou nie daarvan nie	Ek het dit nog nie probeer nie, maar sal graag wil	Ek weet nie wat dit is nie.
Tydskrifte		X			
Biografieë				X	
Wetenskap			X		
Geskiedenis			X		
Historiese fiksie			X		
Avontuur	X				
Romanse		X			
Sport			X		
"Comics"		X			
Speurverhale	X				
Fantasie	X				
Realistiese fiksie	X				
Rillers	X				
Gedigte			X		
Kortverhale			X		
Prentboeke			X		



## **Addendum N - Uittreksels uit die persoonlike joernaal van die navorser:**

- 23 Februarie: “Lees is reeds ‘n hoë prioriteit in die skool.”
- 8 Maart: “Hulle is gewoon aan lees in die leesperiode...nie klashê nie.”  
“Dit gaan nodig wees om te differensieer. Groot verskil in vermoë.”
- 9 Maart: “Leerders neem lewendig deel en raak opgewonde oor watter komponente gebruik word. Hulle wil graag lees!”  
“Ek gaan BAIE meer tyd nodig hê!”  
“Leerder A wil ‘n waardevolle voorspelling maak wat ek stop a.g.v. tyd...wees versigtig daarvoor.”
- 23 Maart: “Ek raak bekommerd dat die boek te lank neem. Moet ek dit klaar lees?”
- 12 April: “Hoe gaan ek hulle motiveer om positief te wees oor voorspelling?”
- 13 April: “Kan hierdie manier van onderrig werk in SA? Is klasse te groot? Daar moet ‘n werkkultuur geskep word.”
- 11 Mei: “Sommige vind die les vervelig. Hoe kry ek vir leerder B geïnteresseerd?”
- 24 Mei: “Leerder C is moedeloos toe hy hoor ons gaan baie lees.”  
“Hulle vra of daar ‘n toets gaan wees en of die punte op hul rapport gaan kom.”
- 31 Mei: “Modellering moet kort wees. Beplan baie goed.”
- 15 Junie: “Sukkel om hul aandag te kry. Hulle dink dit is nie ernstig nie? Sou dit anders gewees het as ek die intervensieprogram met die inleidende eenheid begin het?”  
“My gemoed is ‘n bepalende faktor.”
- 26 Julie: “Leerder D probeer, hoewel dit die verkeerde antwoord is. Het ek dit reg hanteer?”  
“‘n Mens het soveel meer tyd nodig. Hoe skep ek die leeratmosfeer met kinders wat ek net 2 maal per week sien?”
- 27 Julie: “Gee meer tyd vir Gesels 2. Hulle het die leiding nodig.”
- 24 Augustus: “Leerders begin al hoe meer verstaan waarom dit gaan. Die vrae en voorspellings word al hoe beter.”
- 13 September: “Hulle het baie vrae gehad oor hoe om die opdrag te voltooi. Het ek dit goed genoeg verduidelik?”

“Ons moet ‘n leerkultuur skep waar punte en regte antwoorde nie die belangrikste is nie!”

14 September: “Hulle is geneig om in ‘n genre vas te haak. Ek het te min tyd om dit te reguleer. Wat kan ek doen om dit op te los?”

20 September: “Dit lyk asof hulle voel dat hul begin baatvind by die program.”

“Leerder E wil so vinnig as moontlik klaarmaak met die oefening sodat hy sy eie boek kan lees.”

“Leerder F verbaas my!”

“Kinders werk baie oulik saam. Ek wens ek het meer tyd gehad om hulle te help om beter boeke te kies.”

