



**Die oordrag van leesbegripstrategieë in 'n
ondersteuningsprogram na Geografie binne 'n Hoër
Onderwysinstansie**

deur

Amanda Anker

Tesis voorgelê ter verwerwing van die graad
Magister in Opvoedkunde

in die **Opvoedkunde Fakulteit**

van die **Cape Peninsula University of Technology**

Studieleier: Doktor Marichen van der Westhuizen

**Wellington-Kampus
September 2016**

OPSOMMING

Volgens die Witskrif vir Naskoolse Onderwys en Opleiding, 2013 (White Paper for Post-School Education and Training, 2013), voltooi slegs 15 persent van studente in die hoër onderwys hul studies suksesvol. Hierdie syfer is heelwat laer as die internasionale norm van 25 persent vir studente binne 'n driejaargraadkursus in kontakonderwys. Die uitdaging vir universiteite is om 'n hoër deurvoersyfer te verseker. Hierdie studie is daarop gemik om 'n potensiele oplossing vir een van die fasette van die bestaande uitdaging te ondersoek. Een inisiatief, is die akademiese leesbegripprogram, Leesnet, wat in 2010 binne die CPUT, Wellington-kampus, geïmplimenteer is. Dit is 'n leesbegripstrategieprogram wat ten doel het om die algemene akademiese prestasie in alle vakinhoud te bevorder. Die doel van hierdie navorsingstudie is om die aard en mate van oordrag van leesbegripstrategieë binne Leesnet na Geografie te verken en te beskryf.

'n Gemengde navorsingsmetodologie is gevolg, waar die kwalitatiewe navorsingsbenadering geïdentifiseer is om deelnemers se beskrywings van die aard van oordrag van leesbegripstrategieë te verken en te beskryf en die kwantitatiewe data die mate van oordrag van leesbegripstrategieë verken en beskryf het.

Die studie het aangedui dat 'n mate van positiewe oordrag wel plaasgevind het. Die studie lewer kommentaar oor die aard en doel van die Leesnetprogram, maar verskaf ook waardevolle inligting oor deelnemende studente se eie metakognitiewe proses en belig die bewustelike toepassing van leesbegripstrategieë asook die konteks waarbinne leesbegripstrategieë benut word en dus die omstandighede waar oordrag van leesbegripstrategieë plaasgevind het. Gevolgtrekkings en aanbevelings is gemaak om fokusareas te identifiseer vir verdere navorsing, die oordrag van leesbegripstrategieë vanaf die bestaande program potensieel te verbeter en ook moontlik riglyne vir die ontwikkeling van soortgelyke programme te bied.

SLEUTELWOORDE: Oordrag, Leesbegripstrategieë, Tersiêre Opleiding, Metakognisie, Sosiale Konstruktivisme

SUMMARY

According to the White Paper for Post-School Education and Training Act (2013), only 15 percent of students in higher education complete their studies successfully. This is well below the international standard of 25 percent for students within a three-year degree course in contact education (residential education). The challenge facing universities is to ensure a higher throughput rate. This study aims to investigate a potential solution to one of the facets of this challenge. One such an initiative is Leesnet, an academic reading comprehension programme, which was implemented within the CPUT, Wellington campus since 2010. It is a reading comprehension strategy programme which aims to promote general academic performance in all content areas. The purpose of this research study is to explore and describe the nature and extent of transfer of reading comprehension strategies from Leesnet to a content area, Geography.

A mixed method methodology was used. The qualitative research approach was used to explore and describe participants' descriptions of the nature of transfer of reading comprehension strategies and the quantitative data to explore and describe the extent of transfer of reading comprehension strategies.

The study indicated that a degree of positive transfer occurred. It comments on the nature and purpose of the Leesnet programme, but also provides valuable information on participating students' metacognitive processes, highlights the conscious use of reading comprehension strategies and the context under which reading comprehension strategies were transferred. Conclusions and recommendations were made to identify focus areas for further research, to potentially improve transfer of reading comprehension strategies in the existing programme and to offer possible guidelines for the development of similar programmes.

Key words: Transfer, Reading comprehension strategies, Tertiary Education, Metacognition, Social Constructivism

VERKLARING

Ek, Amanda Anker, 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. Die tesis verteenwoordig my eie opinie en nie noodwendig die opinie van die Cape Peninsula University of Technology nie.

Handtekening

Me. A. Anker

Datum

BEDANKINGS

Graag wil ek my opregte dank en waardering teenoor die volgende persone betuig:

- Dr. Marichen van der Westhuizen, my studieleier, vir haar wysheid, kundigheid, professionele leiding en geduld.
- Me. Sanet Cox, my medestudieleier, vir haar ondersteuning, kundigheid en motivering.
- Dr. Rina Steyn vir die taal- en navorsingsversorging.
- Die deelnemende studente vir hul bereidwilligheid en entoesiasme om aan die navorsingstudie deel te neem en sonder wie hierdie studie nie moontlik sou wees nie.
- Vriende en familie se voelgehoue ondersteuning.
- 'n Spesiale dank aan my man, Johan Anker, en my dogter, Nina-Marie, vir hul wysheid, geduld en omarmende liefde.

INHOUDSOPGAWE

OPSOMMING	.....	I
SUMMARY	.....	II
VERKLARING	.....	III
BEDANKINGS	.....	IV
INHOUDSOPGAWE	.....	V
LYS VAN FIGURE	.....	IX
LYS VAN TABELLE	.....	X
HOOFSTUK 1 AGTERGROND VIR DIE NAVORSINGSTUDIE	.....	1
1.1	Inleiding	1
1.2	Verduideliking van basiese terme en konsepte	2
1.2.1	Leesbegrip	2
1.2.2	Leesbegripstrategieë	2
1.2.3	Leesnet	2
1.2.4	Oordrag	2
1.2.5	Hoër Onderwysinstansie	3
1.2.6	Konstruktivisme	3
1.2.7	Metakognisie	3
1.3	Agtergrond vir die studie en literaturoorsig	4
1.3.1	Teoretiese raamwerk	9
1.4	Probleemformulering	11
1.5	Navorsingsvraag	12
1.6	Navorsingsdoel en -doelstellings	12
1.7	Hoofstukindeling	14

HOOFSTUK 2 NAVORSINGSMETODOLOGIE	15
2.1 Inleiding	15
2.2 Navorsingsbenadering	15
2.3 Navorsingsontwerp	17
2.4 Populasie en steekproef	19
2.5 Die metode van data-insameling	20
2.6 Die metode van data-analise	22
2.7 Die metode van data-verifikasie	24
2.8 Etiese oorwegings	25
2.8.1 Voorkoming van skade	26
2.8.2 Privaatheid en konfidensialiteit	26
2.8.3 Ingeligte toestemming en misleiding	26
2.9 Uitdagings rakende die studie	27
2.9.1 Steekproefneming	27
2.9.2 Studie van beperkte omvang	27
2.10 Samevatting	27
HOOFSTUK 3 LITERATUURSTUDIE	29
3.1 Inleiding	29
3.2 Teoretiese raamwerk	30
3.2.1 Metakognisie	30
3.2.2 Konstruktivisme	33
3.3 Leesnet	36
3.3.1 Samestelling van die program	36
3.4 Die ontwikkeling van leesbegripstrategieë	38
3.5 Oordrag	45
3.6 Opsomming van funksionele elemente	50
3.7 Samevatting	52

HOOFSTUK 4 NAVORSINGSBEVINDINGE	54
4.1 Inleiding	54
4.2 Navorsingsbevindinge gegrond op die kwantitatiewe data	55
4.2.1 Identifisering van die mate van benutting van strategieë	55
4.2.2 Identifisering van die suksesvolle benutting van strategieë	57
4.3 Navorsingsbevindinge gegrond op die kwalitatiewe data.....	63
4.4 Samevatting.....	90
HOOFSTUK 5 GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS.....	91
5.1 Inleiding	91
5.2 Beperkings van die studie	92
5.3 Gevolgtrekkings en aanbevelings rakende die navorsingsmetodologie	92
5.3.1 Gevolgtrekkings op grond van die implementering van die navorsingsmetodologie	92
5.3.2 Aanbevelings op grond van die implementering van die navorsingsmetodologie	94
5.4 Gevolgtrekkings en aanbevelings rakende die bevindinge van hierdie studie.....	95
5.4.1 Gevolgtrekkings oor die bevindinge rakende die kwantitatiewe data	95
5.4.1.1 Leesbegripstrategieë wat benut word.....	95
5.4.1.2 Leesbegripstrategieë wat verbind word met suksesvolle antwoorde.....	96
5.4.1.3 Waar leesbegripstrategieë nie gebruik is nie	97
5.4.2 Aanbevelings rakende die kwantitatiewe data	97
5.4.3 Gevolgtrekkings vanuit die bevindinge rakende die kwalitatiewe data	98
5.4.4 Aanbevelings rakende die kwalitatiewe en kwantitatiewe data	104
5.4.5 Aanbevelings vir verdere navorsing.....	106
5.5 Samevatting.....	106
BRONNELYS	107

ADDENDUM A	TOESTEMMINGSBRIEF VAN CPUT ANKER AMANDA EFEC1182014.....	114
ADDENDUM B	TOESTEMMINGSBRIEF STUDENT	122
ADDENDUM C	LEESSTUK EN BEGRIPSVRAE	125
ADDENDUM D	VRAELYS SE VRAE.....	135
ADDENDUM E	TRANSKRIPSIE VAN FOKUSGROEP	136

LYS VAN FIGURE

FIGUUR 2.1	DIE STRUKTUUR VAN DIE NAVORSINGSTUDIE BINNE DIE FENOMONOLOGIESE NAVORSINGSONTWERP	18
FIGUUR 2.2:	DATA-INSAMELING GEGROND OP DIE VOOR- EKSPERIMENTELE NAVORSINGSONTWERP (BLESS, <i>ET AL.</i> , 2013:138)	21
FIGUUR 4.1:	VERSPREIDING VAN DIE BENUTTING VAN LEESBEGRIPSTRATEGIEË	56
FIGUUR 4.2:	OPSIE 1: 'FIX-UP'-STRATEGIEË.....	58
FIGUUR 4.3:	OPSIE 2: TEKSKENMERKE	58
FIGUUR 4.4:	OPSIE 3: VOORSPELLING.....	59
FIGUUR 4.5:	OPSIE 4: VRAAGSTELLING.....	59
FIGUUR 4.6:	OPSIE 5: ASSOSIASIES MAAK.....	60
FIGUUR 4.7:	OPSIE 6: AFLEIDINGS MAAK	60
FIGUUR 4.8:	OPSIE 7: HOOFGEDAGTE UITHAAL.....	61
FIGUUR 4.9:	OPSIE 8: VOORKENNIS.....	61
FIGUUR 4.10:	OPSIE 9: GEEN	62

LYS VAN TABELLE

TABEL 1.1:	NAVORSINGSDOELSTELLINGS.....	13
TABEL 2.1:	KARAKTEREIEKAPPE VAN DIE KWALITATIEWE NAVORSINGSBENADERING	16
TABEL 2.2:	KARAKTEREIEKAPPE VAN DIE KWANTITATIEWE NAVORSINGSBENADERING	16
TABEL 2.3:	KWALITATIEWE DATAVERIFIKASIE (SCHURINK, FOUCHÉ & DE VOS, 2011:397).....	24
TABEL 3.1:	FUNKSIONELE ELEMENTE	50
TABEL 4.1:	EIEKAPPE VAN LEESBEGRIPSTRATEGIEË WAT BENUT IS (CF. PARAGRAAF 3.4 – BLOCK <i>ET AL.</i> , 2002).....	56
TABEL 4.2:	VERBAND TUSSEN GEMIDDELDE BENUTTING EN KORREKTE EN VERKEERDE ANTWOORDE	62
TABEL 4.3:	TEMAS EN SUBTEMAS.....	64

HOOFSTUK 1

AGTERGROND VIR DIE NAVORSINGSTUDIE

1.1 Inleiding

Binne die Suid-Afrikaanse konteks word die noodsaaklikheid vir verdere leesbegripontwikkeling in die hoër onderwys beklemtoon deurdat studies daarop dui dat leesbegripvaardighede nie genoegsaam binne primêre en sekondêre onderwys ontwikkel word nie (Shepherd, 2013; Spaul, 2013). Spaul (2013:4) verwys in hierdie verband na die “Southern and Eastern African Consortium for Monitoring Educational Quality” (SACEQ) studie in 2007 waar daar bevind is dat 27 persent van Suid-Afrikaanse graad 6-leerders nie ‘n kort en eenvoudige teks kon lees en begrip kon toon vir die inhoud nie. As ‘n moontlike verduideliking vir hierdie situasie, verwys Shepherd (2013:20) spesifiek na die verband tussen swak skoolprestasies en armoede binne die Suid-Afrikaanse konteks. Spaul (2013:4) verbind voorts hierdie aspek met die hoër onderwys (die fokus van hierdie studie) en meld dat “... poor quality schooling at the primary and secondary level in South Africa severely limits the youth’s capacity to exploit further training opportunities” (Spaul, 2013:6).

Wanneer daar na moontlike oplossings gesoek word, voer Perkins (1992:3) reeds in 1992 aan dat oordrag ‘n sleutelkonsep in enige onderrigsituasie behoort te wees. Die skrywer argumenteer dat, omdat die leerkonteks dikwels radikaal verskil van die konteks waarbinne verworwe kennis en vaardighede toegepas word, leer nie suksesvol kan plaasvind sonder oordrag nie. Dit is egter belangrik om in ag te neem dat hierdie oordrag nie as vanselfsprekend aanvaar kan word nie (Perkins, 1992:3). ‘n Onderwysgerigte voorbeeld sou wees waar ‘n student taalvaardighede in ‘n taaltoets weergee, en dan die betrokke taalvaardigheid ook in sy of haar gesproke taal gebruik (Perkins, 1992:3). Agtien jaar later bou Ambrose, Bridges, DiPietro, Lovett en Norman (2010:94) hierop voort deur te sê “... the problem was not that students lacked skills or that they were unable to integrate them successfully, but that they could not transfer them successfully to a new context and apply them appropriately”. Hierdie skrywers voer aan dat oordrag verder ook behels dat studente sal weet wanneer en waar om verworwe kennis te kan toepas (Ambrose *et al.*, 2010:94). Die skrywers wys dus daarop dat die oordrag van dit wat geleer is ‘n uitdaging is.

Hierdie uitdaging is spesifiek relevant binne die Suid-Afrikaanse konteks waar slegs 15 persent studente in die hoër onderwys hul studies suksesvol voltooi. Hierdie syfer is heelwat laer as die internasionale norm van 25 persent vir studente binne ‘n driejaargraadkursus in

kontakonderwys (South Africa. Department of Higher Education and Training, 2013:xiv). Universiteite moet dus hierdie uitdaging as prioriteit beskou en daadwerklike pogings aanwend om 'n hoër deurvoersyfer te verseker (South Africa. Department of Higher Education and Training, 2013:31). Hierdie studie is daarop gemik om 'n potensiële oplossing vir die bestaande uitdaging voor te stel.

As agtergrond tot hierdie studie word die basiese terme en konsepte, asook die literatuuroorsig en teoretiese raamwerk wat as agtergrond tot die navorsingsprobleem dien, vervolgens aangebied.

1.2 Verduideliking van basiese terme en konsepte

Die konteks waarbinne die studie plaasgevind het, word verduidelik deur die onderstaande beskrywing van die sleutelkonsepte:

1.2.1 Leesbegrip:

Leesbegrip is die proses van gelyktydige onttrekking en skepping van betekenis deur die leser. Dit vind plaas deur middel van interaksie en betrokkenheid by geskrewe taal (Pardo, 2004:272).

1.2.2 Leesbegripstrategieë:

'n Leesbegripstrategie verwys na 'n proses/raamwerk wat deur die leser aangewend word om met begrip te lees (Cain & Oakhill, 2009:144).

1.2.3 Leesnet:

Leesnet is 'n ondersteuningsprogram waarbinne leesbegripstrategieë afsonderlik asook geïntegreerd onderrig word. Dit is 'n akademiese leesprogram wat vanaf 2010 aan eerstejaarstudente by die Cape Peninsula University of Technology (CPUT) se Wellington-kampus aangebied word as 'n leesbegrip-ondersteuningsprogram (Livingston, Klopper, Cox & Uys, 2015:1-2).

1.2.4 Oordrag:

Hierdie term verwys na wanneer kennis en vaardighede wat binne een konteks verwerf is, binne 'n ander konteks toegepas word (Leberman, McDonald & Doyle, 2006:2). Wanneer spesifieke vaardighede en kennis verwerf word, moet oordrag dus plaasvind om te verseker dat hierdie vaardighede en kennis ook in ander leerkontekste toegepas kan word.

1.2.5 Hoër Onderwysinstansie:

Hoër onderwys verwys na onderwys en opleiding wat volg op 'n sekondêre onderwyskwalifikasie. Hierdie kwalifikasies word verwerf by universiteite, universiteite van tegnologie en kolleges (South Africa. Department of Higher Education and Training, 2013).

1.2.6 Konstruktivisme:

Konstruktivisme is benut as teoretiese raamwerk vir die doel van hierdie studie. Binne 'n onderwyskonteks verwys hierdie term na die leerdergesentreerde beweging in die hoër onderwys met die klem op die manier waarop 'n student sy/haar eie kennis konstrueer. Inhoud word dus holisties aangebied, met 'n spesifieke klem op insigontwikkeling (*i.e.* begrip) en probleemoplossing (Christie, 2005).

1.2.7 Metakognisie:

Hierdie term word tesame met konstruktivisme benut en behels die beleving van en kennis oor eie kognitiewe prosesse. Metakognisie verwys na bewustelike en outomatiese prosesse wat mekaar komplementeer binne die leerproses. Dit behels voorts kritiese denkpatrone wat lei tot probleemoplossing (Martinez, 2006:697).

Binne hierdie konteks, en met inagneming van die beskrywing van die bostaande sleutelkonsepte, behels leesbegrip dat die student binne die hoër onderwys 'n proses volg waarvolgens relevante inhoud vanuit geskrewe teks onttrek word tesame met 'n ontwikkeling van insig in die betekenis van die inhoud. Die navorser het die aard van en tot watter mate oordrag van die leesbegripstrategieë, wat deur die Leesnet-program op eerstejaarsvlak aangebied is, bepaal deur te fokus op Baccalaureur Educationis (B.Ed.) tweedejaarstudente aan die CPUT: Wellington-kampus. Die teoretiese raamwerk is gebaseer op die ontwikkeling van begrip deur middel van sosiale konstruktivisme wat skakel met metakognisie, aangesien dit 'n proses is waarbinne insigontwikkeling (*i.e.* begrip) en probleemoplossing deur die student gekonstrueer word.

Bogenoemde konsepte het as fokus vir die literatuurstudie gedien om die navorser by te staan om 'n geskikte teoretiese raamwerk vir hierdie navorsing te kon identifiseer en om die navorsingsprobleem en -vraag te kon identifiseer.

1.3 Agtergrond vir die studie en literatuuroorsig

Lees is 'n komplekse vaardigheid wat 'n aantal dekodierungs- en begripsprosesse insluit (Caulwell & Botha, 2005:29). Dekodering is 'n "... conscious and deliberate process of sounding out word parts such as single letters, letter strings, phonograms and syllables, to produce a plausible pronunciation of a word that is not immediately recognised" (Koda, 2004:41).

Leesbegrip word deur Block en Pressley (2008:384) gesien as 'n proses wat die volgende behels: Integrasie van die vermoë om te ontsyfer, kennis van woordeskat en sinstruktuur, voorkennis van die onderwerp en gepaste strategieë om 'n teks te interpreteer om betekenis te konstrueer. Hierdie proses is by die leser alleen moontlik indien hy/sy metakognitief ontwikkel het. Metakognisie vind plaas wanneer die lesers bewus is van, en gereed is om leesbegripstrategieë te gebruik as instrumente om nuwe inligting te verstaan tydens die leesproses. Hierdie lesers is dus strategiese en reflektiewe lesers (Harvey & Goudvis, 2007:25-26).

Die belangrikheid van leesbegrip binne die onderwys word deur Klapwijk en Van der Walt (2011:26) beklemtoon. Die literatuur dui herhaaldelik daarop dat begrip verbeter kan word deur eksplisiete onderrig (McKeown & Gentilucci, 2007:141-147; Van Wyk & Louw, 2008:245). Die 2011 "Progress in International Reading Literature Study" oftewel die PIRLS-verslag (Howie, van Staden, Tshele, Dowse, & Zimmerman, 2012:20), 'n studie wat die leesbegripvaardighede van leerders wêreldwyd toets, skets egter 'n negatief prentjie van leesbegrip binne die Suid-Afrikaanse konteks. PIRLS berig dat, hoewel Suid-Afrika 'n pre-PIRLS-toets afgelê het, wat makliker is as die toets vir ander lande, Suid-Afrika steeds swak uitslae toon. Graad 4-leerders, veral leerders wat in Afrika-tale getoets is, presteer merkbaar onder die vasgestelde internasionale gemiddeld (*centre point*). Graad 5-leerders, getoets in Afrikaans en Engels, vaar steeds onder die internasionale gemiddeld. Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) se "Literacy and Numeracy Strategy"-dokument verwys ook na "... alarmingly poor literacy levels" by Suid-Afrikaanse leerders (South Africa. Western Cape Education Department [WCED], 2006:4). Meer onlangs verwys beide Shepherd (2013:20) en Spaul (2013:6,19,51) na die verband tussen primêre en sekondêre onderwys en tersiêre onderwys en opleiding en hoe leesvaardighede vordering beïnvloed. Beide hierdie skrywers meld dat daar 'n dringende behoefte aan die verbetering van Suid-Afrikaanse leerders se leesvermoë bestaan.

Met die spesifieke fokus op tersiêre onderwys en opleiding, verwys Van Dyk, Cillié, Coetzee, Ross en Zybrands (2011:490-492) na 'n studie van Scott, Yeld en Hendry in 2007 wat bevind het dat ongeveer 30 persent van alle eerstejaarstudente reeds ná hul eerste studiejaar tersiêre instansies verlaat. In die daaropvolgende jare van die voorgraadse studie vermeerder die uitdagings bloot verder. Hierdie beskrywing word ook deur die Departement van Hoër Onderwys en Opleiding soos volg beklemtoon: "... school leavers are generally not well-prepared for university study" (South Africa. Department of Higher Education and Training, 2013:32). Meihuizen (2013:157) sluit hierby aan en voer aan dat lae taalvaardigheidsvlakke uitgesonder kan word as een van die hoofredes waarom studente die risiko loop om nie hulle universiteitskursusse suksesvol te voltooi nie.

Rakende oordrag van leesbegripvaardighede, benadruk Frazier (1993:34) reeds in 1993 dat indien daar nie oordrag plaasvind vanaf 'n leesbegripprogram nie, so 'n program min waarde het. In 'n navorsingstudie oor oordrag onderskei Helfenstein (2005:22) tussen drie navorsingsareas vir die betrokke studie, naamlik: Opvoedkundige Wetenskap, Tale en Menslike- en rekenaarininteraksie. Vir die doel van hierdie navorsing sal daar slegs na die veld van opvoedkundige wetenskap verwys word. Met die ontwikkeling van teorieë van oordrag, som Helfenstein (2005:22-26) aan die hand van Dettermann (1993) op dat, binne die veld van sosiale wetenskappe, opvoedkundiges nie soseer fokus op hóé oordrag plaasvind nie, maar eerder onder watter omstandighede en dat dit wel plaasvind.

Vokurda (2007:129-131) verbind oordrag verder met onderwys en meld dat onderwys die sleutel bly tot kapasiteitsbou en die ontwikkeling van 'n samelewing. In onderwys sien Ambrose *et al.* (2010:108) oordrag as die sentrale doel: studente word juis onderrig in kennis en vaardighede wat hulle in ander kontekste buite die klaskamer sal moet toepas. Die skrywers meld egter dat navorsingsresultate hoofsaaklik daarop dui dat (a) oordrag nie gereeld of outomaties voorkom nie en (b) dat hoe meer die leer- en oordragkontekste verskil, hoe minder kom oordrag voor. Blanton, Pilonieta en Wood (2007:231) ondersteun hierdie siening.

Die terreine van oordrag is 'n volgende aspek wat in ag geneem behoort te word tydens verkenning van oordrag van 'n geïsoleerde omgewing na 'n spesifieke vakgebied. Helfenstein (2005:16) wys daarop dat 'n onderskeid gemaak behoort te word tussen die oordrag van die kognitiewe, die oordrag van kognitiewe vaardighede en kennis, sowel as nie-kognitiewe oordrag wat sosio-emosionele en motoriese dimensies insluit. Vir die doel van hierdie studie sal net gefokus word op kognitiewe oordrag.

Daar word na aanleiding van die effek van oordrag tussen positiewe en negatiewe oordrag onderskei. Positiewe oordrag verwys daarna dat wat binne een konteks geleer word, leer in 'n ander area versterk (Leberman *et al.*, 2006:4; Helfenstein, 2005:18), terwyl negatiewe oordrag 'n belemmerende effek het. Daar word klem gelê op hoe oordragverhoudings gevestig word volgens kognitiewe inspanning en prosesse. Positiewe en negatiewe oordrag fokus tradisioneel nie op oordrag as 'n werktuig van kennis nie (Helfenstein, 2005:22).

In aansluiting by die beskrywing van positiewe en negatiewe oordrag hierbo, onderskei die literatuur ook tussen dit wat oordrag benadeel en dit wat oordrag versterk. Moontlike redes vir gebrekkige oordrag word aangedui as 'n moontlikheid dat die studente die kennis of vaardighede te nou met die oorspronklike konteks waarbinne hulle dit geleer het, assosieer. Dit word konteksafhanklikheid genoem (Ambrose *et al.*, 2010:109). Bransford en Schwartz (g.d.:64-65) bespreek hierdie aspek en beveel aan dat kennis en vaardighede nie te konteksgebonde moet raak nie.

'n Verdere onderskeid kan gemaak word tussen eenvoudige en komplekse oordrag. Eenvoudige oordrag vind plaas wanneer daar baie min moeite van die student verwag word vir oordrag van een konteks na 'n ander. Komplekse oordrag, aan die ander kant, vereis dat die student baie meer betrokke moet raak en deelneem aan die proses sodat oordrag kan plaasvind.

Die relevansie van bogenoemde terme in hierdie studie oor die oordrag van leesbegripontwikkeling na ander vakgebiede word vervolgens kortliks aangedui: Niespesifieke oordrag verwys na die konstruktivistiese beginsel dat alle leer op huidige kennis gebou word. Toepassingsoordrag verwys na die herwinning/ontsluiting en gebruik van kennis vanuit 'n taak wat tevore gedoen is. Wanneer daar dus spesifiek gekyk word na oordrag binne die konteks van hierdie studie, word onderskei tussen naby-oordrag en ver-oordrag. By naby-oordrag is die konteks van die toepassing van vaardighede, kennis benaderings en strategieë soortgelyk aan die konteks waarin leer plaasvind. Ver-oordrag impliseer verskillende kontekste. (Ambrose *et al.*, 2010:108; Helfenstein, 2005:19). Leberman *et al.* (2006:4-5) bied 'n voorbeeld van ver-oordrag as studente wat vaardighede in 'n Wiskundeklas geleer word en dit dan gebruik in hul beleggingsbesluitneming. Wanneer die situasie, soos hierbo verduidelik, baie naby is, vind outomatiese oordrag plaas. Daarteenoor dui bewustelike oordrag daarop dat dit doelbewus en deur middel van bewustelike en intellektuele pogings plaasvind. Dit vind plaas wanneer daar aansienlike gapings of verskille tussen die oorspronklike konteks en die oordragkonteks is. Die breë afleiding wat Barnett en

Ceci (2002) in hul artikel maak, is dat ver-oordrag in wese die prototipe van oordrag is, wat in ooreenstemming is met die uitgangspunt van hierdie studie.

Die gebrek aan leesbegrip word as 'n sleutelrede vir die gebrek aan oordrag beskou (Edgar, 2012; Ireland. Department of Education and Skills, 2012:7,9,11). 'n Ander rede waarom oordrag nie plaasvind nie, is wanneer studente nie 'n diepgaande begrip van die onderliggende beginsels en struktuur van die inhoud en/of opdrag het nie. Studente weet dalk wat om te doen, maar nie hoekom hulle dit so moet toepas nie (Ambrose *et al.*, 2010:109).

Die literatuur verskaf wel breedvoerige beskrywings van aspekte wat oordrag versterk. Instruksiebenaderings kan, volgens Ambrose *et al.* (2010:110), benut word om oordrag te versterk. In hierdie verband verduidelik Schwartz, Lin, Brophy en Bransford (1999:210-212) dat oordrag beter plaasvind by studente wat verworwe kennis of vaardighede na nuwe kontekste oordra wanneer hulle konkrete ervarings binne spesifieke kontekste oordra en wanneer abstrakte kennis verskeie kontekste kruis. Nog 'n aspek wat oordrag versterk, is studente wat kans kry om dit wat hul geleer het binne 'n verskeidenheid kontekste toe te pas. Hierdie studente is minder konteksafhanklik en hulle openbaar 'n meer buigsame kennis. Gestruktureerde vergelykings speel verder ook 'n positiewe rol om oordrag te fasiliteer. Analogiese redenasie, visuele voorstellings om bepaalde eienskappe en patrone te herken en om studente toe te laat om verhoudings te artikuleer, word ook as metodes om oordrag te verbeter geïdentifiseer. In hierdie verband het eenvoudige aanmoediging deur die dosent ook 'n positiewe effek op oordrag (Ambrose *et al.*, 2010:110).

Die veld van oordrag is dus gemoeid met leer wat binne 'n konteks plaasvind en leer binne 'n nuwe konteks beïnvloed. Oordrag moet as 'n holistiese proses met betrekking tot die student en die omgewing gesien word. Alhoewel dit 'n komplekse, veelsydige en soms selfs 'n verwarrende proses is, is dit ononderhandelbaar (Leberman *et al.*, 2006:6).

Die benutting van 'n leesbegripprogram om oordrag te versterk, word in hierdie studie ondersoek. Daar moet in ag geneem word dat die primêre doel van 'n leesbegripprogram is dat dosente studente in strategieë onderrig wat kan help met hul teksbegrip. Dit moet die studente ook help met die onthou van inhoud vanuit 'n verskeidenheid van vakgebiede. Studente word binne 'n leesbegripprogram aangemoedig om hierdie verworwe strategieë oor te dra na ander vakke, tale en ook velde buite die akademiese kursusse (Cilliers, 2015; Livingston *et al.*, 2015:1-2).

Alhoewel daar baie oor leesbegripstrategieë en –onderrig geskryf is, is daar min geskryf oor die oordrag van leesbegripstrategieë na ander vakgebiede. In onlangse studies van Walter (2004), Adams en Pegg (2012:158) en Oyetunji (2011:165-166) word leesbegripstrategieë ondersoek binne vakgebiede, binne eerstetaal- en tweedetaalkontekste, binne ondersteuningsprogramme, in aanlynlees en ook binne geslagsverskille. Laasgenoemde skrywer se studie handel oor die effek van leesbegripstrategie-onderrig op tweedetaal-beginneronderwysers se prestasie. Oyetunji identifiseer onder andere die volgende leemtes vir verdere studie:

- Die langtermyneffek van leesstrategie-ingryping op beide eerstetaal- en tweedetaalstudente se leesbegrip.
- Navorsing oor die effek van die leesstrategie-ingryping na algemene akademiese prestasie en prestasie in alle vakinhoud.
- Navorsing oor die effek van leesstrategie-onderrig deur middel van verskillende tipes tekste (Oyetunji, 2011:165-166).

Een inisiatief binne Suid-Afrika om die leesstrategie-ingryping na algemene akademiese prestasie en prestasie in alle vakinhoud te bevorder is die akademiese leesbegripprogram, Leesnet, wat in 2009 binne die CPUT deur vier personeelle ontwikkel is en in 2010 geïmplimenter en gefasiliteer is. Die program is spesifiek vir eerstejaar onderwysstudente ontwikkel. Volgens Livingston *et al.* (2015:1) was die akkurate meting en monitering van die studente se leesspoed aanvanklik problematies. Dit het ook geblyk dat studente sukkel met die oordrag tussen die leesbegripkomponent en hul studie. Na afloop van die eerste twee jaar is die program aangepas om by die studente se behoeftes aan te pas. Drie van die belangrikste veranderinge wat gemaak is, is:

- die gebruik van 'n gerekenariseerde program (*Lesers is Leiers*) om leesspoed en leesbegrip te verbeter, asook te monitor,
- die gebruik van relevante akademiese tekste in beide Afrikaans en Engels gedurende die eksplisiete onderrig van leesbegripstrategieë, naamlik vraagstelling, monitor van begrip, voorspelling, assosiasie en opsomming en
- dat Leesnet as verpligte komponent van eerstejaar Verdere Onderwys en Opleidingstudente en Algemene Onderwys en Opleidingstudente se kurrikulum figureer (Livingston *et al.*, 2015:1-3). Die mate waarin oordrag wel plaasgevind het binne genoemde aanpassings is egter nog nie ondersoek nie.

Volgens Cilliers (2015) was daar ook verskille in die aanbieding van die lesse. Daar is meer gekonsentreer op die transaksionele model (*scaffolding*) van onderrig. Die bewusmaking by die studente van hul eie metakognisie speel ook 'n al hoe belangriker rol. Die twee aangewysde periodes word ook verskillend benader. In die eerste periode word 'n strategie eksplisiet maar in isolasie aangebied, terwyl die tweede periode gebruik word vir die toepassing van die strategieë op 'n geïntegreerde wyse. Hier leer studente ook van mekaar (Cilliers, 2015).

Die ontwikkeling en implementering van Leesnet sluit volkome aan by die voorheengenoemde visie van die Witskrif (South Africa. Department of Higher Education and Training, 2013:xiv). Ten einde verder gehoor te gee aan die genoemde Witskrif moes die volgende vrae gevra word: (a) Tot watter mate pas studente leesbegripstrategieë wat in Leesnet onderrig word op ander vakgebiede toe? en (b) Tot watter mate dra dit by tot effektiewe leer en vordering op akademiese gebied?

Hierdie beoogde studie sal dus gebaseer word op die genoemde gaping in bestaande literatuur en onlangse studies oor die vraag of oordrag van onderrig in 'n geïsoleerde omgewing (dus Leesnet) na ander vakgebiede plaasvind. Die teoretiese raamwerk waarbinne hierdie studie plaasgevind het, word vervolgens bespreek.

1.3.1 Teoretiese raamwerk

Helfenstein (2005:23) ondersoek die geskiedenis van oordrag binne die veld van opvoedkundige wetenskap en wys daarop dat oordrag, volgens Binet (1899) se formele dissipline-teorie, eens gesien is as 'n oorkoepelende verspreiding van vermoëns wat die ontwikkeling van basiese verstandelike aspekte soos logika, konsentrasie en geheue ingesluit het. Later, aan die begin van die twintigste eeu, word daar na alle aspekte binne die opvoedkundige wetenskap, insluitend oordrag, deur die bril van die behaviorisme en empiriese data gekyk. Voorbeelde hiervan is Thorndyke (aangehaal in Helfenstein 2005:23,53) se verbandhoudende en assosiatiewe teorieë. Tydens hierdie opvoedkundige revolusie bevraagte hy en ander opvoedkundiges formele dissipline empiries en teoreties en stel die teorie van identiese elemente bekend. Met sy siening dat oordrag van leer plaasvind wanneer die leerbron en die leerteiken gemeenskaplike stimuli-responselemente bevat, is 'n hiërargiese kurrikulêre struktuur nodig. Dit is hier waar **vertikale oordrag**, of klein-tot-groot-leer, sy oorsprong het. Dit verwys daarna dat laer en meer spesifieke vaardighede aangeleer moet word alvorens meer komplekse vaardighede aangeleer kan word (Gagnè, aangehaal in Helfenstein, 2005:23).

Met die koms van die konstruktivisme verskuif die perspektief van een waar oordrag deur veralgemening plaasvind, na een van 'n proses en produk van aktiewe konstruksie van kognitiewe strukture. De Jager, Jansen en Reezigt (2004:180) meld dat die konstruktivistiese benadering die tradisionele siening van leer in terme van opname verander het na 'n siening van leer as kenniskonstruksie. Konstruktivisme behels dus dat leer plaavind deurdat studente aktief betrokke is by die konstruksie van kennis en vaardighede. Interaksie met ander vorm dus 'n kritieke element van leer binne hierdie raamwerk (Wen, Tsai, Lin & Chuang, 2004:239). In aansluiting hiermee verduidelik De Jager *et al.* (2004:181) dat studente binne hierdie benadering tot onderwys aktief inligting prosessee terwyl vorige verworwe kennis, vaardighede en strategieë benut word. Hierdie skrywers verbind konstruktivisme dus met metakognisie.

Die genoemde interaktiewe aard van onderrig met oordrag as doel en binne die raamwerk van konstruktivisme, is om met en deur middel van oordrag te onderrig. Met ander woorde, oordrag moet deurgaans aan die studente gemodelleer word en daar moet deurlopend verbande gelê word tussen die student se persoonlike databasis en dit wat aangeleer word. Die klem op genoegsame kennis word egter ook beklemtoon omdat strukture en prosesse alleen wisselvallig kan wees. Volgens hierdie uitgangspunt behoort onderrig aan studente uitgebreide ervarings met 'n verskeidenheid kontekse te bied; beide in 'n spesifieke domein, asook op hul periferieë (Helfenstein, 2005:24).

Die onderrig van leesbegripstrategieë geskied binne die raamwerk van sosiale konstruktivisme. Die oordrag van daardie strategieë na 'n ander domein berus ook op die beginsel dat die leser sy/haar eie betekenis skep op grond van bestaande strukture. Binne die sosiaal-konstruktivistiese raamwerk tree metakognisie op as die werktuig vir die oordrag van leesbegripstrategieë. Edgar (2012) meld dat konstruktivisme spesifiek op die instruksiebenadering en –prosesse fokus. Die skrywer verduidelik ook dat hierdie raamwerk die individuele ervarings van studente in ag neem.

Konstruktivisme bevorder dus die idee dat leeromgewings metakognisie moet aanmoedig. Martinez (2006:670) verduidelik dat metakognisie verwys na bewustelike en outomatiese prosesse wat mekaar komplementeer binne die leerproses. Die skrywer is van mening dat die ontwikkeling van metakognisie bydra tot kritiese denke wat probleemoplossingsvaardighede verhoog. Santrock (2008:5) sluit hierby aan en verduidelik dat metakognisie binne konstruktivisme 'n kritiese denkproses behels, waartydens die student dink oor sy/haar eie denke en hoe informasie geprosesseer word. Die skrywer beskou metakognisie as 'n leervaardigheid. In aansluiting by Wen *et al.* (2004:239) se

beskrywing van die interaktiewe aard van sosiale konstruktivisme, behels metakognisie dus 'n doelbewuste proses waar die dosent inhoud/vaardighede verduidelik en modelleer, waarna die student hierdie nuutverworwe kennis/vaardigheid modelleer en waar hy/sy ook aangemoedig word om te dink oor hoe hierdie kennis/vaardigheid toegepas kan word binne ander vakgebiede (Santrock, 2008:6).

Bogenoemde beskrywing van die agtergrond tot hierdie studie het as raamwerk gedien vir die identifisering van die navorsingsprobleem en die ontwikkeling van die navorsingsvraag en -doel. Dit word vervolgens uiteengesit.

1.4 Probleemformulering

Die probleemstelling van 'n navorsingstudie is 'n beskrywing van dit waarop die studie fokus, waarom hierdie fokus nodig is en watter moontlike bydrae die studie tot 'n spesifieke navorsingsveld sal maak. Die formulering van die navorsingsprobleem is dus die eerste en die mees belangrike stap in die navorsingsproses (Kumar, 2014:40). Yegidis en Weinbach (2009:57-58) noem dat die probleem 'n spesifieke gaping in die bestaande kennisbasis uitwys en dat die studie dan poog om daardie gaping aan te spreek. Die volgende navorsingsprobleem, wat as fokus vir hierdie studie gedien het, is geïdentifiseer:

Onlangse studies dui daarop dat Suid-Afrikaanse leerders in die primêre en sekondêre onderwysstelsels se prestasies rakende leesbegrip nie na wense is nie (*cf.* Shepherd, 2013:20-22; Spaul, 2013:19). In lyn met hierdie tendens meld die Departement van Hoër Onderwys en Opleiding dat slegs 15 persent studente tersiêre studies suksesvol voltooi (South Africa. Department of Higher Education and Training, 2013:31). Spaul (2013:6) verbind die gebrek aan leesvaardighede met genoemde gebrek aan sukses met naskoolse opleiding. Volgens navorsing van die afgelope 20 tot 30 jaar kan begrip deur eksplisiete onderrig verbeter word (*cf.* Pearson & Gallagher, 1983; Van Wyk & Louw, 2008:245; Klapwijk & Van der Walt, 2011:26). Die belang van leesbegripstrategieë word dus deur navorsing ondersteun, maar huidige en resente literatuur en navorsingstudies bevestig nie noodwendig of oordrag van hierdie onderrig in 'n geïsoleerde omgewing (byvoorbeeld Leesnet) na ander vakgebiede plaasvind nie. Deur na te vors of oordrag plaasvind, en om die faktore wat moontlike oordrag verhinder of ondersteun, te ondersoek, mag waarde toegevoeg word tot bestaande navorsing in die betrokke veld van leesbegripstrategie-ontwikkeling asook tersiêre ondersteuningsprogramme.

Die navorsingsprobleem, soos hierbo uiteengesit, het die formulering van die navorsingsvraag, -doel en -doelstellings gerig.

1.5 Navorsingsvraag

'n Navorsingsvraag is, volgens Lourens (2004:7), in der waarheid 'n navorsingsprobleem wat in 'n vraag omgestel word. 'n Navorsingsvraag vloei dus voort vanuit die navorsingsprobleem en plaas die fokus op wat gebeur in 'n spesifieke situasie met 'n spesifieke persoon of groep (Agee, 2009:434). Wanneer 'n navorsingsvraag geformuleer word, moet die navorser goed nadink oor aspekte soos dat navorsingsvrae eties verantwoordbaar, navorsbaar, beantwoordbaar en uitvoerbaar moet wees (Agee, 2009:440,443). Onwuegbuzie en Leech (2006:475) sluit hierby aan en noem dat 'n navorsingsvraag, veral binne 'n gemengde navorsingsbenadering, die grootte van die steekproef, die tipe data-insamelingsmetodes, asook data-analisetegnieke beïnvloed.

Die navorsingsvraag waarmee die navorsingsprobleem in hierdie studie benader is, is soos volg geformuleer:

- Wat is die aard en mate van oordrag van leesbegripstrategieë wat binne Leesnet aangeleer word na die vak Geografie, by 'n Hoër Onderwysinstansie, naamlik Cape Peninsula University of Technology, Wellington-kampus?

Die volgende navorsingsdoel en -doelstellings is geïdentifiseer om hierdie navorsingsvraag te beantwoord.

1.6 Navorsingsdoel en -doelstellings

'n Navorsingsdoel sluit aan by die navorsingsvraag en dui op die beoogde uitkoms van 'n navorsingstudie. Kreuger en Neuman (2006:23) verduidelik dat die doel aandui wat die waarde/bydrae van 'n studie sal wees. Gegronde op die bogenoemde navorsingsvraag en in 'n poging om 'n bydrae tot die navorsingsprobleem te maak, is die navorsingsdoel vir hierdie studie soos volg geformuleer:

- om die aard en mate van oordrag van leesbegripstrategieë binne Leesnet na Geografie te verken en te beskryf ten einde aanbevelings te kan maak vir verdere fokusareas wat in die toekoms by leesbegripprogramme ingesluit kan word.

Doelstellings ondersteun die navorser om stappe te identifiseer wat tot die bereiking van die navorsingsdoel sal lei. Lourens (2004:12) dui op die volgende kriteria vir die formulering van doelstellings: Dit moet spesifiek; ondubbelsinnig en konkreet wees en in een sin weergegee word. Tabel 1.1 hieronder beskryf die navorsingsdoelstellings vir hierdie studie in terme van navorsingsdoelstellings wat gekoppel word aan spesifieke take binne die navorsingsproses wat gevolg is.

Tabel 1.1: Navorsingsdoelstellings

Navorsingsdoelstellings	Taakdoelstellings
om 'n literatuurstudie te doen	<ul style="list-style-type: none"> • om 'n volledige beskrywing te verskaf van bestaande literatuur rakende die sleutelbegrippe en die teoretiese raamwerk waarbinne hierdie studie toegepas word
om 'n populasie te identifiseer en 'n steekproef te neem	<ul style="list-style-type: none"> • om kontak te maak met die universiteit en deelnemers • om ingeligte toestemmingsvorme te laat teken
om die mate van oordrag van leesbegripstrategieë te verken en te beskryf deur middel van kwantitatiewe data-insameling	<ul style="list-style-type: none"> • om deur middel van 'n literatuurstudie 'n vraelys en begripstoets saam te stel • om deelnemers te vra om 'n teoretiese teks te bestudeer en leesbegripstrategieë wat benut word te identifiseer • om 'n begripstoets as natoets te doen • om die kwantitatiewe data statisties te beskryf
om die aard van oordrag van leesbegripstrategieë te verken en te beskryf deur middel van kwalitatiewe data-insameling	<ul style="list-style-type: none"> • om 'n onderhoudskedule te ontwikkel vir die semi-gestruktureerde fokusgroepe • om semi-gestruktureerde onderhoude te voer • om rekord te hou van die semi-gestruktureerde onderhoude • om die ingesamelde data te transkribeer • om die ingesamelde data te analiseer
om aan die hand van die bevindinge gevolgtrekkings te maak	<ul style="list-style-type: none"> • om beide die kwalitatiewe en kwantitatiewe data te benut om afleidings te maak waarop bevindinge gegrond kan word
om aan die hand van die bevindinge aanbevelings te maak vir verdere fokusareas wat in die toekoms by leesbegripprogramme ingesluit kan word	<ul style="list-style-type: none"> • om die bevindinge te benut en, tesame met bestaande literatuur, aanbevelings te maak

1.7 Hoofstukindeling

Hierdie inleidende hoofstuk het gefokus op die sleutelbegrippe en bestaande literatuur rakende die navorsingsonderwerp. Die voortvloeiende navorsingsprobleem, -vraag, -doel en -doelstellings is beskryf. In **Hoofstuk 2** word die navorsingsmetodologie wat benut is om bogenoemde doel en doelstellings te bereik, bespreek. **Hoofstuk 3** gee 'n volledige en relevante literatuurstudie gebaseer op die sleutelkonsepte en die teoretiese raamwerk. **Hoofstuk 4** bied die empiriese bevindinge van hierdie studie breedvoering aan. Hier word die riglyne vir die samestelling van kwantitatiewe begripstoetse en vraelyste bespreek. Die data word op kwalitatiewe sowel as kwantitatiewe wyse aangebied. Die kwalitatiewe data word in terme van hoofemas, subtemas en kategorieë aangebied, tesame met 'n literatuurkontrole. Die kwantitatiewe data word statisties uitgebeeld. **Hoofstuk 5** verskaf die gevolgtrekkings en aanbevelings, wat as riglyne deur aanbieders en ontwikkelaars van ondersteuningsprogramme benut kan word.

HOOFSTUK 2

NAVORSINGSMETODOLOGIE

2.1 Inleiding

Rubin en Babbie (2005:4) verduidelik die term navorsingsmetodologie as die gekose wetenskaplike manier om 'n ondersoek te doen ten einde 'n kennisbasis te verbreed. Dit is dus 'n algemene benadering wat deur die navorser gebruik word om die navorsingsprojek uit te voer, en dit skryf ook voor watter instrumente die navorser gaan gebruik in die studie (Leedy & Ormrod, 2005:12). Vanuit hierdie beskrywing is dit duidelik dat die keuse van navorsingsmetodologie eerder op die proses as op die produk van 'n wetenskaplike ondersoek fokus. Dit handel oor die keuses wat gemaak word rakende die navorsingsmetodes en instrumente, gegrond op 'n deeglike kennis van die beperkinge en voordele daarvan (Cohen, Manion & Morrison, 2011:44-45).

In die subafdelings wat volg, word die keuses rakende die navorsingsmetodologie vir hierdie studie bespreek. Elke beskrywing sal opgevolg word met 'n bespreking van hoe die gekose metodologie geïmplementeer is tydens die verloop van hierdie studie.

2.2 Navorsingsbenadering

In navorsing word daar hoofsaaklik tussen twee tipes navorsingsbenaderings onderskei, naamlik kwalitatiewe en kwantitatiewe benaderings.

Leedy en Ormrod (2005:94-95) verduidelik dat die **kwalitatiewe navorsings-benadering** 'n interpreterende benadering is met 'n meer holistiese proses. Hierdie navorsingsbenadering het ten doel om 'n fenomeen/situasie vanuit die deelnemer se oogpunt te verduidelik en te verstaan. Ten einde die doel van hierdie studie te kon bereik, is die behoefte aan 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering geïdentifiseer om studente se beskrywings van die aard van oordrag van leesbegripstrategieë te verken en te beskryf.

Leedy en Ormrod (2005:95) verduidelik dat die **kwantitatiewe navorsings-benadering** ten doel het om verhoudings te vestig, te bevestig, of om die geldigheid daarvan te ondersoek en om veralgemenings te genereer wat 'n bydrae kan lewer tot bestaande teorieë. Die doel van 'n kwantitatiewe ondersoek kan dus beskrywend, verbandhoudend of vergelykend van aard wees (Onwuegbuzie & Leech, 2006:488). Hierdie beskrywing word aangevul deur

Onwuegbuzie en Leech (2006:487) wat verduidelik dat dit 'n benadering is waarin die navorser data numeries voorstel. Een van die doelstellings van hierdie studie was om die mate van oordrag van leesbegripstrategieë te verken en te beskryf. Hierdie beskrywing is numeries voorgestel, wat dui op die behoefte aan 'n kwantitatiewe navorsingsbenadering.

Die relevansie van beide die kwalitatiewe en die kwantitatiewe navorsings-benaderings in hierdie studie word in die onderstaande twee tabelle uitgelig.

Tabel 2.1: Karaktereienskappe van die kwalitatiewe navorsingsbenadering

Karaktereienskap	Relevantheid tot hierdie studie
Dit het ten doel om 'n fenomeen/situasie vanuit die deelnemer se oogpunt te verduidelik en te verstaan.	Ten einde die doel van hierdie studie te bereik, is die behoefte aan 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering geïdentifiseer om studente se beskrywings van die aard van oordrag van leesbegripstrategieë te verken en te beskryf.
Kwalitatiewe data-insameling is narratief, met ander woorde, die presiese woorde van die deelnemers word in hul eie woorde uitgedruk om sodoende die betekenis van hulle eie menings, persepsie, opinies en houdings te bekom.	Beskrywings is verbatim getranskribeer om te verseker dat die deelnemers se "stemme" gehoor kon word en dat hul menings, persepsies, opinies en houdings getrou weergegee kon word.
Dit is holisties van aard.	Die data-analise het die navorser ondersteun om 'n volledige en kollektiewe "storie" saam te stel, gegrond op die deelnemers se insette.

Tabel 2.2: Karaktereienskappe van die kwantitatiewe navorsingsbenadering

Karaktereienskap	Relevantheid tot hierdie studie
'n Benadering waarin die navorser data numeries voorstel.	Die resultate van die natoets en die vraelys is numeries uitgebeeld na aanleiding van die data-analise.
Dis is beskrywend, verbandhoudend of vergelykend van aard .	Een van die doelstellings van hierdie studie was om die mate van oordrag van leesbegripstrategieë te verken en te beskryf.

In die sosiale wetenskappe is daar tans 'n neiging na die **gemengde navorsingsbenadering**. Dit is 'n benadering waarin die versameling en analise van data 'n kombinasie is van beide kwalitatiewe en kwantitatiewe data en wat op 'n sekere stadium van die navorsingsproses dieselfde navorsingsprobleem ondersoek (Ivankova, Creswell & Stick, 2006:3; Onwuegbuzie & Leech, 2006:474). Die navorsingsdoel, gebaseer op die navorsingsprobleem en navorsingsvraag van hierdie studie, dui op 'n behoefte aan 'n gemengde navorsingsbenadering. Ivankova *et al.* (2006:3) verduidelik dat kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsingsbenaderings mekaar komplementeer en tot 'n meer indringende

analise lei en wat albei benaderings se sterkpunte tot voordeel van die studie gebruik. Die navorser het beide kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsmetodes en –tegnieke binne hierdie studie benut (Driscoll, Appiah-Yeboah, Salib & Rupert, 2007:19). Die navorser het primêr van die kwalitatiewe navorsingsbenadering gebruik gemaak en die kwantitatiewe benadering benut om waarde tot die kwalitatiewe data toe te voeg (retoriese logika) en dus van triangulasie van meer as een metode van data-insameling gebruik gemaak (stawende logika) (Mason, 2006:2-8).

2.3 Navorsingsontwerp

Leedy en Ormrod (2005:85) beskryf 'n navorsingsontwerp as 'n algemene strategie om die navorsingsprobleem op te los en verduidelik dat dit as struktuur dien vir die prosedures wat die navorser sal volg. Trochim (2006) is van mening dat die navorsingsontwerp die gom is wat die navorsingstudie bymekaar en gefokus hou. Die navorser identifiseer die volgende elemente wat binne die raamwerk van die navorsingsontwerp geïdentifiseer moet word:

- Die steekproefmetode en steekproefgrootte
- Die metode van data-insameling
- Die metode van data-analise

Vir die doeleindes van hierdie studie het die navorser primêr van die fenomenologiese navorsingsontwerp vir kwalitatiewe navorsing gebruik gemaak. Sy het die verkennende en beskrywende ontwerpe as ondersteuning benut. Die voor-eksperimentele ontwerp is vir die doeleindes van die kwantitatiewe deel van die navorsing benut. Die keuse van hierdie ontwerpe word vervolgens kortliks bespreek in terme van hoe elkeen die navorser ondersteun het rakende die keuses van prosedures wat gevolg is.

'n **Fenomenologiese navorsingsontwerp** verwys na 'n studie waar die navorser die essensie van menslike ervarings rakende 'n fenomeen, soos deur die deelnemers beskryf, identifiseer (Creswell, 2009:13). Leedy en Ormrod (2005:140) verduidelik dat die finale uitkoms van 'n fenomenologiese studie is om 'n beskrywing te verskaf van deelnemers se ervarings en persepsies van 'n spesifieke fenomeen (in hierdie geval die aard van oordrag van leesbegripstrategieë binne Leesnet na Geografie). Hierdie navorsingsontwerp behels 'n sistematiese refleksie op mense in 'n spesifieke situasie (*i.e.* tersiêre studente se refleksie oor die aard en benutting van leesbegripstrategieë), en is 'n objektiewe studie oor 'n onderwerp wat normaalweg as subjektief beskou word. Die objektiwiteit van die studie is

gesetel in die wetenskaplike metodes wat gevolg word (Hicks, 2004:44). Orleans (2011) meld dat fenomenologiese studies verskil van konvensionele sosiale wetenskap deurdat dit wel 'n teoretiese oriëntering behels, maar dat afleidings wat empiries getoets kan word nie gemaak kan word nie. Laasgenoemde stelling dui daarop dat hierdie ontwerp spesifiek benut word in die kwalitatiewe navorsingsbenadering. Die skrywer verduidelik dat hierdie navorsingsontwerp eerder vanuit 'n meta-sosiologiese raamwerk toegepas word deurdat dit 'n beskrywing verleen van mense se bewustelike belewenisse van die fenomeen wat bestudeer word. Groenewald (2004:4) ondersteun bogenoemde beskrywing en noem dat hierdie navorsingsontwerp die navorser help om sekere realiteite te verstaan. Hierdie studie het gefokus op die verkenning en beskrywing van die aard en mate van oordrag van leesbegripstrategieë binne Leesnet na Geografie in 'n hoër onderwys konteks. Die navorser het voorts van Groenewald (2004:6-15) en Trochim (2006:9-11) se raamwerk gebruik gemaak om 'n struktuur aan die studie te verleen en om te verseker dat die genoemde navorsingsdoelstellings bereik kon word. Hierdie raamwerk word in die figuur hieronder geïllustreer.



Figuur 2.1 Die struktuur van die navorsingstudie binne die fenomenologiese navorsingsontwerp

Hierdie ontwerp is gekies om die navorser te help om kwalitatiewe vrae aan die deelnemers te identifiseer wat die bevindinge so beskryf dat die navorsingsdoel bereik kon word.