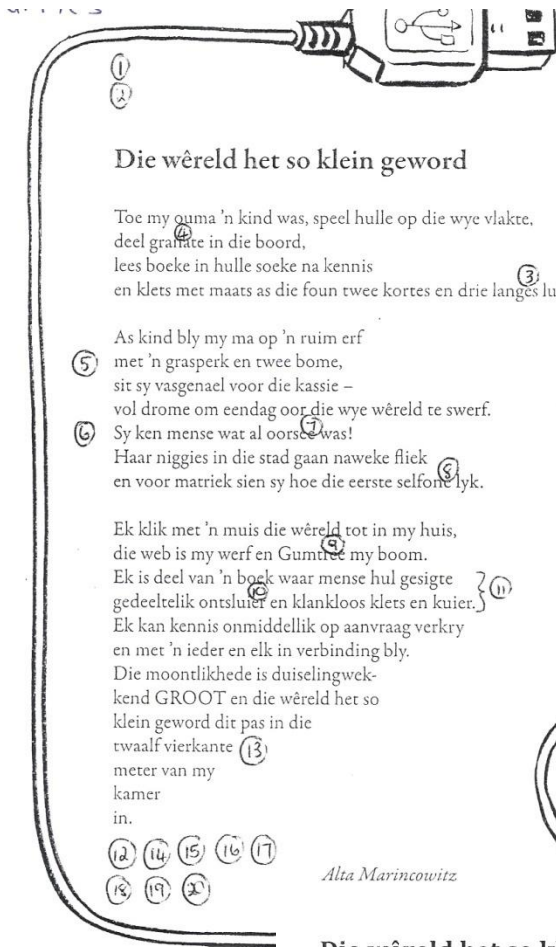
“Dis so jammer dat ek nie nog tyd het nie. Die kinders begin regtig die idee kry en werk so lekker saam.”

27 September: “Dis die dag voor hulle op ‘n kamp gaan. Hulle rammel die toets af.”

“Daar is so baie ander faktore wat ‘n rol speel tydens formele assessering.”

## Addendum O

### Kontroleblad vir vraagstelling



Die wêreld het so klein geword

Toe my ouma 'n kind was, speel hulle op die wye vlakke, deel grante in die boord, lees boeke in hulle soeke na kennis en klets met maats as die foun twee kortes en drie langes lui.

As kind bly my ma op 'n ruim erf met 'n grasperk en twee bome, sit sy vasgenael voor die kassie – vol drome om eendag oor die wye wêreld te swerf.

Sy ken mense wat al oorsee was! Haar niggies in die stad gaan naweke flik en voor matriek sien sy hoe die eerste selfone lyk.

Ek klik met 'n muis die wêreld tot in my huis, die web is my werf en Gumtree my boom. Ek is deel van 'n boek waar mense hul gesigte gedeeltelik ontsluit en klankloos klets en kuier. Ek kan kennis onmiddellik op aanvraag verkry en met 'n ieder en elk in verbinding bly. Die moontlikhede is duiselingwekkend GROOT en die wêreld het so klein geword dit pas in die twaalf vierkante meter van my kamer in.

Alta Marincowitz

Ek vra vrae...	Kontrole
om duidelikheid te kry oor iets in die teks.	1, 6, 11, 15, 16, 20
om my met woordeskat te help.	3, 10,
om spesifieke inligting in die teks te vind.	5, 3, 16, 17, 18
om my te help om met die idees of karakters te "connect".	7, 4
om myself in die teks te plaas deur my sintuie.	4, 14
om te verstaan waarom die skrywer sekere keuses gemaak het.	2, 9, 12, 19
om my te help om die teksorganisasie en – struktuur te verstaan.	2, 12
om op te som.	15
om my te help om verder as die teks te dink.	3, 7, 8, 13, 20
om 'n karakter te verstaan.	14, 16, 17
om te voorspel.	