Ten einde die navorser te ondersteun om die fenomeen te verken is die **verkennende navorsingsontwerp** benut. Babbie en Mouton (2007:271) verwys spesifiek na hierdie ontwerp wanneer groter insig bekom wil word rakende deelnemers se persepsies van 'n situasie/fenomeen. Hierdie ontwerp het die navorser gehelp om 'n beter insig te ontwikkel in die aard van oordrag van leesbegripstrategieë binne Leesnet na Geografie deurdat dit haar gehelp het met keuses rakende die populasie en steekproefnemingsmetode, asook die metodes van data-insameling en -analise.

Rubin en Babbie (2005:125) beveel aan dat die **beskrywende navorsingsontwerp** as 'n uitvloeisel van die verkennende ontwerp benut word om sodoende die navorser te help om 'n dieper betekenis van die navorsingsonderwerp te verskaf. Die betrokke ontwerp is benut om die navorser se keuses rakende die metode van data-analise en die beskrywing van die bevindinge te ondersteun.

Die benutting van die **voor-eksperimentele navorsingsontwerp** vir die kwantitatiewe deel van hierdie studie is gegrond op die beskrywing deur Bless, Higson-Smith en Sithole (2013:138). Volgens hierdie skrywers is die voor-eksperimentele ontwerp veral geskik wanneer 'n studie primêr kwalitatief van aard is en wanneer die kwantitatiewe data as ondersteuning dien. Dit is ook geskik wanneer 'n nie-waarskynlikheidssteekproefnemingsmetdode (sien 2.4) benut word en waar die steekproef relatief klein is. Hierdie ontwerp word veral vir verkennende en beskrywende studies benut, wat goed aansluit by die doel van hierdie studie. Hierdie ontwerp het die navorser ondersteun in haar keuse vir die metodes van kwantitatiewe data-insameling en -analise, sowel as die wyse waarop hierdie data beskryf is.

2.4 Populasie en steekproef

Kumar (2014:74-75, 231) beskryf die populasie van 'n navorsingstudie as die groep wat inligting sal verskaf om die navorsingsvraag te beantwoord. Dit is die totale groep waaruit die navorser die deelnemers aan die studie sal selekteer (Babbie, 2010:119-120). Vir die doeleindes van hierdie studie was die populasie tweedejaar B.Ed.-studente aan die CPUT: Wellington-kampus.

Die populasiegrootte is bepaal deur die aantal geregistreerde tweedejaar B.Ed.-studente aan die CPUT op die Wellington-kampus, naamlik 305 studente.

'n Steekproef bestaan uit een of meer mense wat uit die populasie geselekteer sal word. Die steekproef is dus 'n subgroep vanuit die populasie wat sal verseker dat die data verteenwoordigend is van die populasie (Bless *et al.*, 2013:161). Die subgroep wat die populasie verteenwoordig het, is soos volg geïdentifiseer: tweedejaar B.Ed.-Geografiestudente aan die CPUT: Wellington-kampus wat in hulle eerste jaar deel was van die Leesnet-program.

Aangesien hierdie studie primêr kwalitatief van aard was, en binne die raamwerk van die verkennende en voor-eksperimentele navorsingsontwerpe (soos in 2.3 bespreek), het die navorser van die **nie-waarskynlikheidssteekproefnemingsmetdode** gebruik gemaak. Dit

het behels dat nie almal in die populasie 'n gelyke kans tot deelname aan die studie sou hê nie (Kumar, 2014:239-242). Deelnemers is gekies op grond van die feit dat hulle aan die kriteria vir die verteenwoordigende subgroep voldoen. Die tegniek waardeur die steekproef getrek is, is die **doelgerigte steekproeftegniek**. Hierdie tegniek word gebruik in situasies waar die steekproef om 'n spesifieke doel gekies word; en die navorser poog om meer insig te verkry, beter te verstaan en te ontdek. Die steekproef word so gekies om van die groep te kan leer en te verseker dat die navorsingsvraag die beste beantwoord sal word. Die navorser maak dus staat op eie oordeel (Babbie, 2010:206; Cohen *et al.*, 2006:102-104). Vir die doel van hierdie navorsingstudie het die navorser die tweedejaar-B.Ed.-Geografiestudente aan die CPUT: Wellington-kampus geïdentifiseer as 'n geskikte groep om die navorsingsvraag te kon beantwoord.

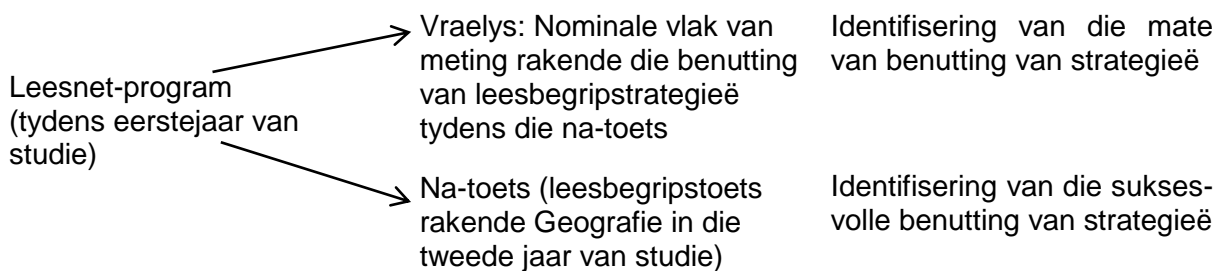
Volgens Cohen *et al.* (2006:93-94) is daar nie 'n klinkklare formule vir die **steekproefgrootte** in kwalitatiewe studies nie en die skrywers wys daarop dat die doel van die studie en die aard van die populasie die grootte van die steekproef bepaal. Vir die doeleindes van hierdie studie is alle tweedejaar B.Ed.-Geografiestudente aan die CPUT: Wellington-kampus genader om aan die studie deel te neem. Deelname was egter vrywillig en die steekproefgrootte het dus afgehang van die hoeveelheid studente wat ingestem het om deel te neem. Al die studente wat geregistreer was vir die tweedejaar Geografiemodule is genader om deel te neem aan die begripstoets (*i.e.* die kwantitatiewe komponent) en die fokusgroepe (*i.e.* die kwalitatiewe komponent). 'n Groter groep het vrywillig aan die kwantitatiewe komponent as aan die kwalitatiewe komponent deelgeneem. Daar was 85 geregistreerde studente wat aan die insluitingskriteria voldoen het, waarvan 65 vrywillig deelgeneem het aan die begripstoets en 25 (vyf groepe van vyf) aan die fokusgroepe.

2.5 Die metode van data-insameling

Die universiteit is gekontak en **etiese klaring** is ontvang (sien Addendum A). Die navorser het die Geografie-dosent ontmoet, van die doel en prosedure verwittig en moontlike tye met hom bespreek. Die deelnemers is gekontak om die doel van die studie te verduidelik en om getekende ingeligte toestemming te bekom (sien Addendum B). Afsprake vir beide die fokusgroepe en die insameling van kwantitatiewe data is gemaak voordat die studie plaasgevind het.

Hierdie studie het beide kwalitatiewe en kwantitatiewe data-insamelingsmetodes benut. Die **kwantitatiewe data** is eerste ingesamel ten einde deelnemers voor te berei op die fokusgroepe. Die data is deur middel van 'n **vraelys en leesbegripstoets** ingesamel.

Deelnemers is gevra om 'n teoretiese teks te bestudeer terwyl hulle die vraelys moes voltooi om aan te dui watter leesbegripstrategieë benut is en ook om 'n begripstoets voltooi. Hierdie vraelys en begripstoets is saamgestel vanuit die literatuurstudie. Die navorser het een groep van 5 deelnemers gekies wat die vraelys en begripstoets as 'n **voorstudie** voltooi het om te verseker dat die navorsingsvraag wel deur middel van die meetinstrument beantwoord sou word. Die begripstoets is binne die voor-eksperimentele ontwerp as 'n een-kans-gevallestudie gedoen, soos hieronder geïllustreer:



Figuur 2.2: Data-insameling gegrond op die voor-eksperimentele navorsingsontwerp (Bless, *et al.*, 2013:138)

Die na-toets is gedoen op 'n Geografieteks wat binne die kursusraamwerk van die studente voorkom, maar wat hulle nog nie behandel het nie. Daar is van nominale vlakke van meting gebruik gemaak om sodoende die benutting van (of nie benutting van) leesbegripstrategieë te kon identifiseer. Die vraelys word as Addendum C van hierdie dokument aangeheg.

Alvorens data ingesamel is, het die navorser die vrae vir die semi-gestruktureerde onderhoude saamgestel. Die metakognisievraelys, naamlik die Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSI) Version 1.0 (Mokhtari & Reichard, 2002:249-259) is benut om die vrae te identifiseer. Hierdie vraelys het die navorser ondersteun om vrae te identifiseer wat spesifiek daarop gemik was om die studente se bewustheid van hul denke oor hul gebruik van leesbegripstrategieë te ondersoek.

Die **kwalitatiewe data** is deur middel van **semi-gestruktureerde onderhoude binne fokusgroepe** ingesamel. Fokusgroepe word spesifiek benut wanneer deelnemers se persepsies van die aard van 'n diens, produk en/of kwessie verken en beskryf wil word. Die navorser fasiliteer dus 'n gesprek binne 'n gemaklike en "veilige" situasie waar al die deelnemers gemaklik kan voel om insette te lewer. Die relevansie vir hierdie studie is dat fokusgroepe spesifiek relevant is wanneer 'n navorser van meer as een metode van data-insameling gebruik maak. Die spesifieke voordeel van die benutting van fokusgroepe in hierdie studie was verder dat deelnemers binne 'n koste- en tydeffektiewe raamwerk

aangemoedig is om te reflekteer oor die aard van oordrag van leesbegripstrategieë binne Leesnet na Geografie (Monette, Sullivan & De Jong, 2010:186; Kroll, Barbour & Harris, 2007:691).

Ten einde die fokus van die fokusgroepbesprekings te hou op die navorsingsonderwerp, het die navorser van semi-gestruktureerde onderhoude gebruik gemaak. Die keuse van semi-gestruktureerde onderhoude is gebaseer op die verkennende en beskrywende aard van hierdie navorsingstudie. Hierdie metode van data-insameling ondersteun navorsers om spesifieke en ryk inligting van deelnemers te bekom, sonder om hulle insette te beperk. Deelnemers kon dus vrylik alle inligting wat hulle as relevant beskou, deel terwyl die oop vrae die onderhoud gefokus gehou het (Greeff, 2011:351-352). Binne die raamwerk van die fenomenologiese navorsingsontwerp het die navorser 'n inleidende versoek aan die deelnemers gerig en toe die volgende vrae aan die deelnemers gevra:

- Hoe sal jy Leesnet aan 'n buitestander verduidelik?
- Vandat jy bewus gemaak is van leesbegripstrategieë, het jy gevind dat jy nuwe strategieë begin gebruik, of het jy bloot bewus geraak van bestaande strategieë wat jy gebruik? Brei uit / verskaf voorbeelde
- Dink aan die strategieë waarna in die Geografiebegripstoets verwys is. In watter ander vakke gebruik jy dieselfde strategieë?
- Dink aan jou verskillende vakke; gebruik jy verskillende strategieë in verskillende vakke?
- In watter vakke help die strategieë jou die meeste? En hoe?
- Hoe vergelyk die tekste wat jy in Geografie lees met die tekste wat jy in Leesnet gelees het?
- Veronderstel jy kan iets by die bestaande Leestnetprogram byvoeg, wat sal dit wees en hoekom?
- Is daar enige positiewe punte wat jy wil uitlig?

Die navorser het die verbatim response van die deelnemers op band geneem (met hulle toestemming) en ook veldnotas benut. Laasgenoemde bevat die groepdinamika en nie-verbale data. Na afloop van die onderhoude is die bandopnames getranskribeer (Addendum E) en die veldnotas is daarby ingevoeg (Greeff, 2011:359).

2.6 Die metode van data-analise

Aangesien daar van 'n gemengde metode gebruik gemaak is, moes die kwalitatiewe data en kwantitatiewe data apart geanaliseer word.

Kwantitatiewe data-analise kan volgens Rubin en Babbie (2005:552) gesien word as die tegnieke om data in 'n numeriese formaat te omskep en dit aan statistiese analise te onderwerp. Die doel van hierdie analise is om die data te verminder na 'n formaat wat interpreteerbaar is sodat die gevolgtrekkings gemaak kan word. Die begripstoets is as tegniek benut om die deelnemers te stimuleer om sodoende te reflekteer en bewus te word van die leesbegripstrategieë wat hulle tans benut. Die navorser het die kwantitatiewe data wat deur die vraelys bekom is, benut om die kwalitatiewe data te kan ondersteun. Dit is in lyn met Afflerbach (2007:19,21) se beskrywing van die betroubaarheidsteorie wanneer studente se leerprosesse bestudeer word, met spesifieke klem op die waarheidskomponent. Die vrae in die vraelys is gebaseer op die literatuurstudie en spesifiek met verwysing na die studie van Stankovic en Lalovic (2010:243-244) se riglyne vir vraelyste tydens die identifisering van leesbegripstrategieë. Die vraelys se response is voorts op Excel-formaat aangebring en gemiddeldes is statisties bereken. Hierdie berekening het die navorser gehelp om die mate van oordrag van leesbegripstrategieë binne Leesnet na Geografie te kon beskryf en 'n verband te trek met die antwoorde in die begripstoets. Die bevindinge is statisties en grafies voorgestel en beskryf.

Kwalitatiewe data-analise behels, volgens Creswell (2009:183), dat dit 'n proses is wat uit die volgende bestaan: datavoorbereiding, die uitvoering van verskillende analises en om algaande 'n dieper begrip van die data te ontwikkel. Die proses behels dus om sin te maak uit teks en beelde. Die data-analise is 'n aaneenlopende proses met konstante reflektering waar analitiese vrae gevra word. Tesch (aangehaal in Creswell, 2009:186) verskaf 'n raamwerk van stappe vir die analisering van kwalitatiewe data. Hierdie raamwerk behels ag stappe, wat soos volg deur die navorser benut was:

- Stap 1: Kry 'n geheelbeeld deur al die transkripsies deeglik te lees en idees neer te stip.
- Stap 2: Kies 'n dokument uit die houpie en gaan dit deeglik deur, skryf gedagtes in die kantlyn.
- Stap 3: Wanneer bogenoemde taak vir al die deelnemers voltooi is, maak dan 'n lys van al die temas en groepeer soortgelyke temas saam. Identifiseer dan ook oorhoofse temas.
- Stap 4: Gebruik die lys temas en kodeer die temas deur verskillende afkortings te gee. Hierdie proses help om nuwe kodes te identifiseer.

- Stap 5: Probeer om die mees beskrywende bewoording vir die temas te vind en dit in kategorieë om te sit. Probeer om die kategorieë te verminder deur soortgelyke temas te groepeer.
- Stap 6: Maak finale besluite oor die afkortings vir elke kategorie en plaas dit in alfabetiese volgorde.
- Stap 7: Versamel data van een kategorie in een plek en doen 'n voorlopige analisering.
- Stap 8: Indien nodig herkodeer die bestaande data.

Hierdie raamwerk het die navorser in staat gestel om temas en subtemas te identifiseer op 'n sistematiese wyse, wat die wetenskaplike aard van die studie verhoog het deurdat data-analise op 'n teoretiese raamwerk gebaseer was. Die onafhanklike kodeerder het ook van hierdie raamwerk gebruik gemaak.

Ten einde die studie se wetenskaplike waarde te verseker, het die navorser die kwalitatiewe data geverifieer en die geldigheid en betroubaarheid van die kwantitatiewe data verseker.

2.7 Die metode van data-verifikasie

Creswell (2009:219) wys daarop dat die geldigheid in 'n gemengde navorsingsmetode van beide die kwalitatiewe en kwantitatiewe data gekontroleer moet word. Die onderstaande tabel illustreer die areas wat die navorser in gedagte gehou en benut het om die kwalitatiewe data te verifieer:

Tabel 2.3: Kwalitatiewe dataverifikasie (Schurink, Fouché & De Vos, 2011:397)

Metode	Strategie	Implementering
Geloofwaardig-heid / egtheid	Onderhoudskedule Onderhoudtegnieke Data-analise Onafhanklike kodeerder	Die navorser het die fokusgroepe volgens 'n onderhoudskedule met spesifieke semi-gestruktureerde vrae gedoen. Onderhoudtegnieke is benut om te verseker dat die deelnemers nie gelei word nie en dat hulle aangemoedig is om hul insette vrylik te kon gee. Data-analise het volgens 'n wetenskaplike, gestruktureerde proses plaasgevind deur beide die navorser en 'n onafhanklike kodeerder.
Oordraagbaar-heid	Navorsingsontwerp Steekproefnemings-tegniek Triangulasie	Die verkennende en beskrywende ontwerpe, die doelgerigte steekproefnemings-tegniek, asook 'n volledige beskrywing van die implementering van die navorsingsmetodologie, het oordraagbaarheid na ander tweedejaar B.Ed.-studente verhoog. Triangulasie van data-insamelingsmetodes het oordraagbaarheid verder verseker.
Betroubaar-heid	Beskrywing van die metodologie	Die metodologie is volledig in hierdie hoofstuk beskryf. Die verkennende en beskrywende ontwerpe en 'n weten-

	Data-analise	skaplike, gestruktureerde data-analiseproses deur beide die navorser en 'n onafhanklike kodeerder, tesame met 'n volledige beskrywing van die implementering van die navorsingsmetodologie, het die betroubaarheid van die bevindinge verhoog.
Neutraliteit	Onderhoudstegnieke, dokumentering van data en onafhanklike kodering	Die benutting van onderhoudstegnieke om beïnvloeding van deelnemers teen te werk, die verbatim transkripsies van fokusonderhoude en veldnotas, sowel as die benutting van 'n onafhanklike kodeerder, het die navorser in hierdie verband ondersteun.

Die volgende drie vorms van verifikasie is nie ingesluit deur die skrywers nie en word bygevoeg ter wille van volledigheid.

Geldigheid dien as antwoord vir of 'n studie toets wat dit veronderstel is om te toets terwyl betroubaarheid na die konsekwente voorkoms van nie-strydige inligting verwys. Die geldigheid van die kwantitatiewe data, volgens Bless *et al.* (2013:229-234), verwys na beide interne en eksterne geldigheid. Binne hierdie studie is **interne geldigheid** bevorder deur die volgende aspekte:

- Die begripstoets en vraelys is op dieselfde dag, gedurende 'n tyd wat die deelnemers pas, gedoen om te verseker dat veranderinge nie plaasvind by die deelnemers nie.
- Die meetinstrument is aan 'n voortoets onderwerp om te bepaal of dit wel die mate van oordrag van leesbegripstrategieë binne Leesnet na Geografie kan identifiseer.
- Die doelgerigte steekproefnemingstegniek en kriteria vir insluiting in die steekproef het verseker dat deelnemers wel in staat was om die navorsingsvraag te help beantwoord.

Die **eksterne geldigheid** is verhoog deurdat die kriteria vir insluiting van so 'n aard was dat die moontlikheid verhoog is dat ander tweedejaar B.Ed.-studente wat deel was van die Leesnet-program in hulle eerste jaar dieselfde mate van oordrag in ander vakke sal toon.

Die **betroubaarheid** van die studie is in die konsekwentheid van die benutting van die meetinstrumente (*i.e.* die leesbegripstoets en die vraelys) gesetel (Bless *et al.*, 2013:235-236).

Die navorser het laastens ook gepoog om die navorsingstudie binne 'n **etiese raamwerk** te doen.

2.8 Etiese oorwegings

Volgens Strydom (2005:56) en Wiersma en Jurs (2009:436) bring die teenwoordigheid van mense as deelnemers in 'n studie komplekse etiese kwessies na vore. Leedy en Ormrod (2005:101-104) verwys na die volgende etiese aspekte wat betrekking het op die voorgename studie: voorkoming van skade aan deelnemers, ingeligte toestemming, misleiding van deelnemers en skending van privaatheid. Die beskrywing hieronder verskaf 'n opsommende verduideliking van wat hierdie aspekte behels het, sowel as 'n beskrywing van hoe die navorser dit hanteer het.

2.8.1 Voorkoming van skade

Volgens Leedy en Ormrod (2005:101-104) behels die voorkoming van skade dat deelnemers aan die studie nie blootgestel word aan risiko's groter as waaraan hulle daagliks blootgestel word nie. Die navorser het potensiële skade probeer voorkom deurdat sy die fokusgroeponderhoude, asook die begripstoets en vraelys, op tye geskeduleer het wat gemaklik was vir die deelnemers. Die plek waar dit plaasvind het, was so ver moontlik gemaklik en privaat. Deelnemers is ook, voordat data ingesamel is, die geleentheid gegee om potensiële skade aan die navorser uit te wys en dit met haar te bespreek.

2.8.2 Privaatheid en konfidensialiteit

Privaatheid behels dat die deelnemers nie blootgestel word nie en dat hulle inligting as konfidensieel hanteer sal word (Leedy & Ormrod, 2005:101-104). Die uitnodingsbriewe en ingeligte toestemmingsvorme spreek hierdie aspek aan. Die deelnemers is ook ingelig dat hul persoonlike besonderhede nie in die navorsingsverslag sal verskyn nie en dat die bevindinge kollektiewe beskrywings sal behels, wat beteken dat hulle insette nie aan 'n persoon gekoppel kan word nie. Die navorsingsdokumente is net deur die navorser, die studieleiers en die onafhanklike kodeerder hanteer en dit is op 'n veilige plek bewaar.

2.8.3 Ingeligte toestemming en misleiding

Kumar (2014:212) wys daarop dat alle deelnemers die reg het om ingelig te word rakende die studie waaraan hulle deelneem. Deelnemers moet vrywillig instem om deel te neem en die ooreenkoms moet gegrond wees op inligting wat openlik en volledig aan elke deelnemer voorgehou is. Strydom (2005:60) sluit hierby aan en beklemtoon dat deelnemers onder geen omstandighede mislei mag word nie. Misleiding verwys binne hierdie konteks na die opsetlike verdraaiing van feite sodat die deelnemer iets glo wat nie waar is nie en derhalwe die respek waarop elke individu geregtig is, skend. Weerhouding van inligting met die doel

om te manipuleer, word ook as misleiding gesien. Ten einde ingeligte toestemming te verkry, is alle deelnemers deur middel van 'n uitnodigingsbrief (sien Addendum A) van die nodige inligting rakende die doel en aard van die studie voorsien. Hulle is verseker dat hul privaatheid deur middel van konfidensialiteit beskerm is en dat hulle nie benadeel sal word indien hul sou besluit om nie deel te neem nie. Hulle is ook ingelig dat hulle self kon besluit om te deel te neem en dat hulle op enige tydstip van die studie kon onttrek. Die persone wat besluit het om deel te neem, is gevra om 'n ingeligte toestemmingsvorm te teken (sien Addendum B). Aan elkeen is 'n navorsingsnommer toegeken om konfidensialiteit verder te verseker. Alle dokumentasie, audiobande, notas en transkripsies wat op band geneem is, is in 'n kabinet toegesluit en slegs die navorser het toegang tot hierdie inligting gehad. Die inligting sal na afloop van die studie vernietig word.

Die volgende gedeelte gee 'n beskrywing van die navorsingsmetodologie wat geïmplementeer is om die navorser te help om die navorsingsprobleem aan te spreek, die navorsingsvraag te beantwoord en om die navorsingsdoel te bewerkstellig.

2.9 Uitdagings rakende die studie

Vir die doel van hierdie studie moet die volgende beperkings beklemtoon word. Hierdie beperkings moet in ag geneem word wanneer die bevindinge bespreek word, omdat dit die veralgemeenbaarheid, geloofwaardigheid en geldigheid van die bevindinge mag beïnvloed.

2.9.1 Steekproefneming

Die steekproef verteenwoordig slegs die tweedejaar B. Ed.-studente wat uitsluitlik aan die CPUT: Wellington-kampus studeer het. Hulle verteenwoordig wel 'n groep studente aan genoemde kampus wat die Leesnet-kursus as vak gehad het tydens hul eerstejaar op kampus.

2.9.2 Studie van beperkte omvang

Hierdie was 'n studie van beperkte omvang en die bevindings behoort met verdere navorsing opgevolg te word ten einde sinvolle riglyne aan die aanbieders en ontwikkelaars van ondersteuningsprogramme waarbinne leesbegripstrategieë onderrig word, te voorsien.

2.10 Samevatting

Hoofstuk 1 het as 'n inleiding tot die studie gedien, aangesien dit die raamwerk waarbinne hierdie studie plaasgevind het, beskryf het. Die keuse sowel as toepassing van die navorsingsmetodologie is voorts volledig in hierde tweede hoofstuk uiteengesit.

Hoofstuk 3 wat volg, verskaf 'n beskrywing van die literatuurstudie wat as riglyn vir die samestelling van kwantitatiewe begripstoetse en vraelyste gedien het.

HOOFSTUK 3

LITERATUURSTUDIE

3.1 Inleiding

“There are important areas in cognitive research, and transfer in particular, that have generally been underinvestigated” (Helfenstein, 2005:87).

Volgens Lei, Rhinehart, Howard en Cho (2010:30) kan tersiêre studente sukkel met begrip van, onder andere, handboeke en joernaalartikels asook om die belangrike gegewens te identifiseer. Daarbenewens voer die skrywers aan dat vele dosente aanneem dat studente vakspesifieke materiaal verstaan en oor voldoende leesbegripvaardighede beskik wanneer hulle die tersiêre veld betree. Hierdie faktore lei tot verminderde studente-sukseste asook die verlaging van akademiese standaarde.

‘n Leemte in bestaande literatuur en onlangse navorsing is geïdentifiseer rakende die aard en mate van oordrag van leesbegripstrategieë binne tersiêre opleiding. Helfenstein (2005:87) meld dat oordrag spesifiek onderbeklemtoon word en dat tradisionele benaderings se uitkomstige ondersoek moet word. Die agtergrond tot hierdie navorsingstudie, gegrond op ‘n voorlopige bestudering van literatuur, en die navorsingsprobleem wat geïdentifiseer is, is volledig bespreek in Hoofstuk 1 van hierdie navorsingsdokument. Die navorsingsprobleem het aanleiding gegee tot die volgende navorsingsvraag:

Wat is die aard en mate van oordrag van leesbegripstrategieë wat binne Leesnet aangeleer word na Geografie by ‘n Hoër Onderwysinstansie, naamlik Cape Peninsula University of Technology, Wellington-kampus?

Die doel van hierdie studie was dus om die aard en mate van oordrag van leesbegripstrategieë binne Leesnet na Geografie te verken en te beskryf ten einde aanbevelings te kan maak vir verdere fokusareas wat in die toekoms by leesbegripprogramme ingesluit kan word.

Hierdie hoofstuk beskryf die kernaspekte en funksionele elemente wat betrekking het op die navorsingstudie na aanleiding van ‘n literatuurstudie wat daarop gemik was om die konteks van hierdie betrokke studie te konseptualiseer. Die leser se aandag word daarop gevestig dat hierdie begrippe ook inleidend in Hoofstuk 1 behandel is en dat die inhoud van die

besprekings nie herhaal word nie. Dit is dus belangrik om ook kennis te neem van die bespreking in 1.2. Die navorser sal eerstens die teoretiese raamwerk waarbinne hierdie studie plaasgevind het, beskryf. Vervolgens word die Leesnet-program beskryf, waarna die ontwikkeling van leesbegripstrategieë en oordrag bespreek word. Die bespreking van die kernaspekte en funksionele elemente in hierdie hoofstuk dien as basis vir die bespreking van die navorsingsbevindinge wat in Hoofstuk 4 behandel word.

3.2 Teoretiese raamwerk

Metakognisie en konstruktivisme is benut as teoretiese raamwerk vir hierdie studie. Vervolgens sal die twee begrippe, metakognisie en konstruktivisme, bespreek word, die verband tussen die twee begrippe uitgelig word, asook die relevansie daarvan tot hierdie navorsingstudie bespreek word.

3.2.1 Metakognisie

Die term 'kognisie' verwys na die aksie of proses om kennis en insig te bekom deur denke, ervarings en sensoriese gewaarwordinge (Matlin, 2009:5). Wanneer 'meta' by kognisie gevoeg word, verwys die term 'metakognisie' na 'verder as kognisie'. Daar word dus dikwels na metakognisie verwys as die denke oor die eie denkproses. Martinez (2006:696) wys egter daarop dat dit 'n komplekse konsep is en dat dit belangrik is om die funksies van metakognisie te ondersoek.

Die term 'metakognisie' word dikwels met Flavell (aangehaal in Livingston, 1997:1) geassosieer. Volgens Livingston voer Flavell aan dat die term uit die volgende twee komponente bestaan, metakognitiewe kennis en metakognitiewe ervarings.