### Die wêreld het so klein geword

deur: Alta Marincowitz

1. Wat het die USB-kabel met die klein wêreld te doen? *Hoe tegnologie vorder.*
2. Hoekom is daar 'n prent? *Om ons meer van 'n idee te gee oor die teks.*
3. Wat is twee kortes en drie langes? (strofe 1, reël 4) *Die manier hoe die telefoon lui*
4. Hoe proe 'n granaat? *Soetsuur.*
5. Hoe oud is die persoon in strofe 2?
6. Gaan hulle oor 'n kind ook praat? (Hulle het nou al van 'n ouma en 'n ma gepraat) *Ja*
7. Wie ken ek wat al oorsee was? *My oom en kennis.*
8. Wanneer is selfone ontdek?
9. Hoekom noem die skrywer "Gumtree" 'n boom?
10. Wat beteken ontsluit? *Maak als bekend*
11. Wat word bedoel met strofe 3, reël 3 & 4? *My Daar word gepraat van Facebook. Die boek waarin baie mense is en hul gesigte gedeeltelik ontsluit.*
12. Hoekom word die strofes al hoe langer? *Teksorganisasie*
13. Hoe groot is twaalf vierkante meter?
14. Wat doen die persoon in die laaste strofe?
15. Waaroor gaan die gedig? *Tegnologie wat ontwikkel. En hoe alles verander.*
16. Verlang die persoon in die laaste strofe daarna om ook in die boord te speel of is hy gelukkig in sy huis?
17. Hoe oud is die persoon in die laaste strofe?
18. Waar praat die digter orals van bome? *In elke strofe.*
19. Hoekom praat sy van bome? *Sy vergelyk bome van nou en toe.*
20. Hoe het die wêreld klein geword?



'n Polemiese reaksie op 'n Afrikaanse boek is in hierdie dae van roekelose stilte uiters welkom. Gerugte van uitgewershuise wat afskaal en al hoe minder belangrike boeke wat verskyn by hoofstroomuitgewers, is aan die orde van die dag; trouens, wanneer laas kon 'n kritikus 'n bundel essays publiseer wat woord en wederwoord ontlok? Dan Roodt lewer dikwels omstrede bydraes op die gebied van sowel die taal- as letterkundige politiek. Anders as menige leser wat sy bydraes summier as "regs" en "kwaadwillig" afmaak, gee ek hom altyd die volgende gelyk

Uit: **RAPPORT**, 13 Oktober 2002 (n.a.v. Dan Roodt)

Hoekom maak uitgewershuise toe?  
 Hoekom gee die skrywer hom in gelyk?  
 Hoekom ~~was~~ word sy bydraes as kwaadwillig af gemaak?  
 Hoekom gebruik die skrywer die woord roekelous om die stilte te beskryf?

### Jou tuiste gee 'n dief dalk 'n kans

*Hoekom gee dit vir hulle 'n kans*

- Huis, winkel of plaas: nêrens spring 'n mens meer die lang vingers van misdadigers vry nie.  
 Dit lyk nie asof ons genoeg kan doen om ons en ons besittings te beskerm nie. Santam het egter 'n paar voorstelle om jou onmiddellike omgewing behoorlik te verskans en die lendene teen misdaad te omgord.
- "'n Huis bevat omtrent al ons aardse besittings. Daarom is dit 'n teiken vir misdadigers. Boonop maak swak veiligheidsmaatreëls dit 'n sagte teiken," sê mnr. Egbert de Waal, kommunikasiebestuurder van Santam.
- Volgens die polisie diens se statistiekburo word daar elke jaar by meer as 150 000 huise in Suid-Afrika ingebreek en miljoene rande se goedere gesteel.
- Televiesiestelle, radio's, kameras, verkykers, klere, vuurwapens en drank is bo-aan die gewildheidslys. Dit word gewoonlik gesteel om verkoop te word – dikwels oorkant die landsgrense.
- "Huseienaars moet in gedagte hou dat misdadigers opportuniste is wat die maklikste teikens kies."
- Baie inbrake kom bedags of in die vakansie voor wanneer niemand tuis is nie.
- "Wanneer jy 'n sekuriteitsplan opstel, moet jy eers vasstel hoe kwesbaar jou huis of besigheid is".
- "As jy minder sekuriteitsmaatreëls as die bure getref het, sal jy waarskynlik bo-aan die inbreker se lys wees".
- "Hoekhuise, geboue wat ver van ander is, swak straatbeligting en onontwikkelde grond in die omgewing verhoog die risiko."