Die eerste komponent is dié van metakognitiewe kennis. Hierdie komponent verwys na kennis oor kognitiewe prosesse en kennis wat gebruik kan word om kognitiewe prosesse te beheer. Flavell (aangehaal in Livingston, 1997:1) verdeel metakognitiewe kennis verder in drie kategorieë. Hierdie kategorieë is kennis van 'n persoon se veranderlikes, van taakveranderlikes en van strategieveranderlikes. Kennis van 'n persoon se veranderlikes verwys na algemene kennis oor hoe mense leer en inligting verwerk, sowel as individuele kennis van 'n mens se eie leerproses. Die tweede kategorie, naamlik, die kennis van taakveranderlikes verwys na kennis oor die aard van die taak asook die verwerkingseise wat dit aan die individu stel. Laastens verwys kennis van strategieveranderlikes na kennis oor

beide kognitiewe en metakognitiewe strategieë waar en wanneer dit toepaslik is om sodanige strategieë te gebruik.

Die tweede komponent van metakognisie (Flavell, aangehaal in Livingston, 1997:1) is die metakognitiewe ervarings en/of beheer wat na die ervarings rakende huidige en voortdurende kognitiewe aktiwiteite verwys.

In lyn met die beskrywing van metakognitiewe kennis van strategieveranderlikes (Livingston, 1997:1) behels metakognisie, volgens Heyns (2007:59), 'n aktiewe ingesteldheid en self- of metabewuste en selfregulerende vermoë tot

- waarneming,
- regulering (ordening),
- monitering en
- selfkorrigerende aanpassing of verandering van eie kognitiewe prosesse gedurende die denkgebeure of denkaktiwiteite.

Vacca (2002:192) gaan verder en identifiseer drie kategorieë wat aansluit by Flavell se beskrywings hierbo, naamlik selfkennis, taakkennis en selfmoniterings- en reguleringskennis. Selfkennis verwys na kennis waaroor die student beskik rakende sy/haar lees- en leervermoëns, terwyl taakkennis na kennis verwys waaroor die student oor die leestaak en oor die toepaslike strategieë, wat nodig is tydens die leesproses, beskik. Selfmoniterings- en reguleringskennis verwys na die vermoë waaroor die student beskik om sy/haar eie leesproses te beoordeel en om van toepaslike regstellende strategieë gebruik te maak waar nodig.

Die komponent van metakognitiewe ervarings en/of beheer, soos hierbo bespreek, verwys na 'n spesifieke tydperk waarbinne metakognisie plaasvind. Block en Pressley (2008:291) brei hierop uit en verduidelik dat dit verwys na die oomblik (die hier en die nou) asook na langtermynmetakognisie. Die skrywer verbind dan ook metakognisie met **leesbegrip** en wys daarop dat die belangrikste 'in die oomblik'-metakognisie die bewus wees van of 'n teks verstaan word al dan nie. Die omgekeerde is dan ook waar: Die student is bewus wanneer hy/sy nie die teks verstaan nie en dit dus nie sal onthou nie. Met verwysing na lees, sal die langtermynmetakognisie die kennis van leesbegripstrategieë wees, maar ook die bewus wees daarvan dat goeie lesers strategieë bewustelik toepas. Alhoewel verduideliking en modellering van leesbegripstrategieë volgens hierdie skrywer die ontwikkeling van

metakognisie positief beïnvloed, vind die meeste ontwikkeling tydens die inoefening van hierdie strategieë gedurende die leesproses self plaas. Vacca (2002:192) trek 'n verdere verband tussen metakognitiewe vaardighede en **strategiese leer**. Die skrywer is van mening dat metakognisie onder andere beteken om beheer te hê oor jou eie kognitiewe aktiwiteite.

In aansluiting by die bostaande beskrywing van die term 'metakognisie' verwys Block en Pressley (2008:291) verder na metakognisie as hoër-orde denke wat aktiewe beheer oor kognitiewe leerprosesse behels. Martinez (2006:697) brei uit op hierdie sienswyse en wys daarop dat metakognisie die beleving van en kennis oor eie kognitiewe prosesse behels. Dit verwys na **bewustelike** en **outomatiese** prosesse wat mekaar komplementeer binne die leerproses en behels voorts kritiese denkpatrone wat lei tot probleemoplossing. Binne hierdie beskrywing identifiseer die skrywer dus drie kategorieë binne metakognisie, naamlik metageheue en metabegrip, probleemoplossing en laastens kritiese denke.

Die kategorie, metageheue en metabegrip, hou verband met die verstaan van 'n persoon se kennistoestand. Die leser is bewus daarvan dat hy of sy kennis kan herroep en ook of en tot watter mate hy/sy dit verstaan. Daar is wel voorbeelde waar die leser nie die korrekte afleiding maak oor sy/haar eie begrip nie. Martinez (2006:697) wys egter daarop dat, alhoewel nadelig, dit veel erger is wanneer 'n leser glad nie bewus is van of hy/sy dit wat gelees word verstaan of nie, as wanneer die leser die verkeerde aanname maak oor wat begryp is al dan nie.

Die tweede kategorie binne die skrywer se bespreking van metakognisie, naamlik probleemoplossing, verwys na die proses wanneer 'n persoon op soek is na 'n oplossing terwyl die pad na die oplossing nog nie duidelik is nie (Martinez, 2006:697).

Laastens fokus die derde kategorie op kritiese denke. Kritiese denke kan verstaan word as die vermoë om die kwaliteit van idees te beoordeel. Martinez (2006:699) sien kritiese denke ook as deel van metakognisie: "... evaluation turned inward, especially turned toward our own ideas". Volgens Cambourne (2002:37) is hierdie metakognitiewe evaluering inherent deel van die student se respons. Hulle evalueer hulself konstant wanneer hulle dit wat geleer word, bespreek, reflekteer en toepas.

In aansluiting by die beskrywing van kritiese denke hierbo, trek Block, Gambrell en Pressley (2002:291-305) 'n verband tussen metakognisie en sosiale konstruktivisme, soos in 3.2.2 verder omskryf, in terme van die gedurige skep van betekenis. Die skrywers verduidelik dat, om die beste resultate in die ontwikkeling van metakognisie te kry, dit nodig is om

geleenthede te skep waar studente hul gebruik van strategieë kan deel met ander en daarvoor kan reflekteer. Volgens die skrywers is die metakognitief-gesofistikeerde leser bewus daarvan dat begrip bevorder word deur aktief betrokke te wees by die leesproses. So 'n leser

- weet dat dit wat gelees word met eie voorkennis verbind moet word,
- is bewus dat die goeie leser voorspel wat moontlik volgende mag gebeur,
- is bewus daarvan om vrae te vra terwyl hy/sy lees,
- stel idees in die teks visueel voor,
- som gedurig tydens lees op dit wat reeds gelees is,
- is bedag daarop dat dele moontlik verwarrend mag wees,
- weet hoe om regstellende strategieë, soos om weer te lees, te gebruik en
- ken leesbegripstrategieë, besef die waarde daarvan en gebruik dit gereeld (Block & Pressley, 2008:291-305).

Vacca (2002:192) ondersteun bogenoemde sienswyse en meld dat goeie lesers metakognitief bewus en kundig is oor hul eie leesproses en verwoord dit soos volg: "They know what, how, when and why it is important to monitor what they are reading, and they know how to regulate their use of comprehension strategies" (Vacca 2002:192). Die verwysing na die regulering van die benutting van begripstrategieë sluit aan by die bespreking van konstruktivisme wat volg.

Aan die einde van hierdie hoofstuk sal 'n opsomming van die begrippe wat sentraal staan tot elke afdeling of kernaspek van hierdie hoofstuk verskaf word. Funksionele elemente wat uit hierdie gedeelte na vore kom, is metakognitiewe kennis waaronder selfkennis, taakkennis en selfmoniterings- en reguleringskennis figureer, asook metakognitiewe ervarings en beheer wat na ervaring van kort- en langtermynkognisie, metageheue, metabegrip, evaluering en refleksie verwys.

3.2.2 Konstruktivisme

Die basiese vertrekpunt van konstruktivisme is dat leer 'n aktiewe proses van die skep van betekenis is (Gravett, 2005:21). Vanuit hierdie perspektief van leer en begrip word die sosiale aard van leer beklemtoon as 'n sleutelstrategie in die evaluering van begrip deur middel van besprekings of interpersoonlike gesprekvoering en onderhandeling in 'n sosiaal-samewerkende omgewing (Coleman, Perry & Schwen, 1997:274–275; Duffy, 1997:574).

Gravett (2005:21) sluit hierby aan met die woorde: "... the personal construction of knowledge always occurs through the intersection of culture, tools, context and people and is therefore social". Die fokus is hier dus op 'n interaktiewe proses.

'n Ander benadering tot konstruktivisme is 'n persoongesentreerde (*i.e.* intra-gerigte) proses. Henson (2003:13) trek 'n verband tussen konstruktivisme en leerdergesentreerde leer en wys op oordraggenererende onderrig- en leergeleenthede wat kenniskonstruksie en betekenisvorming bevorder (*cf.* Forgarty, 1997:76; Johnson, 1995:33). Dit behels, onder andere, dat studente aangemoedig word om hul eie insig te konstrueer deur nuwe inligting met vorige ervarings te verbind.

Konstruktivisme word deur Heyns (2007: 54-55) in drie kategorië geplaas, naamlik: matige konstruktivisme, radikale konstruktivisme en sosiale konstruktivisme. Matige konstruktivisme is die aktiewe opbou van kennis, of die aktiewe konstruksie daarvan deur die student wat nie oorgedra word deur die fasiliteerder of opleier nie. Die skrywer verduidelik radikale konstruktivisme as kennis wat voortdurend verander in die lig van ondervinding en beleving terwyl sosiale konstruktivisme volgens Heyns gebaseer is op Vygotsky (aangehaal in Heyns, 2007:54-55) se beskrywing van kenniskonstruksie en betekenisvorming deur middel van kommunikasie en sosialisering.

Die huidige studie het binne die derde kategorie van **sosiale konstruktivisme** plaasgevind (Die verband tussen hierdie kategorie van sosiale konstruktivisme en die aard van die Leesnet-program word later in hierdie afdeling bespreek). Die sosiaal-konstruktivistiese paradigma behels dat kennis nie bloot van teks na student/leser oorgedra word nie, maar dat kennis altyd in 'n proses van konstruksie binne 'n sosiale konteks is. Die sosiale konteks van byvoorbeeld die klaskamer beïnvloed die manier waarop studente met mekaar, die dosent en die teks omgaan. Binne die konteks van leesbegrip onderrig is dit belangrik om daarop te let dat die leser 'saam met' die teks leer en nie net en noodwendig van die teks nie. In aansluiting by die bespreking van metakognisie, wys Vacca (2002:193) daarop dat om 'vanuit' die teks te leer die vloei van begrip vanuit die teks na die student impliseer. Om 'saam met' die teks te leer dui op 'n transaksie tussen die leser en die teks. Volgens die skrywer dra die leser tydens gespreksvoering en skryf by tot sy/haar eie leer wanneer begrip onderhandel en kennis sosiaal gekonstrueer word.

Cambourne (2003:26) maak drie kernteoretiese aannames oor konstruktivisme, wat aansluit by hierdie studie se fokus op sosiale konstruktivisme. Volgens hom kan dit wat geleer word nie van die konteks waarbinne leer plaasvind, geskei word nie. Verder staan die doel of

doelwit van die student sentraal ten opsigte van dit wat geleer word en laastens word kennis en betekenis sosiaal deur middel van onderhandeling, evaluering en transformasie gekonstrueer.

Bogenoemde aannames deur die skrywer, behels vyf beginsels waarvolgens die konstruktivisme die onderrigsituasie van leesbegripstrategieë beïnvloed:

- die kweek van 'n klaskamerkultuur waarbinne diep betrokkenheid by verskillende demonstrasies van effektiewe leesgedrag aangemoedig word;
- die oordeelkundige implementering van aktiwiteite en strategieë wat al vier die onderrig en leerdimensies, naamlik die eksplisiete, die sistematiese, die bewustelike en kontekstualisasie verteenwoordig;
- die implementering van geleenthede wat intellektuele 'onrus' daarstel;
- die ontwikkeling van elke student se metatekstuele bewustheid van die implisiete prosesse en 'verstaan van' effektiewe leesgedrag en
- die ontwerp en gebruik van outentieke prosesse en 'verstaan van' effektiewe leesgedrag (Cambourne, 2002:30).

Hierdie effektiewe leesgedrag sluit direk aan by die leesbegripstrategie van die ontwikkeling van 'n metatekstuele bewustheid. Dit verwys daarna dat studente bewus is van en op ooreedende en samehangende wyse die volgende kan verwoord: kennis oor en begrip van hoe 'n teks werk, die prosesse en strategieë wat effektiewe lesers gebruik en oplossings wanneer hul 'n geletterdheidsprobleem teëkom (Cambourne, 2002:30).

Vir die doel van hierdie navorsing word die sosiaal konstruktivistiese paradigma as lens gebruik waardeur oordrag van leesbegripstrategieë binne die Leesnet-program na Geografie ondersoek word. Die verband tussen metakognisie en sosiale konstruktivisme is dat kritiese denke deur middel van interaktiewe refleksie lei tot die gedurige skep van betekenis. In hierdie studie behels dit dat kennis en insig ontwikkel word deur kognitiewe prosesse wat ondersteun word deur interaksies tussen studente en tussen studente en dosente (Carr & Biddlecomb, 1998:71). Binne die beskrywing van sosiale konstruktivisme word studente bemagtig om metakognitief op 'n gesofistikeerde wyse te lees met begrip (Block & Pressley, 2008:291-305).

Funksionele elemente waaraan in hierdie afdeling aandag gegee is, is kenniskonstruksie en betekenisvorming deur middel van kommunikasie en sosialisering, die sosiaal-

samewerkende omgewing en die interaktiewe en persoongesentreerde aard van leer. Vervolgens is daar ook klem gelê op die konteks, die doel van die student asook die feit dat kennis en betekenis sosiaal deur middel van onderhandeling, evaluering en transformasie gekonstrueer word.

Die Leesnet-program, wat vir die doeleindes van hierdie studie benut was, sal vervolgens beskryf word.

3.3 Leesnet

Die Leesnet-program vir die ontwikkeling van leesbegrip is vanaf 2010 geïmplementeer op die Wellington-kampus van die CPUT. Die doel van die program is om die akademiese leesvaardighede van eerstejaarstudente te verbeter en bestaan uit twee verpligte klassessies per week en ook 'n rekenaarkomponent. Die rekenaarkomponent verwys na 'n program wat deur die universiteit aangekoop is en waar studente oefen om hul leesspoed te verbeter (Cilliers, 2015).

3.3.1 Samestelling van die program

Dit het gou duidelik geword dat studente sukkel om die vaardighede waaraan die program aandag gegee het, oor te dra na hul ander studieterreine. Die studente het, onder andere, probleme ervaar met die toepassing van strategieë soos die uitsoek van hoofgedagtes en die interpretasie van tekste (Livingston *et al.*, 2015:1). Die samestellers van die program het navorsing oor die aard van leesbegripstrategieë en die onderrig daarvan bestudeer asook die behoeftes van die studente in ag geneem en die program hersaamgestel met sekere uitgangspunte uit daardie navorsing as riglyne. Aspekte wat in die hersamestelling aandag geniet het, sluit die volgende in:

- Die identifisering van eienskappe van die goeie leser.
- Dekodering vorm slegs een aspek van die onderrig van leesbegrip en moet aangevul word met:
 - die denkproses van die leser,
 - die bemeestering van nuwe inligting,
 - die uitbreiding van kennis en
 - die verbande wat in die leesproses gelê word (Cilliers, 2015; Livingston *et al.*, 2015:2).

Die Leesnet-program se hersamestelling was ook gegrond op die identifisering van 'n reeks leesbegripstrategieë wat algemeen aanvaar word as suksesvol binne bestaande en resente literatuur. Hierdie strategieë het ingesluit:

- doelstelling,
- vluglees,
- aktivering van agtergrondskennis,
- voorspelling,
- vraagstelling,
- monitering van eie begrip,
- visualisering,
- die maak van afleidings en assosiasies,
- verbandlegging,
- opsomming en
- evaluering (Cilliers, 2015; Livingston *et al.*, 2015:2).

Klopper (2013:223) verwys spesifiek daarna dat die onderrig van bogenoemde strategieë deur die bewuswording van metakognisie by die deelnemers voorafgegaan moet word. In aansluiting daarby het die programontwikkelaars hulle laat lei deur Block en Pressley (2008), Klopper (2013) en ander navorsers se uiteensetting van die transaksionele instruksiemetode wat ook bekend staan as instruksie deur die geleidelike oordrag van verantwoordelikheid na die student (Livingston *et al.*, 2015:3). Die transaksionele instruksiemetode verwys na strategie-onderrig met die doel om selfregulerende lesers te ontwikkel wat op hul eie, aktief leesbegripstrategieë van goeie lesers gebruik binne 'n verskeidenheid kontekste (Block & Pressley, 2008:162).

Die aanbeveling is ook gemaak dat die leesstrategieë so wyd as moontlik deur alle akademiese personeel onderrig moet word (Livingston *et al.*, 2015:12). 'n Ondersoek na die vordering van die eerstejaarstudente is teen die einde van 2013 geloods. Daar is bevind dat die studente nog steeds sukkel om die leesbegripstrategieë suksesvol toe te pas in ander vakke. Vacca (2002:184-187) beklemtoon die belangrikheid daarvan dat leesbegripstrategieë oorgedra moet word na die verskillende leerareas/vakgebiede. Die skrywer meld dat, alhoewel dosente die belangrikheid van leesbegrip hoog ag, hulle dikwels nie medeverantwoordelikheid aanvaar om die benutting van leesstrategieë binne verskillende vakgebiede aan te moedig en te akkommodeer nie. Die belangrikheid van 'n ondersoek na

oordrag van die Leesnet-program na ander vakke (Geografie in die geval van hierdie studie) word dus uitgelig. Binne sosiale konstruktivisme as teoretiese raamwerk, behels dit ook om die studente se persepsies en ervarings (*i.e.* metakognisie) in hierdie verband binne interaktiewe gesprekke te verken.

Funksionele elemente wat uit hierdie gedeelte na vore kom, is die integrasie met die vakkurrikulum en die bewuswording van metakognisie. Die transaksionele instruksiemetode staan ook sentraal hier en verwys na instruksie waar geleidelike oordrag van verantwoordelikheid na die student plaasvind. Leesbegripstrategieë en die eksplisiete en implisiete onderrig daarvan is belangrike sleutelbegrippe wat uitgelig is.

Die Leesnet-program, soos hierbo bespreek, moet ook binne die teoretiese raamwerk van die ontwikkeling van leesbegripstrategieë ondersoek word. Hierdie aspek word vervolgens bespreek.

3.4 Die ontwikkeling van leesbegripstrategieë

Aanvanklik, gedurende die sewentigs, was leesbegrip onderrig gefokus op die onderrig van studievaardighede. In die laat sewentigs is die beginsel gevestig dat die **eienskappe van die goeie leser** die kern moet vorm vir leesbegrip onderrig. Met spesifieke verwysing na tersiêre onderrig, verskaf Schumm en Post (1997:33-35) die volgende karaktereienskappe van 'n goeie, kritiese leser. Die kritiese leser is

- bereid om tyd te spandeer om te reflekteer oor teks se inhoud,
- in staat om vrae te vra tydens die leesproses en om probleme in die teks te identifiseer en op te los en dus nie net 'n stel feite te memoriseer nie,
- in staat om die feite te beoordeel,
- in staat om swak- en sterkpunte van stellings in die teks te herken,
- skepties en aanvaar nie alles voor die voet nie,
- oop vir nuwe inligting en idees,
- opgewonde om dit wat hulle geleer het met ander te deel en hul standpunte te verantwoord en
- kreatief om afleidings te kan maak en verbande te kan trek.

Om 'n goeie kritiese leser met bogenoemde eienskappe te wees, impliseer die bewuste of onbewuste gebruik van leesbegripstrategieë.

Block, Gambrell en Pressley (2002:10) noem in die inleiding tot hulle boek afleidings rakende effektiewe leesbegripstrategie-onderrig:

- Aan leerders is slegs 'n beperkte seleksie van strategieë onderrig.
- Onderwysers het die leerders onderrig hoe om hierdie strategieë te gebruik waarna hulle dit dan ingeoefen het.
- Leerders het hierdie strategieë aan ander leerders gemodelleer en hul gebruik daarvan aan die ander leerders verduidelik.
- Onderwysers het verduidelik waar en wanneer om hierdie strategieë toe te pas.
- Onderwysers het dikwels strategiewoordeskat, soos voorspel en visualiseer, gebruik.
- Leerders se buigsaamheid (*flexibility*) by die gebruik van strategieë was duidelik.
- Onderwysers het gedurig die boodskap aan leerders oorgedra dat hul denke belangrik was (sien ook Pressley, 2001:4).

Harvey en Goudvis (2007:31) sluit hierby aan en brei uit op Block *et al.* (2002) se opsomming deur 'n gedetailleerde stel algemene riglyne vir effektiewe leesbegrip-onderrig te verskaf:

- Onderrig met die einde in gedagte.
- Beplan onderrig op so 'n wyse dat dit by die individuele behoeftes van die studente pas.
- Modelleer eie gebruik van strategieë.
- Herinner studente aan die doel van strategieë: om betekenis uit 'n teks te konstrueer.
- Verduideik 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 studente om die integrasie van strategieë raak te sien.
- Gee genoeg tyd waarin die studente lees (waak teen te veel onderrig).
- Maak seker dat die studente genoeg tyd het om met mekaar te praat oor hul eie leesprosesse.
- Gee geleentheid vir studente om op 'n kreatiewe wyse op 'n teks te reageer deur te

skryf of te teken.

- Neem genoeg tyd om studente 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 studente se werk en hul gesprekke om leiding te gee in toekomstige onderrig en om hul vordering te assesser (Harvey & Goudvis, 2007:31; Klopper, 2013:25-26).

Bogenoemde twee reekse het te make met die onderrig van leesbegripstrategieë. Hierdie onderrig kan egter nie in isolasie beskou word nie, maar moet verbind word met die verdere ontwikkeling in die siening van leesbegrip.

Die beklemtoning van visualisering en die herkenning van strukture binne tekste het gevolg op dekodering in 'n poging om laasgenoemde aan te vul. Dit behels die onderrig van tekseienskappe of strukturelemente. Harvey en Goudvis (2007:25-26) verduidelik dat visualisering die leser help om visuele konnotasies te maak met die inhoud van die teks. Die inhoud word dus in verband gebring met persoonlike ervarings (*i.e.* die visualisering), wat begrip help ontwikkel. Die skemateorie het voortgebou op die idee van visualisering, met Anderson en Pearson (1984) as die voorlopers. Binne die skemateorie word die aktivering van agtergrondkennis en die onderskeid tussen verskeie tipes skemas waaroor die student beskik, beklemtoon (Keene en Zimmerman, 2007:100-101). Die klem word dus geplaas op sleutelfaktore wat leesbegrip beïnvloed. Keene en Zimmerman (2007:101) verduidelik dat kennis georganiseer word in skemas waarbinne kennis geberg word. Ter verduideliking kan die voorbeeld gebruik word waar 'n persoon kennis opdoen van hoe om kos in 'n restaurant te bestel. 'n Skema word ontwikkel waarbinne die persoon weet dat die spyskaart bestudeer moet word, die pryslys nagegaan moet word en dat die bestelling verduidelik moet word aan die kelner. Wanneer die persoon in 'n soortgelyke situasie kom ('n ander restaurant) weet die persoon, gegrond op hierdie kennisskema, wat om te doen.

'n Verdere ontwikkeling word gevind in Sherwood en Lee (2003:378) wat leesbegripstrategieë met metakognisie, sowel as met sosiale konstruktivisme verbind. In terme van metakognisie word die konsep van interne aandag in terme van wakkerheid, seleksie en kapasiteit beskryf. Binne hierdie konteks verwys wakkerheid na die student/leser se aktiewe poging om relevante skemas te benut rakende klank, sintaktiese kennis en woordbetekenis. Seleksie verwys na die student se vermoë om selektief slegs die relevante inligting wat benodig word, te selekteer terwyl kapasiteit na die student se kognitiewe energie

verwys wat gefokus word op dekodering, sowel as integrasie, sodat begrip ontwikkel kan word.

Met spesifieke fokus op sosiale konstruktivisme, ontwikkel leesbegrip binne interaksie tussen die student en die teks, die student en die dosent en die student en medestudente (Sherwood & Lee, 2003: 379).

Die 'hardop-dink oor 'n teks' is as volgende strategie geïdentifiseer. Dit plaas die klem op die identifisering en direkte onderrig van spesifieke denkstrategieë waarvan die goeie leser bewus moes wees. Hierdie strategie sluit aan by metakognisie en sosiale konstruktivisme, aangesien lees al hoe meer as 'n interaktiewe proses gesien word. Binne hierdie strategie word die leser aangemoedig om in 'n konstante innerlike dialoog te verkeer met onder andere die teks as riglyn (Pressley, 2001:5; Klopper, 2013:14). Deur hardop te dink oor teks tree studente met mekaar en met die dosent in gesprek deurdat gedagtes uitgeruil word en derhalwe word strategieë geïdentifiseer waarvolgens leesbegrip ontwikkel word. Oster (2001:65) verduidelik dat hierdie strategie 'n belangrike rol speel, aangesien dit studente in staat stel om hul huidige vlak van begrip te assesser en om strategieë vir beter begrip te ondersoek. Die skrywer identifiseer sekere eienskappe rakende die strategie. Volgens hom verbaliseer studente hul persepsies en interpretasies van teksinhoud, bespreek studente verbande met ander tekste en vorige kennis en ondersoek hulle verskillende maniere van verstaan.

Uiteindelik het die sogenaamde transaksionele strategie-onderrig tot stand gekom wat deur verskeie navorsers aanbeveel word. Dit behels dat die leser betekenis konstrueer in sy/haar betrokkenheid met die teks. Die dosent moet volgens hierdie model die strukturele raamwerk verskaf (*scaffolding*) wat die student in staat stel om tekste op 'n al hoe hoër vlak met begrip te lees. Dit is dus 'n dubbele transaksie tussen (1) die student en teks en (2) tussen student en dosent (Klopper, 2013:27). Hierdie agtegrond vorm, binne die raamwerk van metakognisie, die raamwerk vir die beplanning en struktuur van die Leesnet-program soos aangebied by CPU: Wellington-kampus (Cilliers, 2015).

McKeown, Beck en Blake (2009:218) wys tereg daarop dat begrip 'n komplekse kognitiewe poging is. Dit word, onder andere, deur die leser; die teks en die konteks beïnvloed. Hierdie siening hou verband met Pressley en Block (2008:384) se beskrywing van leesbegrip as 'n proses wat integrasie van die vermoë om te ontsyfer, kennis van woordeskat en sinstruktuur, voorkennis van die onderwerp en gepaste strategieë om 'n teks te interpreteer om betekenis te konstrueer.

Binne die konteks van hierdie studie se teoretiese raamwerk, is hierdie proses by die leser alleen moontlik indien hy/sy metakognitief ontwikkel het. Metakognisie vind plaas wanneer die lesers bewus is van, en gereed is om leesbegripstrategieë te gebruik as instrumente om nuwe inligting te verstaan tydens die leesproses. Hierdie lesers is dus strategiese en reflektiewe lesers (Harvey & Goudvis, 2007:25-26). Die strategie-onderrigbenadering verwys na die proses waarbinne spesifieke prosedures, soos opsomming en vraagstelling, eksplisiet onderrig en binne tekste gebruik word. Studente word aangemoedig om oor hul denkprosesse te dink en hiervolgens spesifieke strategieë te implementeer om sodoende interaksie met die teks te bewerkstellig. Hierdie strategie-onderrig is gebaseer op die konsep van metakognisie en het ontwikkel vanuit modelle van denk- en leerprosesse soos sosiale konstruktivisme (McKeown *et al.*, 2009:218-219).

Binne die sosiaal-konstruktivistiese benadering beklemtoon Block *et al.* (2002), asook Snow (2002:xiv), die wyd aanvaarde standpunt dat drie dimensies binne die sosiokulturele konteks 'n rol speel binne leesbegrip, naamlik die leser, die teks en die aktiwiteit of doel van die leesproses.

Die student/leser moet ook 'n aktiewe deelnemer wees binne die skep van betekenis. Leesbegrip is dus die aktiewe konstruksie van betekenis deur middel van 'n interaktiewe proses wat die leser en sy/haar agtergrondskennis, die teks sowel as konteks insluit (Klopper, 2013:10). Die mikpunt van hierdie interaktiewe onderrigmetode is om studente in staat te stel om spesifieke leesbegripstrategieë te bemeester om sodoende hierdie leesbegripstrategieë op hul eie, op enige teks te kan toepas (Liang & Dole, 2006:747-748).

Leesbegripstrategieë kan eksplisiet en implisiet onderrig word. Implisiete strategie-onderrig verwys volgens Cambourne (2002:33) daarna om doelbewus studente toe te laat om dinge vir hulself te ontdek. Eksplisiete strategie-onderrig verwys na en vereis

- direkte verduidelikings,
- modellering,
- oefening en
- toepassing (Vacca, 2002:194).

Deur die kennis, prosesse en strategieë wat soms as vanselfsprekend beskou word eksplisiet sigbaar te maak, help die dosent die student op twee maniere: Eerstens help dit

die student wat nie voorheen blootgestel is aan gereelde geleenthede om hierdie kennis, prosesse en strategieë te ontdek nie. Dit help ook studente wat 'n wanpersepsie van die leesproses gehad het. Eksplisiete onderrig ondersteun dus studente om hulle eie leer te kontekstualiseer. Die student word dus gehelp om al die legkaartstukke van die dag se leer bymykaar te pas om sodoende oordrag te ondersteun (Cambourne, 2002:34).

Vacca (2002:194) sluit hierby aan en onderskei tussen sigbare en onsigbare dimensies van lees binne leerareas/vakke. Sigbare dimensies verwys na die eksplisiete onderrig van strategieë. Die kern van sigbare, eksplisiete onderrig van leesbegripstrategieë kom vanuit navorsing neer op metakognitiewe en kognitiewe prosesse. Eksplisiete strategie-onderrig help studente met selfregulerende, onafhanklike gebruik van strategieë om die leesbegripeise wat aan hulle gestel word, te kan baasraak. Met eksplisiete strategie-onderrig word studente bewus van

- **wat** die strategie is,
- **hoe** om dit te gebruik,
- **waarom** dit belangrik is en
- **wanneer** om dit te gebruik deur direkte verduidelikings van die strategie.

Hierdie eksplisiete onderrig skep 'n sigbare strukturele raamwerk vir die onderrig (*scaffolding*) sodat studente kontrole oor strategie-gebruik kan ontwikkel (Vacca, 2002: 193-195). Hierdie proses word begin met die modellering en demonstrering van 'n strategie, en so word die student ingelei in die gebruik van die strategie. Nadat die student reeds die reëls en prosedures van die strategie verstaan, gebruik die dosent die 'hardop-dink' tegniek om die strategie te modelleer. Hierna is daar geleentheid om die strategie in te oefen op tekste en te gesels oor elk van die studente se gebruik van die strategie. Nadat die student kans gehad het om die strategie in te oefen, behoort daar geleentheid te wees en behoort studente aangemoedig te word om hierdie strategieë binne bestaande take binne verskillende leerareas/vakke te gebruik en sodoende oordrag te openbaar.

Vakdosente kan implisiete strategie-onderrig moontlik maak deur noukeurig beplande vakspesifieke geletterdheidslesse. Vacca (2002:196) verwys hierna as 'n instruksieraamwerk waarvolgens studente voor lees, tydens lees en na afloop van lees leesbegripstrategieë gebruik. Deur studente, voordat hulle begin lees, voor te berei, kan oneffektiewe leesgewoontes van die individu omseil word. 'n Student kan byvoorbeeld aangemoedig word om vrae te vra soos:

- Wat is my primêre doel om hierdie teks te lees?
- Moet ek lees om die hoofgedagtes te identifiseer, of is ek op soek na detail?
- Wat weet ek reeds van hierdie onderwerp?

Tydens die leesfase self word studente aangemoedig om hul eie begrip te monitor en vraagstelling te gebruik. Tydens die na-leesfase kan leesbegripstrategieë gebruik word om begrip van idees vanuit die teks verder as net die teks uit te brei. Tydens hierdie fase demonstreer die student die oordrag wat plaasgevind het (Vacca, 2002:195-199).

Daar is egter ook kritiek teen hierdie wyse van leesbegrip onderrig. Teenoor die eksplisiete strategie benadering staan die inhoud benadering, wat ook verband hou met die strategie, hardop-dink oor die teks, soos voorheen bespreek. Die inhoud benadering se kernuitgangspunt is om studente se aandag op die inhoud van die teks wat gelees word te fokus deur 'n bespreking van voorstellings van die idees in die teks. Die inhoud benadering spruit voort uit 'n teksprosesseringsmodel en poog om die leser by teksidees te betrek deur 'n denkvoorstelling van teksidees te vorm. Geen spesifieke strategiese denkprosesse word egter onderrig nie (McKeown *et al.*, 2009:218-219).

Beide die eksplisiete strategie- en die inhoud benaderings impliseer wel dat die leser **denkend** aktief moet wees om sodoende teks suksesvol te prosesseer en het ten doel om die leser aktief by die leesproses betrokke te hou. Volgens McKeown *et al.* (2009:221) blyk dit dat beide hierdie benaderings suksesse openbaar. Daar is, volgens die skrywers, ongelukkig min navorsing wat bewys tot watter mate. Met die spesifieke fokus op die sosiaal-konstruktivistiese benadering, meld hulle egter ook dat daar nie genoegsame voorbeelde in navorsing voorkom wat die interaksie in die klaskamer beskryf nie en daarom is daar nie genoeg insigte in wat tot suksesvolle resultate gelei het nie. Die Leesnet-program, wat in hierdie studie ondersoek word, is 'n voorbeeld waar die eksplisiete benadering gevolg word.

Lei *et al.* (2010:31-38) het voorstelle rakende die ontwikkeling van leesbegripstrategieë gemaak. Eerstens kan studente se agtergrondkennis oor bepaalde onderwerpe deur dosente gebruik word wanneer nuwe materiaal aan studente voorgehou word om sodoende leer maksimaal te bevorder. Verskeie metodes moet ook benut word om studente te help om 'n metode te kan kies en bemeester wat hulle kan help om meer bekwame lesers te word sodat effektiewe leer kan plaasvind. Verder is kodering as 'n tegniek baie belangrik wanneer gekyk word na die verbetering van studente se akademiese leesvermoë. Die skrywers noem twee

tegnieke om studente se kodering te verbeter, naamlik: die gebruik van opsommings (*outlines*) en konsepkartering (*mapping*). Beide het te make met die gebruik van betekenisvolle leer waar bestaande relevante kennis in die gedagtestruktuur (*mental structure*) onderling verband hou met die verkryging van nuwe inligting.

Die uitkoms van die aanleer van leesbegripstrategieë moet wees dat studente in staat gestel word om hierdie strategieë in verskillende vakdissiplines te benut tot voordeel van hul akademiese ontwikkeling. Oordrag van leesbegripstrategieë word dus vervolgens bespreek. Alvorens oordrag bespreek word, word die sleutelbegrippe van hierdie afdeling kortliks opgesom.

In hierdie afdeling staan leesbegrip as funksionele element, sentraal as 'n proses wat die volgende behels: die integrasie van die vermoë om te ontsyfer, kennis van woordeskat en sinstruktuur, voorkennis van die onderwerp asook die gepaste strategieë om 'n teks te interpreteer om betekenis te konstrueer. Verder is die eienskappe van die goeie leser asook die karaktereieskappe van 'n goeie, kritiese leser van kritiese belang. Die skemateorie, as sleutelbegrip, verwys daarna dat kennis georganiseer word in skemas waarbinne dit dan geberg word. Transaksionele strategie-onderrig behels dat die leser betekenis konstrueer in sy/haar betrokkenheid met die teks terwyl strukturele raamwerk (*scaffolding*) in hierdie afdeling verwys na die dosent wat 'n raamwerk verskaf wat die student in staat stel om tekste op 'n al hoe hoër vlak met begrip te lees.

3.5 Oordrag

In Hoofstuk 1 is reeds verwys na oordrag. Die tema word vervolgens verder bespreek. Marton (2006:499) som die ontwikkeling van teorieë van oordrag aan die hand van Mestre (aangehaal in Marton, 2006:499) op en verduidelik dat oordrag is hoe dit wat binne een situasie aangeleer is, beïnvloed wat die student in staat is om binne 'n ander situasie te kan doen. Die skrywer merk tereg op dat dit ook die kern is waarmee onderwys te make het (sien ook Lobato, 2006:431 en Helfenstein, 2005:15).

Die **klassieke benadering** van oordrag bepaal dat dit plaasvind wanneer studente sommige aspekte van die leerervaring sodanig veralgemeen het dat dit tydens 'n ander opdrag oorgedra is (Lobato, 2006:436). Helfenstein (2005:24) wys egter daarop dat hierdie klassieke benadering op oordrag bevraagteken is uit die oogpunt van konstruktivisme, waar daar geargumenteer word dat leer meer is as net kennisdeeltjies wat gememoriseer word, maar eerder 'n proses en 'n produk is van aktiewe konstruksie van kognitiewe kennisstrukture.

Vanuit die oogpunt van konstruktivisme kon daar nie meer geglo word dat oordrag blote veralgemening is van een situasie na 'n ander met soortgelyke komponente nie. Verdere kritiek teen die klassieke benadering van oordrag is dat dit nie leerdergesentreerd was nie, dat dit kennis gedekontekstualiseer het en slegs as abstraksie voorgehou is (Lobato, 2006:434).

Kritiek op die klassieke benadering het gelei tot die verskuiwing na 'n benadering wat fokus op **oordrag deur insig**. Hierdie benadering is veral deur aanhangers van die Gestaltleerteorie ondersteun. Vanuit byvoorbeeld leerdergesentreerde navorsing is bevind dat die student se aanpassing van denke in die proses van oordrag ook beïnvloed word deur sy/haar leerervaring tydens die opdrag, sy/haar voorkennis en -aktiwiteite asook die konteks waarbinne die opdrag moes uitgeoefen word (Lobato, 2006:434).

Lightner (2008:64) verduidelik dat oordrag deur insig bevorder word deur studente-studiegroepe, probleemoplossende onderrig asook onderrig wat die ondersoek na verklarings vir probleme/situasies aanmoedig.

Met spesifieke verwysing na **leesbegrip**, wys Fisher en Frey (2008:21) daarop dat modellering 'n positiewe impak het op oordrag. Die skrywers kom tot die gevolgtrekking dat wanneer die dosent verskeie leesbegripstrategieë tegelyk aan studente modelleer, die studente aangemoedig word om dit wat hul van leesbegripstrategieë geleer het, oor te dra na die praktyk (sien ook Helfenstein, 2005:25-26).

Kilbrink en Bjurulf (2013:524) onderskei tussen vier wyses van oordrag, naamlik:

- oordrag van basiese kennis,
- oordrag van beginsels en vaardighede,
- oordrag van geskrewe materiaal en regte lewe en
- oordrag van praktiese ervarings.

Hierdie wyses van oordrag, binne die teoretiese raamwerk van hierdie studie, beklemtoon die belangrikheid daarvan dat studente die geleentheid kry om foute tydens lees te maak en daarvoor te kan reflekteer om sodoende oordrag te versterk. Refleksie hou ook verband met hoe die studente oor hul vorige kennis en ondervinding dink wanneer hulle met 'n nuwe situasie gekonfronteer word (Kilbrink & Bjurulf, 2013:526-533). Die skrywers verbind dus oordrag en leer soos volg: "The object of learning then becomes the learning itself, which

means that the learning content is concerned with how to learn in order to be able to learn in new situations. By implication, the transfer of knowledge becomes transfer of learning” (Kilbrink & Bjurulf, 2013: 534).

Kilbrink en Bjurulf (2013:522) bespreek die verband tussen onderrig en leer en beskryf oordrag as ‘n leerproses en ‘n voorbereiding vir leer in die toekoms waar ondervinding vanuit verskillende situasies gebruik word om nuwe onbekende situasies te hanteer deur onderskeid tussen die verskille en ooreenkomste van die situasies te tref. Lobato (2006:437) identifiseer die volgende aspekte wat oordrag en leer beïnvloed:

- die invloed van die student se kennisagtergrond,
- die student se aanpassings by verskillende kontekste,
- die transformasie van kennis en vaardighede binne verskillende kontekste en
- die invloed van kollektiewe aktiwiteite op oordrag.

Lobato (2006:438-442) beskryf die ontwikkeling van oordrag vanuit drie dimensies (veronderstellings) in verband met oordrag. Hierdie dimensies is soos volg:

Die oordragmetafoor: Die klassieke oordragmetafoor suggereer dat opdragte waarin oordrag bewerkstellig word, onveranderd bly, en dat die student slegs bestaande verhoudings reproduseer op ‘n ander konteks. Meer onlangs is die standpunt dat oordrag van kennis en begrippe na alledaagse probleemoplossing eerder herhaalde rekonstruksies en spesialisering is. Die proses van veralgemening betrek gedurig die veranderende omgewing en die rekonstruksie van verbande. Dit dui op die dinamiese aard van oordrag teenoor die vorige aanvaarding van ‘n redelik statiese model.

Die rol van abstrahering en dekontekstualisering in die oordragproses: Dit is duidelik dat in die proses van veralgemening ‘n mate van abstraksie nodig is vir oordrag om plaas te vind. Dit is egter essensieel dat die kontekstualisering van die oordrag as ‘n dinamiese proses gesien moet word en die abstrahering van beginsels as ‘n konstruksie wat aansluit by die student se doelwitte, voorkennis en omgewing. Vir abstrahering om plaas te vind, moet daar in verskillende kontekste oordrag gemodelleer en gedemonstreer word. Hierdie abstrahering word dus ook gekonstrueer soos die proses van oordrag ontwikkel (*i.e.* konstruktivisme) (Lobato, 2006:439-441).

Oordragmeganismes: Dit verwys na eksterne faktore wat oordrag kan bevorder en beperk. Hierdie meganismes moet gesien word as die bepaling van watter faktore binne die sosiale

omgewing die oordrag van leer kan bevorder en of beperk of verhinder. Dit sluit in die eienskappe in die leeromgewing wat die student se aandag direk fokus op patrone en beginsels binne 'n verskeidenheid feite en inligting. Dit behels die integrasie en gesamentlike konseptualisering van die fenomeen waarop gefokus word, die student se voorkennis, ervaring en doelwitte. Hierdie oordragmeganisme is dus sosiaal gekontekstualiseer en kan nie net beheer word deur eksterne omstandighede te manipuleer nie.

Oordragmeganismes, volgens Lobato, (2006:443), is die stel van sosiale raamwerke wat ooreenkomste vertoon met die relevante leerervarings sodat die studente deur middel van die interkontekstualiteit gelei word tot veralgemenings (oordrag). 'n Verdere oordragmeganisme verander die beklemtoning van ooreenkomste na die herkenning van verskille om oordrag te bevorder. Marton (2006:508) brei hierop uit deur daarop te wys dat oordrag nie kan plaasvind sonder ooreenkomste nie, maar beklemtoon dat daar ook geen oordrag kan plaasvind sonder verskille nie. Begrip van die situasie of konteks is verder uiters belangrik in teorieë oor hoe leer plaasvind. Die situasie of konteks verwys na alles wat die leergebeurtenis omring, met ander woorde die sosiaal-gekonstrueerde leefwêreld waarbinne leer op 'n spesifieke oomblik plaasvind (Marton, 2006:511-519). Die skrywer illustreer hoe een leerervaring die ander leerervaring prospektief of retrospektief verander en hoe die effek van oordrag mag toeneem met verloop van tyd, ervarings en die onderskeiding van verskille tussen situasies (Marton, 2006:512). Studente ontwikkel die vaardigheid om die relevansie van verskille in ag te neem in die proses van oordrag. Positiewe oordrag hang dus nie slegs af van die ontdekking van ooreenkomste nie, maar ook die onderskeid tussen dit wat verskil. In die leerproses en in die proses van oordragontwikkeling ontwikkel die student dus die vaardigheid tot die maak van fyner onderskeidings.

Heyns (2007:9), in 'n studie oor die analise van oordragdinamiek, stel dit dat onderrig en opleiding van min waarde is sonder oordrag na die praktyk. Die skrywer voeg egter by dat ten spyte van navorsing oor die aard van oordrag dit steeds 'n relevante en resente deel van die problematiek in die opvoedkundige diskoers bly. Volgens die skrywer is daar steeds 'n groot behoefte aan navorsing oor oordragfenomene en die oordragdinamiek in leerprogramme (Heyns, 2007:10). Navorsing vra dus steeds, volgens die skrywer, na

- die mate waarin oordrag plaasvind,
- watter strategieë aangewend kan word om oordrag te verseker en
- watter faktore oordrag beïnvloed (Heyns, 2007:13).

Soos reeds aangedui, is die kernvraag van hierdie studie of die toepassing van 'n leesstrategieprogram soos Leesnet, genoegsame oordrag van hierdie strategieë na 'n inhoudsvak soos Geografie bewerkstelling. Om sinvolle afleidings daarvoor te maak, moet eers besin word oor die aard en funksie van oordrag in 'n onderrigkonteks asook binne die raamwerk van sosiale konstruktivisme en metakognisie. Opvoedkundiges is al meer as 'n eeu besig om te debatteer oor oordrag, oor die aard van oordrag, die omvang daarvan en die aard van die onderliggende meganismes. Helfenstein (2005:15) beskryf die tradisionele siening van oordrag as die proses en die effektiewe mate waartoe vorige ondervindinge, ook genoem die oordragbron, leer en prestasie binne die huidige nuwe situasie, ook genoem die oordragteiken, beïnvloed.

Met die groeiende belangstelling in die student as selfgeaktiveerde probleemoplosser word die klem verskuif na probleemoplossing en denkskemavorming. Denkskemas verteenwoordig die oordragbrûe tussen verskillende taaksituasies. Metakognisie, as tema binne oordrag, verskyn nou op die voorgrond. Soos reeds bespreek, sluit metakognisie metakennis en metakognitiewe vaardighede soos selfmoniteringsvaardighede en selfregulering in en is dit die bewuste bestuur en organisering van verworwe kennis. Metakognisie word deur verskeie navorsers as spesifiek oordraggenererend geag (Adkins, 2005; Manning, Glasner & Smith, 1996:218-223). Helfenstein (2005:14) trek die verband tussen metakognisie en oordrag. Die skrywer voer aan dat alle navorsing oor menslike kognisie, byvoorbeeld navorsing oor probleemoplossing, die vermoë om te leer, te onthou en te redeneer, betrekking het op denkraamwerke. Oordrag is geensins anders nie. Oordrag verwys oor die algemeen na die verhouding of harmonie tussen denkraamwerke. Hacker (1998:xiv) skryf die volgende oor die verband tussen oordrag en metakognisie: "Many researchers and practitioners are convinced that by fostering metacognitive processes during instruction, more durable and transferable learning can be achieved".

MacLeod, Butler en Syer (1996:5) wys egter daarop dat sommige navorsers die begrippe van metakognisie en oordrag in so 'n mate geïntegreer het dat 'n argument ontwikkel het dat slegs die bewys van positiewe oordrag werklik die afleiding kan ondersteun dat metakognitiewe leer plaasgevind het. Nog kritiek teen die siening van die noue verband tussen metakognisie en oordrag sluit ook in dat generiese vorms van kennis nie noodwendig altyd tot effektiewe oordrag sal lei nie en dat spesifieke agtergrondkennis dikwels eerder tot direkte oordrag sal lei as net kennis van strategieë (Brown, 1990; Mayer, 1989:43-64).

Die veld van oordrag is dus gemoeid met leer wat binne 'n konteks plaasvind en leer binne 'n nuwe konteks beïnvloed. Oordrag moet as 'n holistiese proses met betrekking tot die student

en die omgewing gesien word. Alhoewel dit 'n komplekse, veelsydige en soms selfs 'n verwarrende proses is, is dit ononderhandelbaar binne die onderrigproses (Leberman *et al.*, 2006:6).

Funksionele elemente wat uit hierdie gedeelte na vore kom, is die mede-verantwoordelikheid van vakspesifieke dosente om die benutting van leesstrategieë binne verskillende vakgebiede aan te moedig en te akkommodeer. Verder is gefokus op die aanpassing van kennis by verskillende situasies en die veralgemening van leerervarings. Verskillende wyses van oordrag, aspekte wat oordrag beïnvloed en die rol wat modellering by oordrag speel, is bespreek. Die rol van abstraksie en dekontekstualisering is onderstreep. Abstraksie verwys hier na die uitbreiding en toepassing van 'n begrip na 'n breër, meer veralgemeende denkraamwerk, terwyl dekontekstualisering daarna verwys om 'n begrip los te maak uit 'n spesifieke veralgemenende waarde te gee. Oordragmeganismes as sleutelbegrip verwys na eksterne faktore wat oordrag kan bevorder en beperk. Ander belangrike aspekte wat in hierdie afdeling aandag geniet het, is die ontwikkeling van vaardigheid van oordrag, die rol van Leesnet, metakognisie as tema binne oordrag, die verhouding tussen denkraamwerke en die aard van effektiewe oordrag.

Die beskrywing van die kernaspekte in hierdie hoofstuk word in die volgende afdeling opgesom in terme van die funksionele elemente wat geïdentifiseer is.

3.6 Opsomming van funksionele elemente

Die bespreking in hierdie hoofstuk is gebaseer op 'n beskrywing vanuit die literatuur met betrekking tot die kernaspekte van hierdie navorsingstudie. Die bespreking word verder aangevul deur die beskrywing van die agtergrond tot die navorsingstudie in Hoofstuk 1. Die funksionele elemente wat tydens die bestudering van die literatuur geïdentifiseer is, word vervolgens in die onderstaande tabel opgesom.

Tabel 3.1: Funksionele elemente

Kernaspekte	Funksionele elemente
3.2.1 Metakognisie	<ul style="list-style-type: none"> • Metakognitiewe kennis: <ul style="list-style-type: none"> - Selfkennis

Kernaspekte	Funksionele elemente
	<ul style="list-style-type: none"> - Taakkennis - Selfmoniterings- en reguleringskennis • Metakognitiewe ervarings en beheer: <ul style="list-style-type: none"> - Ervaring van kort- en langtermynkognisie - Metageheue - Metabegrip - Evaluering - Refleksie • Eienskappe van die metakognitief-gesofistikeerde leser
3.2.2 Konstruktivisme	<ul style="list-style-type: none"> • Kenniskonstruksie en betekenisvorming deur middel van kommunikasie en sosialisering • Sosiaal-samewerkende omgewing • Interaktief • Persoongesentreerd • Dit wat geleer word kan nie van die konteks waarbinne leer plaasvind geskei word nie • Die doel van die student staan sentraal ten opsigte van dit wat geleer word • Kennis en betekenis word sosiaal deur middel van onderhandeling, evaluering en transformasie gekonstrueer • Vyf beginsels waarvolgens die konstruktivisme die onderrigsituasie van leesbegripstrategieë beïnvloed, naamlik: <ul style="list-style-type: none"> - kweek van 'n klaskamerkultuur - oordeelkundige implementering van aktiwiteite en strategieë - implementering van geleenthede - ontwikkeling van elke student se metatekstuele bewustheid van die implisiete prosesse en 'vestaan van' effektiewe leesgedrag - ontwerp en gebruik van outentieke prosesse
3.3 Leesnet	<ul style="list-style-type: none"> • Integrasie met vakkurrikulum • Bewuswording van metakognisie • Transaksionele instruksiemetode -instruksie deur die geleidelike oordrag van verantwoordelikheid na die student • Leesbegripstrategieë • Persepsies en ervarings • Eksplisiete en implisiete onderrig van leesbegripstrategieë • Eksplisiete strategie-onderrig: <ul style="list-style-type: none"> - direkte verduidelikings - modellering - oefening - toepassing
3.4 Leesbegripstrategieë	<ul style="list-style-type: none"> • Eienskappe van die goeie, kritiese leser • Riglyne vir effektiewe leesbegrip-onderrig • Skemateorie • Visualisering • Leesbegrip - 'n proses wat die volgende behels: <ul style="list-style-type: none"> - integrasie van die vermoë om te ontsyfer, - kennis van woordeskat en sinstruktuur,

Kernaspekte	Funksionele elemente
	<ul style="list-style-type: none"> - voorkennis van die onderwerp, - gepaste strategieë om 'n teks te interpreteer om betekenis te konstrueer • Implisiete en eksplisiete onderrig • Om aan te sluit by konstruktivisme: interaksie tussen die student en die teks, die dosent en medestudente • Om aan te sluit by metakognisie en sosiale konstruktivisme: 'hardop-dink oor 'n teks' - konstante innerlike dialoog met onder andere die teks as riglyn. Eienskappe hiervan: <ul style="list-style-type: none"> ✓ studente verbaliseer hul persepsies en interpretasies van teksinhoud, <ul style="list-style-type: none"> ✓ studente bespreek verbande met ander teks en vorige kennis, ✓ ondersoek verskillende maniere van verstaan. • Transaksionele strategie-onderrig - die leser konstrueer betekenis in sy/haar betrokkenheid met die teks. • Inhoubenadering • Strukturele raamwerk (<i>scaffolding</i>) • Leser is denkend aktief • Studente se agtergrondkennis kan deur dosente gebruik word wanneer nuwe materiaal aan studente voorgehou word om sodoende leer maksimaal te bevorder • Verskeie metodes moet benut word • Gedagtestruktuur (<i>mental structure</i>) - Kodering: opsommings (<i>outlines</i>) en konsepkartering (<i>mapping</i>) • Vakspesifieke dosente se mede-verantwoordelikheid om die benutting van leesstrategieë binne verskillende vakgebiede aan te moedig en te akkommodeer
3.5 Oordrag	<ul style="list-style-type: none"> • Aanpassing van kennis by verskillende situasies • Die veralgemening van leerervarings • Aspekte wat oordrag beïnvloed • Rol van modellering by oordrag • Verskillende wyses van oordrag • Rol van abstraksie en dekontekstualisering • Oordragmeganismes • Die ontwikkeling van vaardigheid van oordrag • Rol van Leesnet • Metakognisie as tema in oordrag • Die verhouding tussen denkraamwerke • Die aard van effektiewe oordrag

3.7 Samevatting

Hierdie hoofstuk vorm die basis vir die beskrywing van die navorsingsbevindinge wat volg. Die sleutelbegrippe is beskryf aan die hand van die literatuur en die funksionele elemente is

geïdentifiseer. Hierdie bespreking is benut vir die ontwikkeling van die vraelys (sien Addendum C) vir die kwantitatiewe data, sowel as 'n raamwerk vir die onderhoudskedule vir die kwalitatiewe data.

Hoofstuk 4 verskaf 'n beskrywing van die biografiese profiel van die deelnemers in hierdie studie, sowel as 'n beskrywing van die navorsingsbevindinge. Die bevindinge word aangevul deur 'n literatuurkontrole.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSBEVINDINGE

4.1 Inleiding

Die doel van hierdie studie was om die aard en mate van oordrag van leesbegripstrategieë binne Leesnet na Geografie te verken en te beskryf (*cf.* Paragraaf 1.6 – Kreuger & Neuman, 2006:23). Data is deur middel van 'n gemengde navorsingsbenadering ingesamel ten einde gevolgtrekkings en aanbevelings, gegrond op die bevindings, te kon maak (*cf.* Paragraaf 2.2 – Ivankova, Creswell & Stick 2006:3; Onwuegbuzie & Leech, 2006:474). Die bevindings dui nie slegs die huidige aard en mate van oordrag van leesbegripstrategieë aan nie, maar ook wat die verwagtinge van studente is ten opsigte van 'n leesbegripprogram. Laasgenoemde was veral daarop gemik om verdere fokusareas te kon identifiseer wat in die toekoms by leesbegripprogramme ingesluit kan word. Hierdie aanbevelings sou dus uiteindelik deur die betrokke Leesnet-dosente in ag geneem kon word om die huidige program aan te pas al dan nie en sal ook beskikbaar wees vir ontwikkelaars van soortgelyke programme by ander tersiêre inrigtings.

Soos reeds vermeld, het hierdie studie gebruik gemaak van die gemengde navorsingsbenadering en dus beide kwalitatiewe en kwantitatiewe data-insamelings- en -analisesmetodes benut. Ten einde die doel van hierdie studie te bereik, is die behoefte aan 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering geïdentifiseer om studente se beskrywings van die aard van oordrag van leesbegripstrategieë te verken en te beskryf. Hierdie studie het egter ook ten doel gehad om die mate van oordrag van leesbegripstrategieë te verken en te beskryf en die kwantitatiewe data was hiervoor nodig. Die studie het dus uit twee fases bestaan waar die kwantitatiewe data eerste ingesamel is waarna die tweede fase, naamlik die kwalitatiewe data-insameling, plaasgevind het (*cf.* Paragraaf 2.2 – Mason, 2006:3-8).