*Hoekom*

**• SWAK SEKURITEIT**  
 Loop om jou perseel en let op na die volgende tekens van swak sekuriteit: diefwering wat nie stewig vas is nie, gebreekte ruite wat toegang bied tot vensterknippe, deurslotte wat swak ingesit is, lere wat rondlê en onvoldoende beligting. Nadat jy die swak plekke geïdentifiseer het, moet jy werk maak daarvan.

**• ALARMSTELSEL**  
 Hou indringers buite deur te belê in 'n alarmstelsel. 'n Alarmstelsel is die moeite werd, maar kan duur wees. Nogtans verhoog dit ook die waarde van die perseel.

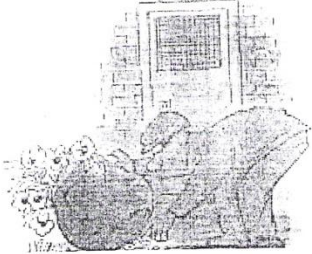
*Hoekom neem hulle dit so ...*  
*Hoekom is dit duur*

'n Vroeë waarskuwingsein en 'n paniekknoppie behoort die indringer op te spoor voordat hy die gebou betree.

Die binne-sirene is die belangrikste. Die doel is om die indringer af te skrik en op die vlug te laat slaan. Hoe harder die geraas is, hoe meer doeltreffend.

'n Alarm behoort sy eie reserwekragbron te hê in geval die kragtoevoer afgesny word.

*Wet beteken dit*



Teks verkort en verwerk uit: **BEELD: Jou Geldsake**, Donderdag 17 Oktober 2002

# 'Ek soek nie Afrikaans op blikkies nie'

Deur Linette Retief



1 **E**k is eintlik moeg om oor Afrikaans te skryf. Hulle (die nimmlike, nuttige, geheimsinnige "hulle") sê dit verg baie meer energie om oor iets te praat (lees: skryf) as om dit te doen. Dus, skryf is ek so effens gatvol geskryf.

2 Maar dit, soos die alomteenwoordige infomercials ons wysmaak, is nie AL nie. As ek deesdae deur die koerant blaai en gekonfronteer word met nog 'n gewroeg en -tandtrek oor die Bring Heidi Terug Vereniging wat nou hulle jaarverslag net in Engels gaan doen, hol ek nie yskas toe om 'n Coke blik te lees nie. Ek gaan klim in die bed met 'n bak springmielies, 'n stywe dop en 'n Patricia D. Cornwell moordriller of 'n Vanity Fair.

3 En tog, op 'n ander, dieper sielevlak, voel ek al hoe meer Afrikaans. As ek vir Laurika Rauch hoor sing van Boermeef se "geel pamplier by Dwarsrivier in Ceres" kry ek hoendervleis. As ek oor die telefoon praat met iemand wat ek nie ken nie - wat my wasmasjien moet regmaak, my verbandaansoek moet goedkeur of my rekeningnavraag moet uitsorteer - raak ek kinderlik geroer as ek met hulle my taal kan

praat. Ek voel daar is 'n onmiddellike band. Ek glo daar is goed wat ons van mekaar weet en verstaan sonder om 'n woord te sê.

4 Wat vir my belangriker is, is dit: Daar's meer Afrikaans in die nimmlike Noordelike Voorstede van Johannesburg as wat mens dink. Jy hoef nie net poskantoor (óf stasie) toe te gaan om dit hoor nie. Jy hoef nie op die hoek van Fredman & Sandown Rylaan te gaan staan met 'n bord wat sê, "Help asseblief! Ek het drie dae laas Afrikaans gepraat" nie.

5 Ek het gesê ek is moeg om oor Afrikaans te skryf. En ek is. Maar ek sal nooit moeg word om in Afrikaans te skryf nie. Of na Afrikaans te luister nie. Want Afrikaans is die taal waarin ek hoop en bid, waarin ek dink en droom, en vloek en voel, en liefhê en lewe (en eendag gaan doodgaan). Dus, as ek Afrikaans wil hoor, dan hoor ek dit. As ek Afrikaans wil skryf, dan skryf ek dit. En as ek Afrikaans wil lees, gaan soek ek dit nie op verpakings of blikkies nie.