In hierdie hoofstuk word die kwalitatiewe en kwantitatiewe navorsingsbevindings apart beskryf. Die kwalitatiewe data sal in terme van temas en subtemas beskryf word. Die kwantitatiewe data sal deur middel van beskrywende statistieke grafies en numeries voorgestel word.

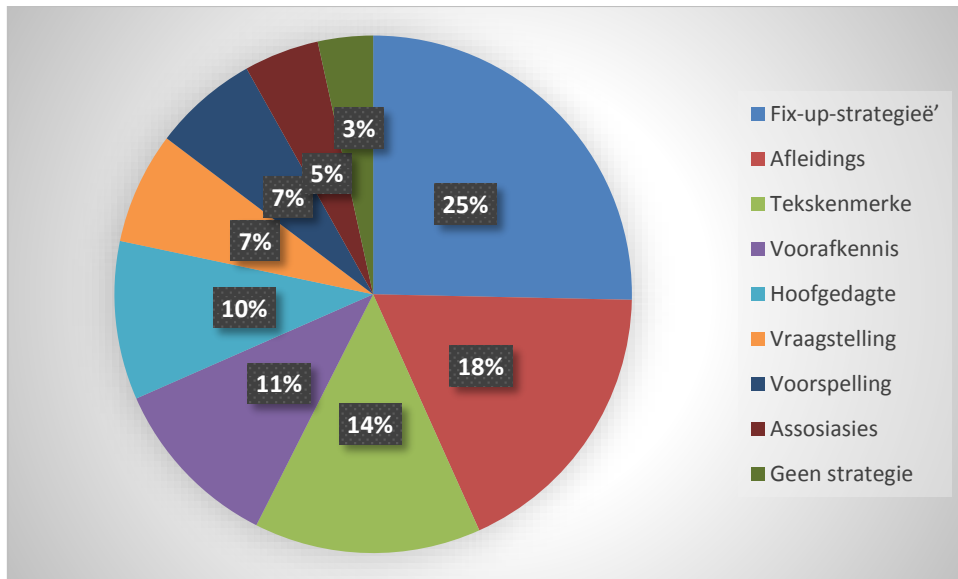
4.2 Navorsingsbevindinge gegrond op die kwantitatiewe data

Die navorser het van die nie-waarskynlikheidsteekproefnemingsmetdode gebruik gemaak en die doelgerigte steekproeftegniek benut om die steekproef te identifiseer (*cf.* Paragraaf 2.4 – Babbie, 2010:119-120; Cohen *et al.*, 2006:93-94). Deelnemers aan hierdie studie was 65 vrywillige tweedejaar B.Ed.-Geografiestudente (uit 'n totaal van 85 Geografiestudente) aan die CPUT: Wellington-kampus wat in hulle eerste jaar deel was van die Leesnet-program. Die kwantitatiewe data is deur middel van 'n vraelys en leesbegripstoets ingesamel na afloop van 'n voorstudie om te verseker dat die navorsingsvraag wel deur middel van die meetinstrument beantwoord word. Die begripstoets is binne die voor-eksperimentele ontwerp as 'n een-kans-gevalllestudie gedoen. Die na-toets is gedoen op 'n Geografieteks wat binne die kursusraamwerk van die studente voorkom, maar wat hulle nog nie behandel het nie en wat deur die literatuur ondersteun word (*cf.* Paragraaf 2.5). Daar is van nominale vlakke van meting gebruik gemaak om sodoende die benutting van (of nie-benutting van) leesbegripstrategieë te kon identifiseer. Die kwantitatiewe navorsingbevindinge sal vervolgens aan die hand van beskrywende statistiek bespreek word.

4.2.1 Identifisering van die mate van benutting van strategieë

Die deelnemende studente moes die vraelys voltooi terwyl hulle die leesstuk lees. Hulle moes aandui watter, indien enige, leesbegripstrategieë hulle benut het tydens die beantwoording van die begripsvrae aan die einde van die leesstuk (Addendum C). In die volgende gedeelte word die benutting van leesbegripstrategieë, soos deur die deelnemende studente aangedui, bespreek.

Die deelnemende studente het altesaam 926 keer aangedui dat hulle 'n strategie gebruik het, terwyl hulle die leesstuk gelees het, terwyl daar 33 keer aangedui is dat hul geen leesbegripstrategieë gebruik het nie. Figuur 4.1 hieronder illustreer die verspreiding van die benutting van leesbegripstrategieë.



Figuur 4.1: Verspreiding van die benutting van leesbegripstrategieë

Die data dui daarop dat die 'Fix-up'-strategieë die meeste benut is deurdat 241 respondente dit benut het, gevolg deur afleidings deur 172 respondente en tekskenmerke deur 136 respondente. Voorafkennis (105 respondente), hoofgedagtes (95 respondente), vraagstelling (76 respondente) en voorspelling (63 respondente) word aangedui as strategieë wat tot 'n redelike mate benut word. Die benutting van assosiasies word deur die minste respondente (45) aangedui as 'n strategie wat benut word, terwyl 33 aandui dat hulle geen strategie benut het nie.

Die verskillende leesbegripstrategieë is in Hoofstuk 3 genoem (cf. Paragraaf 3.3 – Cilliers, 2015; Livingston *et al.*, 2015:2). Ten einde te kan vasstel watter eienskappe die meeste benut (en dus oorgedra) is, illustreer die onderstaande tabel die spesifieke eienskappe van die leesbegripstrategieë soos dit in die Leesnet-program onderrig is. Die leesbegripstrategieë soos deur die studente aangedui, word van meeste tot minste benut, getabuleer.

Tabel 4.1: Eienskappe van leesbegripstrategieë wat benut is (cf. Paragraaf 3.4 – Block *et al.*, 2002)

Opsie [van meeste tot minste benut]	Benutting	Eienskappe
'Fix-up'-strategieë	241	<ul style="list-style-type: none"> om betekenis te bou deur bewus te wees wanneer betekenis verlore gaan om dan die volgende stappe te volg om betekenis te skep waar betekenis verlore gegaan het: om aan te lees, weer te lees, woorde op te breek in betekenisvolle woorde, te kyk of die Engelse vorm van die woord herkenbaar is, om iemand om hulp te vra of om 'n woordeboek te gebruik

Opsie [van meeste tot minste benut]	Benutting	Eienskappe
Afleidings	172	<ul style="list-style-type: none"> om betekenis te bou deur ingeligte voorspellings te waag vanuit eie verwysingsraamwerk of leefwêreld tesame met die teks om sodoende afleidings oor die betekenis van die teks te kan maak
Tekskenmerke	136	<ul style="list-style-type: none"> om betekenis te bou deur bewus te wees van die tekskenmerke wat in die teks aanwesig is om tekskenmerke in te span om te help om te voorspel waaroor die teks moontlik handel, vrae te vra oor die teks en moontlike afleidings oor die teks te maak
Voorkennis	105	<ul style="list-style-type: none"> om betekenis te bou deur bewus te wees van eie verwysingsraamwerk en leefwêreld om dit in te span om die boodskap van die teks beter te verstaan
Hoofgedagte uithaal	95	<ul style="list-style-type: none"> om betekenis te bou deur deurlopend bewus te wees van die belangrikste inligting in elke paragraaf om te skakel met die opskrif en die oorhoofse tema van die teks om afleidings te maak, kennis van tekskenmerke te gebruik en eie verwysingsraamwerk of leefwêreld te gebruik om hiermee te help
Vraagstelling	67	<ul style="list-style-type: none"> om betekenis te bou deur moontlike antwoorde te soek op vrae wat ten tye van die lees van die teks geformuleer word om die betekenis van 'n woord of frase te ondersoek, die relevansie van gedeeltes van die teks te ondersoek, voorspelling oor die teks te maak, hoofgedagtes te vind of afleidings oor die betekenis van die teks te maak
Voorspelling	63	<ul style="list-style-type: none"> om betekenis te bou deur bestaande inligting uit die teks te gebruik om moontlike vooruitskattings oor die teks te maak om die akkuraatheid van die voorspellings konstant te evalueer
Assosiasies	45	<ul style="list-style-type: none"> om betekenis te bou deur die teks te verbind met eie verwysingsraamwerk of leefwêreld om sodoende 'n dieper betekenis van die teks te kry.
Geen	33	

4.2.2 Identifisering van die suksesvolle benutting van strategieë

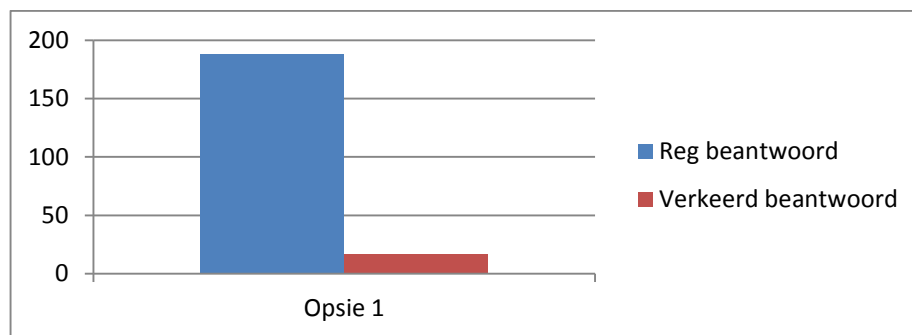
Die begripstoets (sien Addendum C) het uit 10 vrae bestaan, gegrond op die Geografie- leesstuk wat gebruik is om die benutting van strategieë te identifiseer. Die deelnemende studente moes 'n antwoord op teksgebonde vrae verskaf en ook aandui watter

leesbegripstrategie benut is, indien enige (cf. Paragraaf 2.5). Die vorige afdeling het 'n beskrywing gegee van strategieë wat benut is. In hierdie afdeling word die bostaande data in verband gebring met die resultate van die begripstoets.

In die verwerking van die data is daar tussen vrae wat reg beantwoord is en vrae wat verkeerd beantwoord is, onderskei. Hierdie antwoorde is dan ook vergelyk met strategieë wat benut is. Die verskillende opsies van strategieë word vervolgens bespreek en vergelyk met die aantal korrekte en verkeerde antwoorde wat verskaf is.

Opsie 1: 'Fix-up'-strategieë (lees aan, lees weer, ensovoorts)

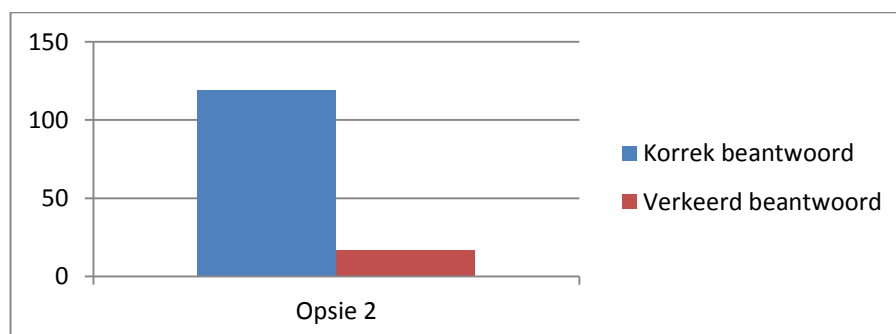
Opsie 1 is 241 keer gebruik met 'n gemiddeld van 3.7. Dit is 188 keer gebruik waar respondente vrae korrek beantwoord het. Hierdie opsie is 53 keer deur respondente gebruik waar hulle die vraag verkeerd beantwoord het.



Figuur 4.2: Opsie 1: 'Fix-up'-strategieë

Opsie 2: Tekskenmerke (bold, grafieke ensovoorts)

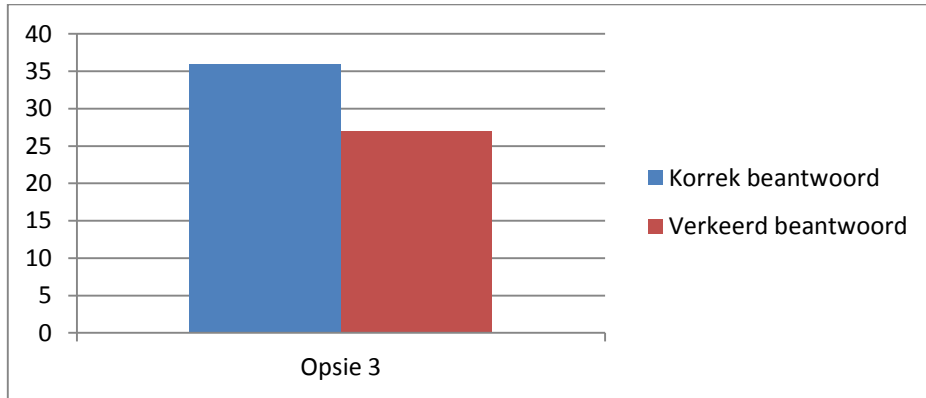
Opsie 2 is 136 keer gebruik met 'n gemiddeld van 2.09. Dit is 119 keer gebruik waar respondente vrae korrek beantwoord het. Hierdie opsie is 17 keer deur respondente gebruik waar hulle die vraag verkeerd beantwoord het.



Figuur 4.3: Opsie 2: Tekskenmerke

Opsie 3: Voorspelling

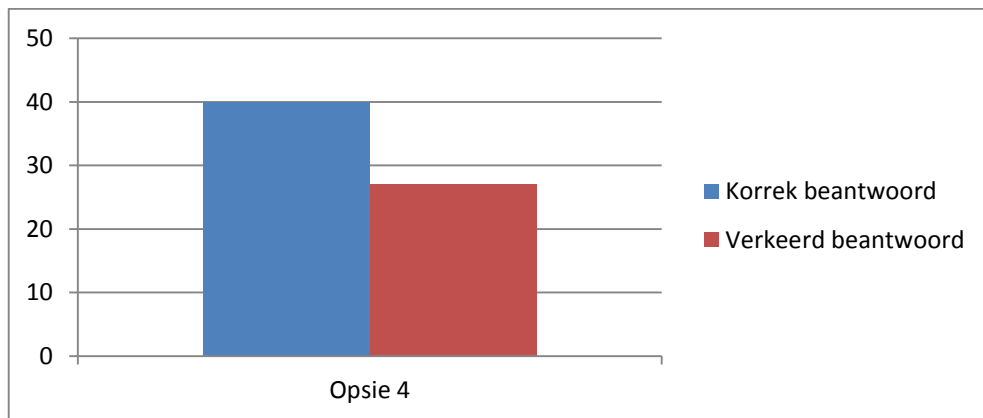
Opsie 3 is 63 keer deur studente gebruik met 'n gemiddeld van 0.97. Dit is 36 keer gebruik waar respondente vroe korrek beantwoord het. Hierdie opsie is 27 keer deur respondente gebruik waar hulle die vraag verkeerd beantwoord het.



Figuur 4.4: Opsie 3: Voorspelling

Opsie 4: Vraagstelling

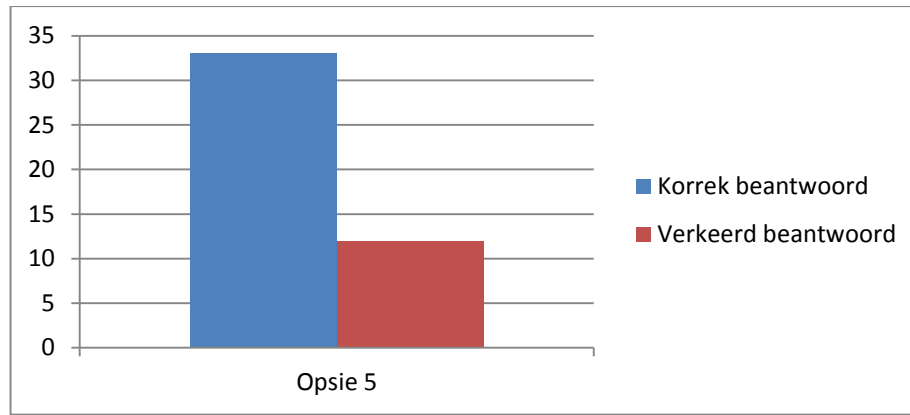
Opsie 4 is 67 keer deur studente gebruik met 'n gemiddeld van 1.03. Dit is 40 keer gebruik waar respondente vroe korrek beantwoord het. Hierdie opsie is 27 keer deur respondente gebruik waar hulle die vraag verkeerd beantwoord het.



Figuur 4.5: Opsie 4: Vraagstelling

Opsie 5: Assosiasies maak

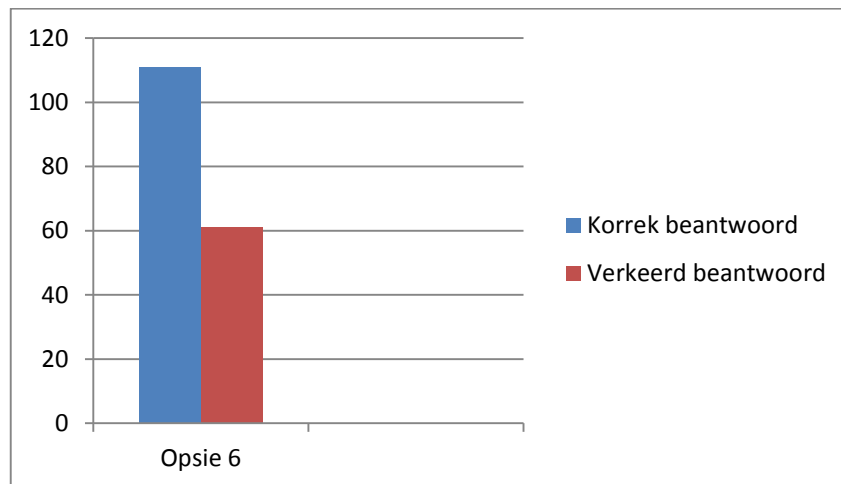
Opsie 5 is 45 keer deur studente gebruik met 'n gemiddeld van 0.69. Dit is 33 keer gebruik waar respondente vroe korrek beantwoord het. Hierdie opsie is 12 keer deur respondente gebruik waar hulle die vraag verkeerd beantwoord het.



Figuur 4.6: Opsie 5: Assosiasies maak

Opsie 6: Afleidings maak

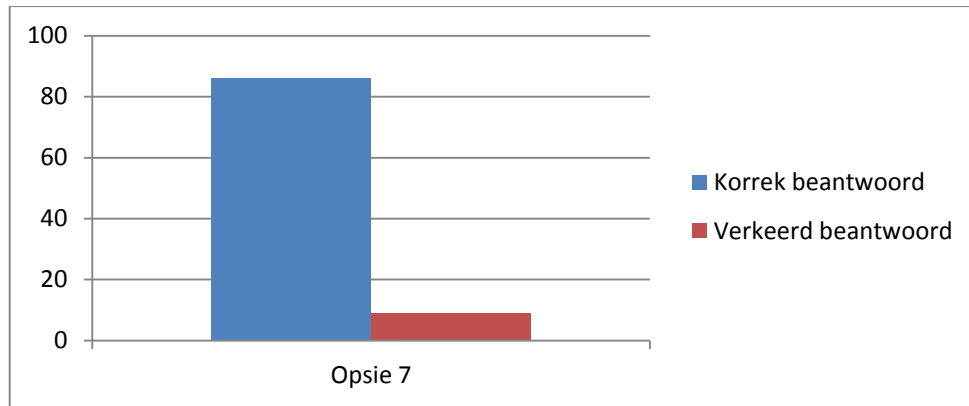
Opsie 6 is 172 keer deur studente gebruik met 'n gemiddeld van 2.65. Dit is 111 keer gebruik waar respondente vrae korrek beantwoord het. Hierdie opsie is 61 keer deur respondente gebruik waar hulle die vraag verkeerd beantwoord het.



Figuur 4.7: Opsie 6: Afleidings maak

Opsie 7: Hoofgedagte uithaal

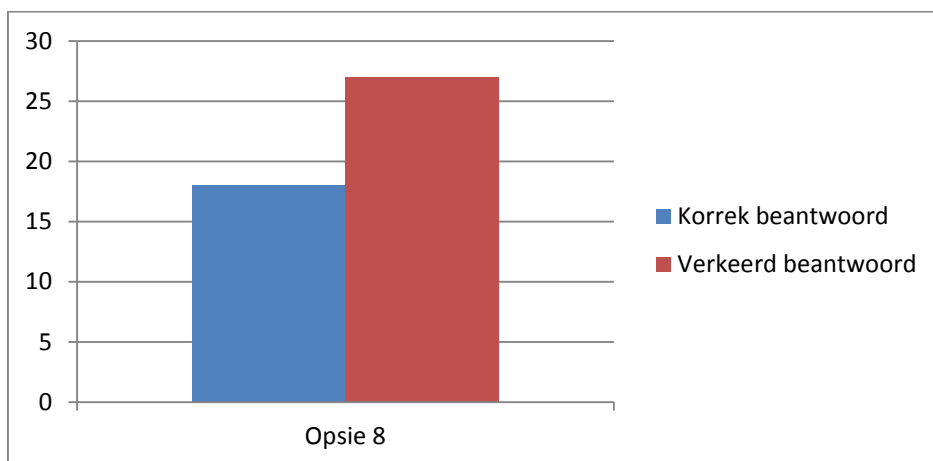
Opsie 7 is 95 keer deur studente gebruik met 'n gemiddeld van 1.46. Dit is 86 keer gebruik waar respondente vrae korrek beantwoord het. Hierdie opsie is 9 keer deur respondente gebruik waar hulle die vraag verkeerd beantwoord het.



Figuur 4.8: Opsie 7: Hoofgedagte uithaal

Opsie 8: Voorkennis

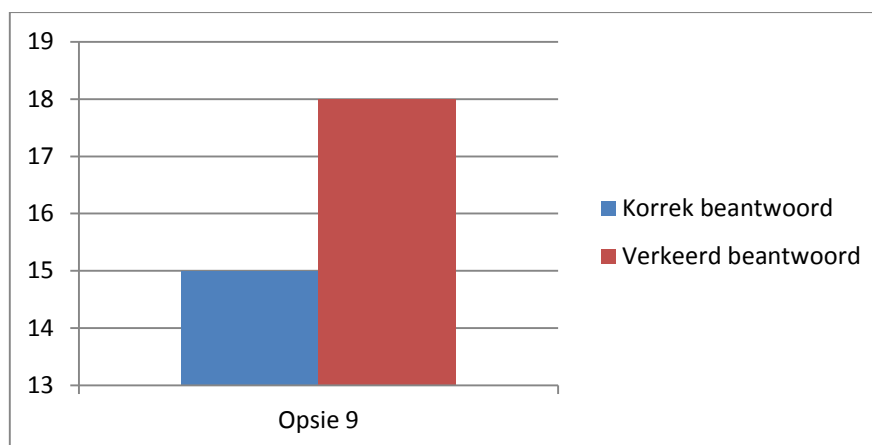
Opsie 8 is 105 keer deur studente gebruik met 'n gemiddeld van 1.62. Dit is 78 keer gebruik waar respondente vrae korrek beantwoord het. Hierdie opsie is 27 keer deur respondente gebruik waar hulle die vraag verkeerd beantwoord het.



Figuur 4.9: Opsie 8: Voorkennis

Opsie 9: Geen

Opsie 9 is 33 keer deur studente gebruik met 'n gemiddeld van 0.51. Dit is 15 keer gebruik waar respondente vrae korrek beantwoord het. Hierdie opsie is 18 keer deur respondente gebruik waar hulle die vraag verkeerd beantwoord het.



Figuur 4.10: Opsie 9: Geen

In bostaande beskrywing is die gemiddelde van die benutting van strategieë uitgewerk en vergelyk met die aantal korrekte en verkeerde antwoorde. Tabel 4.2 hieronder illustreer die opsomming van die resultate.

Tabel 4.2: Verband tussen gemiddelde benutting en korrekte en verkeerde antwoorde

Opsie [van meeste tot minste benut]	Hoeveelheid keer benut	Gemiddelde benutting	% Korrekte antwoorde	% Verkeerde antwoorde
'Fix-up'-strategieë	241	3.7	78%	21.99%
Afleidings	172	2.65	64.53%	35.47%
Tekskenmerke	136	2.09	87.5%	12.5%
Voorafkennis	105	1.62	74.29%	25.71%
Hoofgedagte uithaal	95	1.46	90.53%	9.47%
Vraagstelling	67	1.03	59.7%	40.3%
Voorspelling	63	0.97	57.14%	42.86%
Assosiasies	45	0.69	73.33%	26.67%
Geen	33	0.51	45.45%	54.55%

Die data dui nie op 'n korrelasie tussen die gemiddelde gebruik van 'n strategie en korrekte/verkeerde antwoorde nie. Die uithaal van hoofgedagtes (deur 'n gemiddeld van 1.5 respondente) dui op die grootste mate waar antwoorde korrek was (90.5%). Hierdie strategie is dus die vyfde meeste benut, maar dui op die strategie wat die meeste sukses behaal het. 'Fix-up'-strategieë, wat die meeste benut is deur 'n gemiddeld van 3.7 respondente, is die strategie wat met die derde meeste korrekte antwoorde (78%) verbind word. Dit volg op tekskenmerke wat deur 'n gemiddeld van 2.1 respondente benut is en wat tot 87.5% korrekte antwoorde verbind word. Voorafkennis wat die vierde meeste benut word (1.6 respondente) word wel ook met die vierde meeste korrekte antwoorde (74.3%) verbind. Assosiasies, wat

naas die geen benutting van strategieë, die minste benut word deur 0.7 respondente, volg op tekskenmerke met 'n 73.3% korrekte antwoorde. In teenstelling hiermee, is die aantal korrekte antwoorde wat met afleidings (wat die tweede meeste benut is deur 2.7 respondente) 64.5%. Vraagstelling en voorspelling word naas assosiasies die minste benut en word onderskeidelik met 59.7% en 57.1% korrekte antwoorde verbind. Die benutting van geen strategieë word deur die minderheid studente aangedui. Die aantal korrekte antwoorde waar geen strategie benut is is 45.5%. Dit dui dus daarop dat, waar strategieë wel deur respondente benut is, daar 'n groter mate van korrekte antwoorde was.

Die kwantitatiewe data wat in hierdie afdeling beskryf is, het gefokus op die mate van oordrag wat plaasvind. Gevolgtrekkings sal in Hoofstuk 5 bespreek word. Die volgende afdeling fokus op die aard van oordrag, soos deur die kwalitatiewe data beskryf.

4.3 Navorsingsbevindinge gegrond op die kwalitatiewe data

Die kwalitatiewe data is deur middel van semi-gestruktureerde onderhoude binne fokusgroepe ingesamel. Die navorser het 'n gesprek binne 'n gemaklike en "veilige" situasie gefasiliteer. Die spesifieke voordeel van die benutting van fokusgroepe in hierdie studie was verder dat deelnemers binne 'n koste- en tydeffektiewe raamwerk aangemoedig is om te reflekteer oor die aard van oordrag van leesbegripstrategieë binne Leesnet na Geografie (*cf.* Paragraaf 2.5 – Monette, Sullivan & De Jong, 2010; Kroll, Barbour & Harris, 2007).

Ten einde die fokus van die fokusgroepbesprekings te hou op die navorsingsonderwerp, het die navorser van semi-gestruktureerde onderhoude gebruik gemaak. Die keuse van semi-gestruktureerde onderhoude is gebaseer op die verkennende en beskrywende aard van hierdie navorsingstudie. Deelnemers kon vrylik alle inligting wat hulle as relevant beskou het, deel terwyl die oop vrae (*cf.* Paragraaf 2.5 – Greeff, 2011) die onderhoud gefokus gehou het.

Die fokusgroepe is opgeneem op band tesame met veldnotas en deur 'n onafhanklike transkribeerder getranskribeer. Die data-analise was 'n aaneenlopende proses met konstante reflektering waar analitiese vrae gevra is. Tesch (aangehaal in Creswell, 2009:186) se raamwerk van stappe vir die analisering van kwalitatiewe data is gevolg. Hierdie raamwerk behels ag stappe, wat in Hoofstuk 2, Paragraaf 2.6, beskryf is. Hierdie raamwerk het die navorser in staat gestel om temas, subtemas en kategorieë te identifiseer op 'n sistematiese wyse, wat die wetenskaplike aard van die studie verhoog het deurdat data-analise op 'n teoretiese raamwerk gebaseer is. Die temas, subtemas en kategorieë wat geïdentifiseer is, word in die onderstaande tabel aangedui en sal vervolgens bespreek word.

Tabel 4.3: Temas en subtemas

Temas	Subtemas	Kategorieë
Tema 1: 'n Beskrywing van die Leesnet-program	Subtema 1.1: 'n Beskrywing van die aard van die Leesnet-program	
	Subtema 1.2: Die deelnemers se beskrywing van die doel van die Leesnet-program	
	Subtema 1.3: Die deelnemers se evaluering van die Leesnet-program	Kategorie 1.3.1: Ontwikkeling van denke en aktiewe leer (leerproses) wat plaasvind Kategorie 1.3.2: Verbeterde leesspoed Kategorie 1.3.3: Kritiek op die Leesnet-program
Tema 2: Die deelnemers se beskrywing van hoe metakognisie plaasvind	Subtema 2.1: 'n Beskrywing van deelnemers se bewustheid van betrokkenheid in die leesproses en die rol van belangstelling in teks/tema	
	Subtema 2.2: Die deelnemers se denke/refleksie oor die leesproses	
	Subtema 2.3: 'n Beskrywing van aktiewe konstruksie van kognitiewe-/denkstrukture	
	Subtema 2.4: 'n Beskrywing van hoe deelnemers begrip tydens die leesproses monitor	
Tema 3: Bewustelike toepassing van leesbegripstrategieë binne die leesproses	Subtema 3.1: Strategieë wat voorheen al benut was en nou verder benut word	
Tema 4: 'n Beskrywing van positiewe oordrag	Subtema 4.1: Algemene verwysings na die oordrag van leesbegripstrategieë by ander kontekste/vakgebiede	Kategorie 4.1.1: Oordrag van leesbegripstrategieë in leer-/teoretiese vakke en akademiese tekste
		Kategorie 4.1.2: Oordrag van leesbegripstrategieë in moeilike en onbekende tekste/vakke
	Subtema 4.2: Verwysings na spesifieke strategieë vir spesifieke vakke	Kategorie 4.1.3: Oordrag van leesbegripstrategieë om tyd te bespaar

Die temas, subtemas en kategorieë word vervolgens aangebied aan die hand van verbatim beskrywings deur die deelnemers. Let asseblief daarop dat, ten einde herhaling te voorkom, kruisverwysings gemaak sal word tussen die verskillende besprekings waar inligting

oorvleuel. Die beskrywings sal ook met die literatuur in verband gebring word deur, waar die beskrywings ooreenstem of teenstrydig is met die literatuurstudie (Hoofstuk 3), slegs kruisverwysings te doen.

Tema 1: 'n Beskrywing van die Leesnet-program

Livingston *et al.* (2015:1-3) beskryf Leesnet as 'n program wat in 2009 deur CPUT-dosente ontwikkel is en waar daar gepoog word om die akademiese leesbegripvaardighede van eerstejaar onderwysstudente te verbeter. Drie subtemas is geïdentifiseer in terme van die deelnemende studente se beskrywing van die Leesnet-program, naamlik:

- 'n Beskrywing van die aard van die Leesnet-program,
- Die doel van die Leesnet-program en
- Hul evaluering van die Leesnet-program.

Subtema 1.1: 'n Beskrywing van die aard van die Leesnet-program

Die deelnemende studente beskryf die Leesnet-program as 'n **verpligte vak**.

“Ja, dit is maar 'n vak wat ons laasjaar gedoen het. As eerstejaar is dit mos verpligtend om dit te doen, waar hulle jou net leer hoe om te lees en om te verstaan, te lees met begrip. Dit het my gehelp daarmee”.

Deelnemers beleef die atmosfeer waarbinne die Leesnet-program aangebied word as **gemaklik, interaktief en positief**:

“Dit was nogal baie gemaklik. Wat dit lekker gemaak het”.

“Dit was nie so soos gestruktureerd, as ek so kan sê, dit was nie so streng nie, dit was, dit was vry”.

“Mmm, maar in klasverband [bespreking van tekste], die hele klas is in interaksie met mekaar en met die juffrou”.

“Dis daai, jy lees makliker as jy nie onder druk is nie. Ja, en dit het gemaak dat jy wil lees”
(*cf.* Paragraaf 3.5 – Lobato, 2006).

In aansluiting by bogenoemde, het die deelnemers ook na die **klasgrootte, 'n verskeidenheid dosente en die dosente se interaksie met die studente** verwys as 'n kenmerk van die Leesnet-program:

“Ek het gehou daarvan dat ons in klein groepies gedeel was ... ”.

“Ons het almal verskillende lektore gehad, so byvoorbeeld C doen haar ding só en G doen haar ding só. Dan leer ons iets by elke lektor wat ons nie noodwendig net by een lektor kon geleer het nie”.

“Ek het gehou van die kleiner groepies en dan die verskillende lektore vir elke groepie, want so het ons by elkeen iets anders geleer en dan leer ons by mekaar ook wat ander lektore leer”.

“Omdat ons klein groepies was, was dit baie lekker, want jy het ‘individual attention’ gekry, waar ‘n gewone klas is 40 is en soms ken die dosent jou nie eens nie, maar hier het hulle geweet ...”

(cf. Paragraaf 3.2.2 – Carr & Biddlecomb, 1998; Gravett, 2005; Paragraaf 3.4 – Harvey & Goudvis, 2007; Klopper, 2013; Paragraaf 3.5 – Lightner, 2008).

Die deelnemers het ook kommentaar gelewer op die **hoeveelheid werk** wat daar van hulle vereis is. Hulle het dit as hanteerbaar beleef:

“Ek het gedink dit gaan meer wees”.

“En mens kon lekker vorder. Ek, ek het gevoel ek het dalk min gedoen, maar ek het nog steeds baie gevorder, so dan kan mens sien jy het iets bereik”.

Die deelnemers het beskryf hoe hulle betrek is by die klasaanbiedings deurdat hulle hul **eie tekste** kon kies.

“... bring vir jou sê nou maar ‘n boek of ‘n tydskrif saam klas toe. Dan lees jy nou vir 20 min en vir die laaste 20 min sal jy nou praat met mekaar, so dan is meer interessant as van die goed wat jy nou lees, maar jy voel maar ek wil dit nou lees”.

“Toe’t ons ons eie tekste ook geles. Vir my is dit goed, want dan kon jy iets lees waarin jy dalk belang stel en dan het jy dit met mekaar bespreek”.

Die deelnemers onderskei verder tussen die benutting van eie tekste en tekste uit handboeke:

“Een keer die interessante storie gedoen oor die kind wat sy pa doodgemaak het en ek en sy [mede-student] het heelyd met mekaar gespekuleer, want ons het voorspel wat het gebeur. Dit was ook baie interessant en toe het ons eendag hierdie lang stuk uit ‘n handboek of iets gedoen. Natuurlik was dit meer vervelig gewees, maar jy kon darem sien hier moet jy ‘n vragie vra. Maar jy wou nie regtig nie, want dis so baie. Maar hulle het darem vir ons gesê, haal dit uit mekaar uit. So dit was presies amper soos ‘n skryfstuk in Opvoedkunde of Biologie sal lyk”.

“Ons het in Leesnet baie verskillende tekste gedoen. Ek weet ons het kort stories gedoen en dan het ons goed, uittreksels uit Wetenskap-handboeke uit, gedoen”.

“In Leesnet was ons ook baie blootgestel aan verskillende tipes [tekste]. Ek dink dis wat Leesnet op fokus om jou bloot te stel aan almal, of die meeste daarvan, sodat jy dit kan toepas as jy een van daai tipe kry”

(cf. Paragraaf 3.5 – Liang & Dole, 2006; Vacca, 2002).

Tegniese wat in die klaskamer benut is, word soos volg deur die deelnemers verduidelik:

“Ons het kaartjies gehad en dan moes jy die strategieë gebruik. Jy onthou ook dan makliker, soos die vraagstelling en voorspelling. Jy onthou die leesstrategieë, in plaas van dat dit net daar staan, en dan onthou jy dit nie regtig nie, want omdat dit op ‘n kaartjie was, ja omdat jy soos ‘n *game* was”.

“Jy is die voorspeller en jy is die een wat opsom en jy is die een wat die vrae vra en almal het dieselfde teks. Dit leer jou ook anders dink. Jy leer van mekaar af”.

“Ek het meer uit daai speletjie geleer as wat ek uit die ander goed geleer het. Want jy het dit onthou, omdat jy dit fisies moes doen”.

“Ons juffrou het vir ons vir ‘n uitstappie geneem hier by die Breytenbach-sentrum en ons het dit vreeslik geniet. Gediggies is gelees en as ons nie geweet het wat ‘n woord beteken nie, dan het ons dit probeer uitvind. Ons kon deur die boeke kyk en dan sien jy dít raak. Toe vat sy ons in die wêreld van lees in en ons moes dit daar toepas en ons het dit baie geniet”

(cf. Paragraaf 3.4 – Harvey & Goudvis, 2007).

Deelnemers het ook die **vakdidaktiese** waarde van die program hoog op prys gestel:

“Ek dink net Leesnet [is] nou veral so belangrik vir ons onderwysers, omdat lees nie iets is wat regtig as so belangrik gesien word, nie meer in die skole nie en kinders lees dalk goed, maar hulle neem nie so mooi in wat hulle lees nie”.

“En veral vir ons as onderwysers wat dit moet toepas vir die kinders, is dit belangrik dat ons weet hoe om korrek te lees en hoe om sekere goeters uit ‘n leesstuk uit te pas sodat ons dit vir die kinders makliker kan oordra”.

Deelnemers het die **rekenaarkomponent** van die Leesnet-program oorwegend positief beleef, ten spyte van die feit dat dit ekstra opoffering gevra het. In aansluiting by die evaluering van die program, wat later bespreek sal word, wys die deelnemers daarop dat hierdie komponent hulle met hul leesspoed, konsentrasie, fokus en motivering gehelp het:

“Dit was vir my nogals lekker. Dit was lekker, maar dit het baie motivering gekos om dorp toe te gaan en ekstra rekenare te gaan soek vir dit”.

“Dit het my gehelp met die vinnig lees en Leesnetbegrip, maar jy moet wel in die klas wees om daardie strategieë te kan verstaan en leer om dit te kan toepas”.

“Wat vir my lekker was van daardie rekenaar, was nie net die leesstuk nie, maar daardie ‘flash words’ en dit help jou om te konsentreer, want jy weet as jy nie nou daardie woord sien nie, gaan jy nie eens kan weet wat om in te tik nie. So jy moet alleen wees. Niemand kan met jou praat terwyl jy dit doen nie. Jy moet net vir daardie paar minute net fokus”.

“En jy oefen ook jou fokusvermoë en konsentrasie, want jy weet daar gaan ‘n woord opkom, so jy moet nou mooi fokus en vir daardie tyd wat jy die hele stuk doen, is jy so afgeskakel en so in die ding in dat jy heeltemal soos afskakel van wat rondom jou aangaan”.

“So dis ook half persoonlike tyd – nie persoonlike tyd nie – maar dis lekker, want dis stilte, want ek weet die Leesnetlokaal was mos in die ou bib gewees en daar mag jy nooit geraas het of enige iets. So dit was lekker gewees”.

“Dis ‘n uitstekende manier om jou vlak van lees vas te stel ... , want ek het nie geweet watter vlak van lees ek was toe ek begin het nie, en dit is ‘n motivering as jy agterkom dat jy is nie op die vlak wat jy gedink het nie. Dit is motivering om meer te lees en ‘*actually*’ te oefen, sodat jou korrelasie met jou oë vinniger kan wees sodat jy vinniger en makliker kan leer”

(cf. Paragraaf 3.3 – Cilliers, 2015).

Subtema 1.2: Die deelnemers se beskrywing van die doel van die Leesnet-program

In aansluiting by die kritiek rakende die Leesnet-program, wat later bespreek sal word, het die deelnemers uitgelig dat, alhoewel hulle nie noodwendig ‘n positiewe **ingesteldheid** gehad het teenoor die vak nie, die feit dat klasbywoning verpligtend was bygedra het tot die feit dat hulle bewus geword het van die verskillende strategieë en **nuwe kennis** opgedoen het:

“Wel, ek dink die feit dat jy half as’t ware gedwing word om hierdie te leer. Jy moet klas toe kom, want jou bywoning tel mos nou punte. So jy het nou al ‘n bietjie negatiewe in jou kop van, ai, ek het so baie klas en nou moet ek dit ook nog doen, maar dan is jy nou daar, dan leer jy nou jou opskrifte lees, want dit kan belangrik wees. Ek moet vra, ek moet my ‘*fix-strategieë*’ [lees ‘*Fix-up*’-strategieë] doen. So ek dink dis daardie dat die bywoning tel, al wil jy dit nie erken nie, dit dwing jou as ‘t ware om te gaan en dan dit help jou ongelooflik baie met teks”.

“Ja, ek dink ook, ja die sterk punt daarvan, ek sal nie sê ek het daarvan gehou nie, maar ek het tog iets daarvan geleer. Dit het my tog bewus gemaak en ek dink dit het my lees makliker gemaak en dit het my ‘n sterker leser gemaak. Soos dat ek die eerste keer die goed deurlees waar ek nou 85% van die werk verstaan as wat ek net 70% van die werk gelees het, voordat ek die leesstrategieë geleer het en hoe dit is”.

“So ek dink Leesnet is baie, baie belangrik. Ons hou dalk nie daarvan nie, maar op die ou einde ... uhm ... gaan dit vir jou nuttig wees, want jy gaan strategieë hê om te kan toepas op daardie groot woorde wat jy gelees het”.

“Ek het gesê ek sal dit nie gebruik nie, maar ek voel steeds toe ons dit gehad het, dit het my gehelp. Ek het nie baie goed gedoen in my Leesnet-toetse nie, maar as ek ‘n ander teks gekry het in ‘n toets, dan het ek byvoorbeeld gedink ek verstaan dit nie. Dan het ek gedink, raak rustig en dink aan strategieë wat ons gebruik in Leesnet en dan het ek dit toegepas in my tekste om my toetse te verstaan. En so het dit my gehelp”.

“Ek was nie so baie mal oor Leesnet gewees nie, maar dit het my baie bewus gemaak van die strategieë wat ek wel gebruik het en dit het my ook bewus gemaak van ander strategieë wat ek wel nie, soos, aan gedink het. Jy weet daarvan, maar jy dink nie wel daaraan nie. So ek het nou nie fisies met my boek elke keer gesit of so nie, maar die strategieë waarvan ek gehou het, wat wel ge-‘*stick*’ het, is wat ek nog steeds gebruik. Maar nie so baie soos wat ek die oues gebruik nie, maar ek gebruik dit nog steeds”.

“Jy gaan dit nie noodwendig gebruik nie, maar jy het nog steeds geleer en is bewus gemaak daarvan”

(*cf.* Paragraaf 3.3 – Cilliers, 2015; Paragraaf 3.4 – Vacca, 2002).

Bogenoemde beskrywings beklemtoon die deelnemers se sienings rakende die waarde van die program. Hulle beskryf voorts die doel van die Leesnet as ‘n manier om met begrip (*i.e.* **leesbegrip**) te kan lees. Die volgende stellings beskryf hulle sienings:

“Ek sal sê dis ‘n strategie of ‘n plan wat jy maak om ‘n stuk, ‘n leesstuk beter te kan verstaan”.

“Dit is maar net ‘n vak wat jou leer hoe om te verstaan wat jy lees en om dit te ontleed as jy wel sukkel”.

“Jy kan sê ja, ons skryf môre Opvoedkunde. Ek het al daardie hoofstukke deurgelees, maar dit help nie jy het dit gelees as jy dit nie verstaan nie en dis waarmee Leesnet help”

(*cf.* Paragraaf 3.3 – Cilliers, 2015; Livingston *et al.*, 2015; Paragraaf 3.4 – McKeown, 2009).

Die deelnemers het verder verduidelik dat die Leesnet-program studente help om sinvol te lees deur die aanbieding van die verskillende **leesbegripstrategieë** en dat dit besondere waarde tydens studente se studies kan hê. Hierdie aspek is soos volg verwoord:

“Dit is, soos basies, waar hulle jou leer tegnieke, hoe om beter te lees en beter te verstaan wat jy lees”.

“Ek dink hulle het ook vir ons geleer hoe om sinvol te lees deur die verskillende strategieë”.

“Veral wanneer ons moet leer en so. Ek dink hulle het ons metodes geleer hoe om sinvol te lees wat ons gaan help met ons studies en so”

(*cf.* Paragraaf 3.4 – Block *et al.*, 2002).

Die deelnemende studente het op bogenoemde voortgebou deur die benutting van die Leesnet-program met **effektiewe lees, leer en die weergee van inligting** te verbind:

“So, ek dink dit is ‘n program wat jou help om net meer effektief te lees. Soos om te leer. Goed, jy kyk eers na jou tekskenmerke en dan probeer jy ‘n bietjie voorspel in die vraagstelling in plaas van om net te lees en na die tyd dan te dink, wat het ek nou eintlik gelees; help dit jou om na die tyd effektief te lees. Dan weet jy wat jy gelees het”.

“Ek sal sê dit is wanneer jy ‘n teks lees en verskillende strategieë gebruik om die teks vir jouself makliker te maak en deur daardie strategieë kan jy dan ook die vrae antwoord”.

“... ek dink dit leer ons op die ou end om beter te presteer in ons werk. Ek dink dit leer ons om beter te leer”

(*cf.* Paragraaf 3.4 – Lei *et al.*, 2010; Sherwood & Lee, 2003; Paragraaf 3.5 – Kilbrink & Bjurulf, 2013).

Met verwysing na die doel om studente te help met die leerproses, het 'n deelnemer verwoord dat die program nie vir almal noodwendig bedoel is nie, eerder vir die wat akademies suksel:

“Ek dink dit gaan in 'n mate vir mense wat suksel om te verstaan wat hulle lees, gaan dit 'n bydrae maak op hulle akademiese vlak, want hulle gaan meer in diepte lees en hulle gaan hulleself forseer om te fokus en om te dink 'kom ons lees die hoofskrifte”.

'n Deelnemer beskryf verder dat Leesnet nie net ten doel het om studente se leesbegrip te verbeter nie, maar ook hul **leesspoed**:

“Ek dink dat as jy aan iemand moet verduidelik hoe Leesnet werk, sal ek sê dit is basies 'n stelsel waar jy jou lesing [leesvermoë] kan verbeter of meer inligting kan inkry deur 'n korter hoeveelheid tyd kan jy so sê”. Hierdie aspek word later in diepte bespreek”

(cf. Paragraaf 3.3 – Cilliers, 2015).

Ter afsluiting van hierdie subtema het 'n deelnemer daarop gewys **dat hierdie program reeds vroeër in skole aangebied behoort te word**, ten einde die doel verder te bevorder:

“Maar ek dink dit sal dalk beter wees as mens so tipe ding al op skool dalk begin. Al is dit net soos in graad 8 of graad 9 wat die kinders dit leer, want ek dink dis baie kinders se probleem op skool. Want te min kinders lees regtig. Soos, hulle verstaan nie, hulle lees maar hulle verstaan nie wat hulle lees nie”

(cf. Paragraaf 3.4 – Block *et al.*, 2002).

Subtema 1.3: Die deelnemers se evaluering van die Leesnet-program

Hierdie subtema fokus op die deelnemers se positiewe, sowel as negatiewe, evaluering van die Leesnet-program. Dit sal in die volgende drie kategorieë aangebied word.

Kategorie 1.3.1: Ontwikkeling van denke en aktiewe leer (leerproses) wat plaasvind

'n Deelnemer het spesifiek verwys na die feit dat die program studente van **verskillende tegnieke en strategieë voorsien om by 'n verskeidenheid behoeftes en leerstyle aan te pas**:

“Dit is wat ek dink waaroor dit gaan, subopskrif, teks en dan kan 'n mens mos ook 'n diagram ook maak soos wat ons geleer het in Leesnet om goed op te som. So ek dink dit gaan iemand baie help, maar mense se leesstyle verskil. So ek dink dit hang van persoon tot persoon af hoe effektief dit vir iemand gaan wees. Soos vir my, ek is een van daardie mense wat gaan sit en lees die hele tyd. Ek maak nie noodwendig diagramme nie. So dit waar mense diagramme maak is vir my heeltemal nutteloos, waar ek sal lieverste gaan sit en woorde opbreek. So ek dink dit hang maar van persoon tot persoon af en hoe hulle leesstyle is”

(cf. Paragraaf 3.4 – Harvey & Goudvis, 2007).

In aansluiting by die beskrywing van die doel van die program, het die deelnemers weer bevestig dat die waarde van die program was om hul **leesbegripvermoë** en **fokus** tydens die lees- en leerproses te verbeter. Die volgende stellings beskryf hierdie aspek:

“... en dit het vir my die vermoë gegee om beter te lees”.

“Leesnet het my leesvaardigheid baie verbeter”.

“Meer begrip; ja en nie net lees omdat lees lees is nie”.

“... dit het regtig vir my baie, baie gehelp, want ek het gesukkel met ‘*comprehension*’, as ‘n mens dit so kan noem, en dit het my baie gehelp. Ek fokus meer op wat ek moet lees en so help dit my ook om beter te leer, want ek dink heeltyd wat gebeur”.

“Maar ek dink dat Leesnet het my tog gehelp, want veral as ek nie iets verstaan nie, kan ek dalk dan teruggaan na my Leesnet-metodes toe om dan beter te verstaan wat ek lees”

(cf. Paragraaf 3.4 – Sherwood & Lee, 2003).

In aansluiting by die laaste stelling hierbo, blyk dit vanuit die deelnemers se insette dat die Leesnet-program deelnemers ondersteun in hulle **leerproses**. ‘n Deelnemer beskryf dit soos volg:

“... dit het my baie meer gehelp in klasnotas se leer. Dit gaan oor die notas wat jy kry wat jy nie noodwendig verstaan nie, en veral op universiteit gebruik hulle baie groot woorde om iets te verduidelik. Dan gebruik jy jou Leesnet-strategieë wat jy geleer het in jou eerste jaar om die teks vir jouself te ontleed, om te kan verstaan dat dit is wat sy vir my sê”

(cf. Paragraaf 3.5 – Kilbrink & Bjurulf, 2013).

Verwysings is gemaak oor die benutting van die strategieë wat **outomaties** na ander tekste oorgedra is:

“... in Leesnet ook ‘n Opvoedkunde-stuk gehad wat nogal moeilik was ... daardie notas ... saam met ons al die strategieë gebruik om die teks te ontleed en so het jy geleer om dit op daardie opvoedkundige teks toe te pas en dan het jy dit outomaties begin doen in jou ander tekste ook”.

“En dit het nou nie soos regtig groot, groot verskil gemaak nie, maar vandat ‘n mens bewus is van strategieë wat jy gebruik, gebruik jy dit ook outomaties meer want jy ‘*click*’ daarna. Dan dink jy, wag ek het dit”

(cf. Paragraaf 3.5 – Marton, 2006).

Uit al die fokusgroepe het insette van die deelnemers daarop gewys dat die Leesnet-program ‘n positiewe rol speel in hul **akademiese vordering**. Die deelnemers beskryf die positiewe impak soos volg:

“Jy kan nie ‘n toets gaan skryf wat jou akademiese punte bepaal as jy nie verstaan wat daar aangaan nie en as jy nie die teks korrek ontleed nie en as jy nie weet nie jy moet nog navorsing gaan doen, vraagstelling en voorspelling doen”.

“Ek dink dit help ook met jou akademie, soos jou prestasie, want as jy dit nie so gaan doen nie dan gaan jy heel blind in jou vraestel ingaan”.

“So om jou strategieë te gebruik om die teks te ontleed wat nou jou akademiese opstel of teks sal wees en dan dit op die einde van die dag op papier te kan neersit, wat jou akademiese punte bepaal, want die toets se punt bewys tog hoeveel jy weet en hoeveel jy verstaan en wat jy nog gaan doen”.

“Dit het my nogal ‘l’ baie gehelp, want ek het altyd net geles en dan het ek opgesom en dan het ek my opsomming geleer, ... maar vandat ek ‘*Fix-up*’-strategieë en daai goed geleer het, het ek veral, soos ek gesê het, waar jy die woord opbreek en baie kere dan ‘translate’ ek my woorde na Engels toe as ek dit nie verstaan in Afrikaans nie.”

“Ek dink Leesnet as vak is ‘n groot rede vir my slaag in die vak Afrikaans.”

“Ek dink dit help ook met jou akademie, soos jou prestasie, want as jy dit nie so gaan doen nie dan gaan jy heel blind in jou vraestel ingaan. Jy is nie seker wat gaan aan nie en jy gaan jou punte beïnvloed”

(cf. Paragraaf 3.5 – Lobato, 2006).

‘n Deelnemer wys ook daarop dat die program studente se leesvlak verbeter en dat dit dan as **motivering** dien. Die leesvlak waarna hier verwys word, verwys na die rekenaarprogram wat deel vorm van die Leesnet-program en waaroor daar reeds uitgebrei is.

“... dis ‘n uitstekende manier om jou vlak van lees vas te stel ... , want ek het nie geweet watter vlak van lees ek was toe ek begin het nie, en dit is ‘n motivering as jy agterkom dat jy is nie op die vlak wat jy gedink het nie. Dit is motivering om meer te lees en ‘*actually*’ te oefen, sodat jou korrelasie met jou oë vinniger kan wees sodat jy vinniger en makliker kan leer”.

Die deelnemende studente het die beskrywings in hierdie kategorie ook verbind met leesspoed wat verbeter het. Hierdie aspek word in die volgende kategorie verder beskryf (cf. Paragraaf 3.3 – Cilliers, 2015).

Kategorie 1.3.2: Verbeterde leesspoed

Die volgende stellings verbind die Leesnet-program met **leesvaardighede, leesbegrip, akademiese vordering en leesspoed**:

“Wat ek geleer het by Leesnet is, ek is mos nou al ‘n hele tydjie uit die skool uit, Leesnet het my leesvaardigheid baie verbeter en dit het my gehelp met my akademie, want ek kon nou beter verstaan wat ek leer en vir ons wat in die verlede mos nou stadig geles het om beter begrip te kry”.

“Wat ek geleer het deur Leesnet is om vinnig te lees met die doel dat ek vinnig begryp en dat jy verstaan wat jy lees en dat jy mos nou vinnig lees en dan gaan dit gouer in as wat jy nou moet stadig en egalig moet lees. So Leesnet was vir my ‘n groot aanwinst – veral na hoeveel jaar uit die skool uit – het dit vir my baie gemotiveer”.

Die deelnemers het spesifiek na die **rekenaarprogram** verwys wanneer hulle oor die waarde van verbeterde leesspoed verslag gedoen het:

“Dit het definitief vir my ook beïnvloed, want ek het gesien my leesspoed is nie so watwonders nie. So die Leesnet het my met die oefeninge wat ons so gedoen het, my spoed verbeter, maar dit is natuurlik jou spoed saam met begrip”

(cf. Paragraaf 3.3 – Cilliers, 2015).

Dit was egter nie net die rekenaarprogram wat die deelnemers se leesspoed verbeter het nie. Die **leesbegripstrategieë** het ook ‘n positiewe rol gespeel:

“Die belangrikste wat ek geleer het, is dat as jy ‘n vraag lees dan probeer ek kernwoorde sien in daardie vraag en dan probeer ek dit in die leesstuk soek. Soos dan ‘n vinnige vluglees en dan het jy ook geleer om daardie proses heelwat vinniger te doen”.

Die waarde van verbeterde leesspoed is verder met **akademiese prestasie**, soos ook voorheen bespreek, verbind deur die volgende stellings:

“Ek dink op ‘n akademiese vlak is dit, waar almal sal saamstem, die groot, die belangrikste ding is eintlik tyd. In plaas om goed te lees en nie te verstaan nie en lank te vat met vrae wat jy moet antwoord en byvoorbeeld toetse ... die belangrikste ding vir ons is tyd, of ons die tyd gaan hê om alles te kan neerskryf. Dit help ons om vinniger by die antwoorde uit te kom en betyds die toetse klaar te maak”.

“Ons het baie werk om te doen. So ons het partykeer nie tyd om vir ‘n dag lank iets te lees nie. Jy moet soos twee goed in een dag uitgesorteer kry of partykeer drie. So wat die Leesnet vir my gehelp het om so vinnig deur goeters te gaan met begrip sodat jy aan meer as net een akademiese ding kan werk op ‘n dag”.

Die deelnemende studente se beskrywings in die bostaande twee kategorieë dui op die positiewe belewenis en waarde wat die Leesnet-program vir hulle ingehou het. Hulle het ook egter negatiewe belewenisse gerapporteer. Hierdie aspek sal vervolgens bespreek word.