6 Ek kry dit in die Groot Verseboek

Linette Retief is 'n bekroonde kopieskrywer by Sonnenberg Murphy Leo Burnett.

Teks verkort uit: Afrikaans Vandag, September 1997

Wife is "hulle".

hoe is daer Afr. op blikkies?

Hoekom is sy moeg daaraan? wat beteken dit?

waar is die besigheid?

Waarom sou hulle so vinnig weer na "Ek is moeg om oor Afr. te skryf" spring?

Watter boek is dit?

hoe voel dit om hoender te hê?

Net reg (Camper te matlik)



# 'n

Polemiese reaksie op 'n Afrikaanse boek is in hierdie dae van roekelose stilte uiters welkom. Gerugte van uitgewershuise wat afskaaf en al hoe minder belangrike boeke wat verskyn by hoofstroomuitgewers, is aan die orde van die dag; trouens, wanneer laas kon 'n kritikus 'n bundel essays publiseer wat woord en wederwoord ontlok? Dan Roodt lewer dikwels omstredende bydraes op die gebied van sowel die taal- as letterkundige wees politiek. Anders as menige leser wat sy bydraes summier as "regs" en "kwaadwillig" afmaak, gee ek hom altyd die volgende gelyk

Uit: RAPPORT, 13 Oktober 2002 (n.a.v. Dan Roodt)

Wat beteken dit.

Hoe kan stiltes roekeloos wees?

Hoekom skaaf hulle af?

Wat is dit?

Hoe kan taal politiek wees?

Wat gee hy hom gelyk?



## Addendum Q – Leerders se refleksie oor die program

Die dinge wat ek geleer was in die afgelope tyd het regtig vir my meer met begrip laat lees, Wens Juff kon langer bly.

Dit het my baie gehelp want ek hou nou sommer meer van lees wat ek nie in die begin van gehou het nie nou lees ek al baie lekker en dit is sommer beter die RS is baie lekker want jy kry n ekstra taak om te lees

Juffrou het my gehelp om meer te lees ~~en~~ ek verstaan meer oor wat ek lees as ek haar strategie gebruik. Ek is ook heilig om beter te spel want ek lees meer

Dankie Juf

Dit het my gehelp om beter met begrip te lees - ek het nuwe woorde ontdek wat ek laas jaar as "betekenis loos" sou klassifiseer.

Dit het, want ek verstaan nou hoekom dit so belangrik is om strategieë te gebruik as jy lees of as jy nie verstaan nie

ek dink dit het my gehelp, want my lees vaardighede het verbeter ek vrae meer vrae en lees nie net aan as ek nie iets verstaan nie...\*

Die les het my bitter baie gehelp. want ek verstaan nou wat ek moet doen of daar iets is wat ek nie verstaan nie.

Ek dink dit het my baie gehelp  
want dit het my blootgestel aan baie nuwe  
vaardighede. Ek verstaan nou baie meer as ek  
les en gebruik baie meta kognies want  
dit help baie. Ek kan beter voorspellings  
en vrae vra.

Ja dit het my gehelp. Die "strategies"  
was ek geleer ~~to~~ het, het en gee my  
nog baie help. Dit het baie vir my gehelp.

"

Ek dink dit het my gehelp, want ek  
het geleer om te weet wanneer ek  
visualiseer, "connect", ens. en ek het  
geleer wat om te doen wanneer  
ek iets nie verstaan nie.

Dit het my gehelp om te voorspel en om met  
begrip te lees. Ek kan ook nou meer vrae vra  
en beter voorspel.



Ek is nie seker of dit my  
met begrip gehelp het nie,  
maar ek weet ek is nou  
meer bewus van my denke  
terwyl ek lees.

Hierdie lesse het my geleer om met meer  
begrip te lees en ook beter te lees. En  
om te verstaan hoekom ek sekere goed doen  
bv. vroe vroe ens. as ek lees. Dit het my 'n  
beter leser gemaak.