Kategorie 1.3.3 Kritiek op die Leesnet-program

Dit blyk uit die fokusgroepe dat al die deelnemers nie positief is oor die Leesnet-program nie. ‘n Deelnemer het gemeld dat hy nie die doel van die program insien nie:

“Vir 12 jaar het jy ‘n metode gehad. So hoekom gaan jy nou net verander as jy tevrede was met daardie metode?”

Sommige deelnemers het die program as **oninteressant** en **onrealisties** beleef:

“Ek is eerlik, ek het nie van Leesnet gehou nie. Dit was nie vir my interessant gewees nie”.

“Ek voel nie ek gebruik dit regtig nie, want as ek nou ‘n leesstuk kry, dan lees ek dit en ek sê myself dis wat gebeur het. Ek gaan nie nou stop en sê, ek het nou dit gedoen en ek het nou dié woord en vrae vra en so nie”.

“Ek dink Leesnet was vir my meer iets wat jy nie vir jousef gebruik nie, want dis onrealisties, want die goed wat ons kry, is nie dieselfde hoeveelheid nie”.

Die deelnemers het spesifiek na die **keuse van tekste** verwys as ‘n kritiek op die program:

“Ek sal sê die tekste wat ons gebruik het toe ons Leesnet gehad in die eerste jaar was glad nie vir my interessant gewees nie. Dit was dit vir my ‘n straf gewees om daardie leesstukke te gaan sit en lees en daardie goed toe te pas, want dis nie iets waarin ek belangstel nie”.

“Baie van die artikels wat ons in die eerste jaar gehad het, was vir óf net vir vrouens gewees óf dit het mans geïnteresseer. So ek dink hulle moet afwissel veral in klasse, iets vir die seuns en iets vir die meisies, want daar was artikels wat vir my verskriklik verveleg was en dan het ek nie moeite gedoen om daardie goed toe te pas nie”.

“Ek dink dalk, as mens nou korter tekse vat, ...”.

“Soos vat iets wat uit die nuus uit kom of wat op die voorblad van Die Burger was, iets wat relevant is na vandag toe, nie iets wat in ‘n 1990 handboek geskryf is nie, ...”.

“Dis baie belangrik om variasie dalk in te bring, want ek dink dit sal ‘n groter verskil maak vir wanneer die mense dit wil toepas en belangstel”.

“Ek dink dalk meer interessanter tekste wat by almal pas, wat by almal se belangstelling pas”.

“Ek sal variasie inbring soos verskeie artikels waarvan jy met die mense kan doen, dan vra jy vir die klas watter tipe artikel wil julle doen. Dit sal al klaar ‘n begin wees, want dan kan jy sien waar is die belangstelling die meeste. Nou kry jy net een artikel en die hele klas word forseer om daardie artikel te doen en om die leesstrategieë in te werk en daar is dalk 3 uit die 30 mense wat eintlik belangstel van wat daar staan”

(cf. Paragraaf 3.4 – Harvey & Goudvis, 2007).

Teenstrydig met die kritiek dat die tekste verveleg is en nie op studente se belangstellingsvelde fokus nie, is ander deelnemers van mening dat die teks juis te min op akademiese werk fokus.

“Die tekse wat ons in Leesnet gedoen het, is baie soos artikels wat uit die, sê maar nou, tydskrifte of wat ookal kom. Dan kry ons die tekste wat ons in ons vakke doen, soos byvoorbeeld, Aardrykskunde is mos nou meer akademies en meer inligting. Nou ek dink dit sal beter gewees het as ons party sulke tekste ook in Leesnet gehad het. Dan kan jy sien amper hoe om die werk te leer en hoe om daai goed te lees as wat jy nou net ‘n stuk te lees wat nie regtig enige nut het”.

“As hulle werk eerder met ons behandel het en ook tekste en goed deurgegaan het wat ons op daardie stadium behandel in die klas, dan sou ons baie meer gevoel het dat die klas is meer nuttigvol as wat dit eintlik was. Want nou leer hulle vir jou hoe om ‘n artikel van ‘n tydskrif uit te ontleed, maar dan kom jy by jou akademiese goed, dan weet jy nie regtig wat om te doen nie”.

“So as jy *‘actually’* iets geleer het van die werk waarmee jy besig was, eerder as net om strategieë heeltyd te leer, sou dit baie meer waarde gedra het”.

“Ja, ek dink die belangstelling sal baie meer gewees het of beter gewees het as hulle van ons vakke gevat het”.

“Ek dink as ‘n mens ‘n langer teks moes vat, vat werk uit vakke uit, soos vat werk uit Opvoedkunde uit. Dit gaan nou nie so lekker wees nie, maar dit gaan meer realisties wees”.

“Ek sal sê laat die Leesnet geïntegreer word, veral met tekste in ons vakke wat ons het”
(cf. Paragraaf 3.4 – Harvey & Goudvis, 2007).

Steeds met die fokus op die benutting van tekste uit ‘n akademiese vak, verwys ‘n deelnemer na oordrag wat slegs plaasvind wanneer teks as interessant ervaar word:

“Maar ek sal nie sê dat ek maak gebruik van hierdie strategie elke dag nie, want dit hang ook af van tyd en ook my belangstelling. As daar ‘n vak is waarvan ek regtig hou, sal ek nou tyd spandeer met dit, maar andersins mors ons maar net meestal ons tyd om klaar te kry”.

‘n Deelnemer het ook daarop gewys dat sy dit moeilik vind om onder meer **‘Fix-up’-strategieë in Engels** te gebruik:

“Daardie strategieë is maar moeilik as jy dit in Engels moes doen, want jy kan nie altyd ‘n Engelse woord opbreek nie, want dit is wat dit is”.

Heelwat deelnemers het na die rekenaarprogram verwys en genoem dat dit te veel tyd in beslag neem, veral omdat hulle reeds twee periodes per week aan Leesnet spandeer:

“Ja, ek stem saam met H [mede-student se naam] daar. As dit [Lesers is Leiers-rekenaarprogram] net deel was van die klas dan sou meer mense dit gedoen het” en “En dan kom jy in die moeilikheid as jy in ‘n week nie vier keer gaan sit het daar nie. En dis nie altyd moontlik nie”.

‘n Verdere kwelpunt waarna verwys is, is dat die Leesnet-program studente aanmoedig om strategieë te gebruik, terwyl die rekenaarprogram teenstrydig hiermee nie die student kans gee om die strategieë toe te pas nie. ‘n Deelnemer beskryf dit soos volg:

“Ek was baie teen rekenaarprogram ... ek het nie gevoel dit het my gehelp nie. Eerstens was ek teen dit dat dit ‘n spoedlees was, want ons kom in die Leesnet-klas, dan word dit vir jou gesê jy moet rustig deur jou teks gaan ... dan kom ons by die rekenaar. Dan moet jy 500 woorde per

sekonde lees en dan moet jy vrae daarvoor beantwoord, want die hele program was gebaseer op hoe vinnig jy die teks kon lees. En dan moes jy vrae daarop beantwoord en ek het net gevoel jy kan nie in die klas kom sit en teorie doen en vir my een ding sê en dan wil jy hê ek moet voor 'n rekenaar gaan sit en hierdie goed spoedlees. Ek weet nie regtig wat ek gelees het nie, ek doen dit maar nou net”.

‘n Siftingsproses is ook voorgestel as alternatief daarvoor dat alle studente die program bywoon. Studente skryf dus ‘n aanvangsassessering aan die begin van hul eerstejaar en die kandidate wat aangewys word, volg dan die program as verpligte vak, terwyl dit vir die res opsioneel is. Die volgende stelling dien as voorbeeld:

“Ek wens net hulle het half, ... dan doen jy die toets en as jy onder ‘n sekere persentasie [kry] dan moet jy ... bywoon. Nou ek voel hulle moes dit met Leesnet ook gedoen het, want hulle toets jou leesvermoë, soos hulle gee jou ‘n begripstoets – taamlike moeilike ene – en dan, afhangende wat jou punt daar was, bepaal of jy moet Leesnet toe gaan of nie, want baie van ons het gevoel ons het dit nie nodig nie.”

Die volgende beskrywing dui daarop dat deelnemers van mening was dat daar meer doelbewus by leesbegripstrategieë wat studente reeds gebruik, aangesluit behoort te word:

“... dan kom jy nou daar aan, ... nou moet ek nou dié strategieë leer, plaas van by ons gehoor het watter strategieë het jy altyd gebruik op skool as jy gelees het, want ons almal kom van verskillende skole af en dan kan ons miskien hierso ander strategieë ook geleer het, maar wat ons al voorheen gebruik het ... ”.

Met inagnome van die deelnemers se beskrywings van die Leesnet-program sal hul beskrywings van hoe metakognisie plaasvind, al dan nie, in die volgende tema bespreek word.

Tema 2: Die deelnemers se beskrywing van hoe metakognisie plaasvind

Edgar (2012) stel dit baie duidelik dat een van die hoofredes vir die gebrek aan oordrag dikwels die gebrek aan leesbegrip is. Daarom moet dit juis die doel van leesbegrip onderrig wees om bewustelik verworwe strategieë oor te dra na ander vakgebiede en kontekste (Cilliers, 2015). Die metakognisie of bewustelike denke oor die leesproses is volgens Santrock (2008:15) die werktuig vir die oordrag van hierdie leesstrategieë. Die deelnemers het die volgende vier subtemas uitgelig van hoe metakognisie plaasvind:

- Hul bewustheid van betrokkenheid in die leesproses en die rol van belangstelling in teks/tema,
- Hul denke/refleksie oor die leesproses,
- Aktiewe konstruksie van kognitiewe-/denkstrukture en

- Hoe hulle begrip tydens die leesproses monitor.

Subtema 2.1: 'n Beskrywing van deelnemers se bewustheid van betrokkenheid in die leesproses en die rol van belangstelling in teks/tema

Die deelnemers in die fokusgroepe het verwys na die toenemende rol wat die **bewustheid van leesbegripstrategieë** in die leerproses speel. Die beskrywings dui aan dat die deelnemers algaande meer bewus geword het van watter strategieë hul reeds implementeer en tot watter mate hulle dit implementeer, asook watter strategieë hul nog nie implementeer nie. Die motiverende aard van die bewuswording word voorts beskryf. Die volgende beskrywings dien as 'n geskrewe beeld van hul ervarings en persepsies in hierdie verband:

“Jy het die metodes gebruik, maar jy was nie altyd bewus daarvan nie. Soos nou toe jy *‘actually’* geleer het wat die goed se name is en wat dit doen, toe raak jy nou meer bewus dat jy dit doen”.

“Ja, soos die vrae wat jy kan vra; – vraagstelling, voorspelling en assosiasies. Dis soos goed wat ek altyd gebruik het, maar wat ek nou net meer bewus is. En dan gebruik jy dit seker maar net meer nou dat jy weet dat dit help”.

“Ek voel dit het my geleer op watter strategieë ek die meeste op fokus. En dis hoe ek geleer het om bietjie op die ander te fokus”.

“Dit het jou geleer waar jy staan met lees en waar jy kan verbeter en ek hou daarvan”.

“Maar Leesnet het net 'n woord, dit het dit 'n naam gegee. So ek het die strategieë gebruik sonder dat ek geweet het ek het dit gebruik, maar toe ek dit nou in Leesnet aanleer toe het ek dit net half 'n naam bygesit”.

“Toe ons bewus gemaak was daarvan, was jy meer doelbewus besig in die leesstuk as wat jy voorheen was”.

“Net soos dit jou bewus gemaak het van die nuwe strategieë, het dit jou bewus gemaak van die strategie wat jy nie gebruik nie”.

Bogenoemde aanhalings sluit direk aan by Santrock (2008:5,6) se verduideliking dat metakognisie binne die konstruktivistiese denke juis 'n kritiese denkproses behels waar die student dink oor haar of sy eie denke oor die proses en hoe hierdie vaardighede/kennis toegepas kan word. Soos voorheen vermeld, dui die deelnemers se insette ook daarop dat hulle die strategieë natuurlik (*i.e.* **outomaties**) begin gebruik en dat dit hulle leesbegrip positief beïnvloed.

“Maar nou, soos ek sal nie sê dat as jy nou lees dat jy jou Leesnet-metodes gebruik nie, dit kom maar natuurlik soos jy lees”.

“Ek stem saam dat 'n mens dit onbewustelik doen”.

Soos ook reeds in die vorige tema bespreek, het die deelnemers verwys na die **rol van belangstelling in die teks/tema** in terme van wanneer bewustelike benutting plaasvind of nie. Die deelnemers wys daarop dat 'n vakgebied hul positief of negatief beïnvloed ten opsigte van hul betrokkenheid by die leesproses en dat hulle wel die leesbegripstrategieë onder toetstoestande toepas.

“As 'n vak my nie interesseer nie dan dwaal my gedagtes verskriklik. So dan doen ek niks van hierdie goed nie, maar as ek regtig geïnteresseerd is ...”.

“Strategieë doen ek baie meer in daai vakke want dit is vakke wat my prikkel, waarvan ek hou”.

“In 'n toetstoestand ... dan begin jy hierdie goed baie toepas”

(cf. Paragraaf 3.5 – Lobato, 2006).

In aansluiting by die beskrywing van die bewuswording, het die deelnemers ook gereflekteer oor die leesproses. Hierdie aspek word vervolgens beskryf.

Subtema 2.2: Die deelnemers se denke/refleksie oor die leesproses

Hierdie subtema lig twee aspekte uit, naamlik 'n nuwe perspektief rakende die leesproses en derhalwe ook 'n invloed op die deelnemers se eie leesproses. In terme van 'n **nuwe perspektief** het die deelnemers geraporteer dat hulle anders kyk na hul eie leesvermoë. Dit is juis hierdie nuwe perspektief wat, volgens die deelnemers, hulle dan met meer begrip laat lees.

“Leesnet vir my was om lees definitief uit 'n heeltemal nuwe perspektief te gesien het, want jy het vir die eerste keer geleer om te kyk na hoe jy lees”.

“Jy het self ontdekkings soort van gedoen van jou leesvermoë – wat jy normaalweg doen tydens lees – en dit het vir my die vermoë gegee om beter te lees”

(cf. Paragraaf 3.2.1 – Martinez, 2006).

Die nuwe perspektief rakende die leesproses het, volgens die deelnemers, ook **'n invloed op hulle eie leesproses:**

“So ek dink dit het jou geleer waar jy staan met lees en waar jy kan verbeter en ek hou daarvan”.

“Ja, en ek het soos baie keer agtergekom, soos ek lees regtig nie met insig nie. Ek lees net om die paragraaf klaar te kry en te verstaan wat daar aangaan”.

“Dit het gehelp om net te verstaan wat ek lees. Ek lees baie keer dan weet ek nie eens wat ek lees nie. Ja, om bietjie te dink oor wat ek lees”.

“So ek het gedink oor my lees en dit het my beter laat lees”

(cf. Paragraaf 3.2.1– Cambourne, 2002; Martinez, 2006).

‘n Verdere aspek rakende metakognisie is dat die deelnemers aandui dat aktiewe konstruksie van kognitiewe-/denkstrukture plaasvind. Die volgende subtema fokus op hierdie aspek.

Subtema 2.3: ‘n Beskrywing van aktiewe konstruksie van kognitiewe-/denkstrukture

Die deelnemers dui aan dat nuwe konstruksies van kognitiewe strukture ontwikkel is deurdat **nuwe strategieë ingeoefen is en insig ontwikkel is**:

“Jy het vir die eerste keer geweet wat jy doen”.

“Ek dink dit maak dit dalk vir jou baie duideliker om agter te kom wat vir jou gemaklik is om te doen, maar terselfdertyd met die Leesnet het ons geleer hoe om die ander dan te gebruik waar jy nie noodwendig mee gemaklik is of dalk toegepas het nie, wat nog steeds belangrik is om te doen”.

“Soos byvoorbeeld vraagstelling. Dis nie iets wat ek noodwendig vir myself gevra het nie, maar ek het nogal gesien dat dit is nogal belangrik om partykeer dit te doen”.

“Ek wil byvoeg dat in die skool het hulle altyd vir my gesê: Jy moet maar net jou hande vou of dink, ‘n prentjie in jou kop maak. Maar wat Leesnet vir my geleer het, is hoe ek moet dink en wat ek moet doen. Daai vaardighede, dit het regtig vir my baie, baie gehelp, want ek het gesukkel met ‘*comprehension*’ en dit het my baie gehelp. Ek fokus meer op wat ek moet lees en so help dit my ook om beter te leer, want ek dink heeltyd wat gebeur”

(cf. Paragraaf 3.5 – Lobato, 2006).

Deelnemers het ook daarop gewys dat nuwe strategieë **aktief aangeleer** is en dat **nuwe denkpatrone** daardeur gevestig is:

“Met die Leesnet het ek myself die volgende vraag gevra: die voorspelling, vraagstelling en so aan. Dit is nie wat ek voorheen gedoen het nie, want ek het basies net geles”.

“Ek het kom leer watter vrae om te stel en dit het vir my baie bevoordeel”.

Een deelnemer druk dit soos volg uit:

“Ek voel dit het my geleer ... op watter strategieë ek die meeste op fokus. En dis hoe ek geleer het om bietjie op die ander te fokus, want soos, ek is baie ‘*stuck*’ op die ‘*Fix-up*’-strategieë van Leesnet ... ”

(cf. Paragraaf 3.5 – Lobato, 2006).

Opsommend beskryf ‘n deelnemer hoe sy die konstruksie van kognitiewe strukture ervaar het aan die hand van ‘n praktiese les wat sy onhou:

“Ja, dit was vir my wonderlik. Ek het vir die eerste keer gedink, want dit was mos nou groen en rooi. Party was feite en ander was mos nou assosiasies en goeters. En hoe daar eintlik so baie meer ... nadat jy die teks gelees het, daar nog soveel goeters oorgebly het waarvoor jy dink en hoe jy dink en vir die eerste keer het ek gedink oor hoe ek lees”.

Bogenoemde uitsprake illustreer Pressley *et al.* (2002:291-305) se uiteensetting van die verband tussen metakognisie, konstruktivisme en die metakognitief-gesofistikeerde leser wat onder andere bewus is van vroeë terwyl hy lees en weet hoe om regstellende strategieë te gebruik. As deel van die nuwe konstruksies het die deelnemende studente ook beskryf hoe die leesproses nou gemonitor word. Die laaste subtema hieronder verskaf 'n beskrywing van hul insette in hierdie verband.

Subtema 2.4: 'n Beskrywing van hoe deelnemers begrip tydens die leesproses monitor

Vanuit die beskrywing kom dit voor asof deelnemers vroeër leesstukke gelees het en nie noodwendig bewus was **waar hul begrip verlore gegaan het** nie. Hulle dui aan dat hulle nou kan seker maak dat hulle verstaan wat hulle lees en dus hul leesbegrip begin monitor.

“Ek dink hulle het ons meer geleer om met insig te lees sodat ons meer verstaan wat ons lees”.

“Gewoonlik sal ons 'n stukkie gekry het dan dit gelees het, maar nie rêrig verstaan het nie, maar nou lees jy dit en jy soek spesifieke woorde en jy maak vir jouself sin van wat jy lees. So ek dink dit het baie daarmee gehelp”.

“Dit het veroorsaak dat ek ander navorsing gedoen het, want ek het agtergekom dat ek verstaan nie noodwendig nie”

(*cf.* Paragraaf 3.2.1 – Vacca, 2002; Paragraaf 3.5 – Adkins, 2005; Helfenstein, 2005).

Aansluitend het die deelnemers verduidelik dat die nuwe begrip hulle ook meer aanmoedig om hul eie begrip te monitor in terme van spesifieke vakke.

“Opvoedkunde is 'n totale nuwe vak. So jy het al hierdie goeters nodig. Jy het nodig om jou vroeë te vra, jy het nodig om op te som, jy het nodig om jou eie kennis soort van te toets sodat jy nog weet jy is darem nog op die regte pad”.

“Ek het driekwart van daardie leesstuk nie verstaan nie, so ek moes gereeld oorgelees het en ek het baie van die goeters ook, soos die hoofopskrifte het ek ook nie regtig altyd verstaan nie. So dan het ek ook maar voorspel wat gaan gebeur en dan lees ek ... weer totdat ek dit verstaan. Maar mens maak baie afleidings ook. As jy byvoorbeeld die hoofopskrif lees, dan lei jy maar nou af waarvoor dit gaan en wat ookal en dan lees jy maar nou om te kyk of dit so is”.

Die metakognisie wat hierbo beskryf word, is verder bespreek in terme van hoe strategieë doelbewus toegepas word binne die leesproses. Hierdie word as 'n aparte tema aangebied,

aangesien dit op die implementering van die strategieë fokus wat voortvloei vanuit die veranderde denkprosesse.

Tema 3: Bewustelike toepassing van leesbegripstrategieë binne die leesproses

Soos vroeër vermeld, verduidelik Martinez (2006:670) dat metakognisie na bewustelike sowel as outomatiese prosesse verwys. Hierdie prosesse komplementeer mekaar binne die leerproses. Die skrywer is van mening dat die ontwikkeling van metakognisie bydra tot kritiese denke wat probleemoplossingsvaardighede verhoog. Hy/sy verwys onder andere daarna dat die leser bewus is daarvan dat hy of sy kennis kan herroep en ook of en tot watter mate hy/sy dit verstaan. Martinez (2006:697) wys verder daarop dat alhoewel daar voorbeelde is waar die leser nie die korrekte afleiding maak oor sy/haar eie begrip nie, dit veel erger is wanneer 'n leser glad nie bewus is van of hy/sy dit wat gelees word verstaan of nie, as wanneer die leser die verkeerde aanname maak oor wat begryp is, al dan nie.

Deelnemers aan hierdie studie wys deurlopend daarop dat daar leesbegripstrategieë is wat hul nuut aangeleer het en ook leesbegripstrategieë waarvan hul reeds geweet het. Die volgende aanhaling dui op die bewus wees van die leesproses en die **bewustelike gebruik** van die leesbegripstrategieë

“... sê nou maar 'n begripstoets of so iets moet doen, dan sal ek nou meer dink soos, hoe gaan ek dit nou vir my makliker maak? En dan sal ek dink, gaan lees terug of vra vir jou vrae dat jy makliker verstaan wat jy lees”.

'n Deelnemer heg 'n **positiewe belewenis** aan hierdie bewustelike gebruik van die strategieë:

“Ek is nie lief vir lees nie. Ek het nuwe strategieë geleer, vroeër het ek net so half gelees vir begripstoetse en om klaar te lees, maar toe leer ek nou van vraagstelling en dit was nogal lekker om vrae dan vir jouself te antwoord”

(cf. Paragraaf 3.2.1 – Martinez, 2006).

Ander deelnemers beklemtoon dat alhoewel hulle sommige van die strategieë voorheen onbewustelik gebruik het, Leesnet hierdie strategieë name gegee het wat tot meer effektiewe gebruik daarvan by die deelnemers gelei het (i.e. **bewustelike oordrag**).

“Ek dink daar is baie van die strategieë wat ons onbewustelik gedoen het voordat ons daarvan geleer het, soos om die hoofskrif te lees of die subopskrife. Ek dink oor die algemeen het jy maar altyd, veral in die klas as jy 'n artikel kry, het jy die hoofskrif gelees en die subopskrifte voordat jy verder gelees het. So dan dink ek ons het oor die algemeen konneksies gemaak, maar nou na Leesnet het ons meer gefokus op nou moet jy die

hoofopskrif lees en dan dink en dan subopskrif lees. So ek dink ons het dit gedoen maar nou doen ons dit meer bewustelik”.

Hierdie monitering van die eie leesproses is volgens Cambourne (2002:37) juis ‘n metakognitiewe evaluering wanneer die student dit wat hulle geleer het bespreek, reflekteer daaroor en dit toepas (cf. Paragraaf 3.2.1 – Livingston, 1997; Heyns, 2007; Paragraaf 3.2.2 – Vacca, 2002). Soos reeds hierbo genoem, het die deelnemers spesifiek aangedui watter strategieë voorheen al benut was en nou verder benut word. ‘n Verdere uitbreiding op hierdie aspek word in die onderstaande subtema uitgebeeld.

Subtema 3.1: Strategieë wat voorheen al benut was en nou verder benut word

‘n Deelnemer wys daarop dat alhoewel sy van die strategieë op skool teëgekomp het, sy dit meer in diepte tydens Leesnet bestudeer het en **meer aktief daarby betrokke** was:

“Ek dink ons het dit al op skool behandel. Al die leesstrategieë wat ons in Leesnet gedoen het, want ek het ‘n baie goeie Afrikaansonderwyser gehad, maar toe ek hier kom, het ek leesstrategieë geleer of meer in diepte gekyk daarna”

(cf. Paragraaf 3.3 – Cilliers, 2015).

Die volgende strategieë is geïdentifiseer as strategieë wat die deelnemers reeds voor die aanvang van die Leesnet-program onbewustelik gebruik het:

“Om hoofopskrif te lees of die subopskrife ... voordat jy verder gelees het. So dan dink ek ons het oor die algemeen konneksies gemaak”.

“Ek doen meestal tekskenmerke. Ek het gewoonlik ... ek soek die hoofwoord en dan probeer ek daar vinnig lees en in plaas van die hele stuk lees waar dit onnodige inligting vir my gee, probeer ek net daardie belangrike woord vind en dan lees ek meer in daardie paragraaf en dan probeer ek meer ‘n konsep skep van wat dit is”.

“As ek met ‘n woord sukkel, dan lees ek dit eers weer maar hardop vir myself dan het ek nou al ‘n konneksie gemaak soos daardie ‘*Fix-up*”.

“Ek dink dis die ‘*Fix-up*’-een, en toe ons Leesnet begin kry het, toe beseef ek maar ons het dit nog altyd onbewustelik gedoen”.

“Vraagstelling en voorspelling en ek dink assosiasies”.

Hierdie waarneming bevestig die teoretiese siening van Martinez (2006:697) dat bewustelike en onbewustelike prosesse mekaar komplementeer binne die leesproses, “in die oomblik-metakognisie” waarna Pressley (2008:291) ook verwys. Soos reeds in die vorige temas ook aangedui, word die teks en/of tekssoort egter uitgelig as ‘n aspek wat bewustelike pogings om strategieë toe te pas beïnvloed. ‘n Deelnemer dui deur die volgende stelling aan hoedat

bewustelike toepassing van leesbegripstrategieë verband hou met die student se **belangstelling in die teks** (soos voorheen genoem):

“Vir my persoonlik, die leesstuk wat ons gehad het, het my nie baie interesseer nie. Dit was nie 'n belangstelling vir my regtig nie. Strategieë doen ek baie meer in vakke wat my prikkel, waarvan ek hou en dan voeg ek dit meer in daai vakke en daai leesstukke wat ons kry”
(cf. Paragraaf 3.2.1 – Cambourne, 2002; Martinez, 2006).

Bewustelike toepassing van strategieë hou ook verband met positiewe oordrag. Die deelnemers se beskrywings hiervan word in die volgende tema deurgegee.

Tema 4: 'n Beskrywing van positiewe oordrag

Terugvoering van die deelnemers in die fokusgroepe dui op die oordrag vanuit 'n geïsoleerde omgewing (*i.e.* die Leesnet-program) na 'n spesifieke vakgebied, dus van een konteks van leer na leer in 'n ander area, soos deur Leberman *et al.* (2006:4) en Santrock (2008:6) beskryf. Volgens Leberman *et al.* (2006:4) sowel as Helfenstein (2005:18) verwys positiewe oordrag daarna dat dit wat binne een konteks geleer word, leer in 'n ander area versterk. Dit illustreer dus die doel van die Leesnet-program (Livingston *et al.*, 2015:1-2) om verworwe strategieë oor te dra na ander vakgebiede. Die volgende stellings deur die deelnemers dui op positiewe oordrag (*i.e.* wanneer wat binne een konteks geleer word, leer in 'n ander area versterk) wat plaasvind:

“Ek dink die helfte van leesstrategieë; jy kom nie eens agter jy doen dit nie. So jy is besig om te lees, en jy lees 'n opskrif en dan in jou brein voorspel jy so half al klaar wat gaan gebeur sonder om eers agter te kom jy doen dit en soms verstaan jy verkeerd en soms verstaan jy reg, maar vraagstelling is iets wat ek nooit regtig gedoen het nie, maar nou begin ek, veral soos met Geografie en al daardie goeters, begin ek dit doen”.

“Ek sal sê in elke vak gebruik ons nou 'n strategie al kom jy dit nie agter nie, maar die wat 'n mens nou noodwendig die meerderheid gebruik en meer verskillende strategieë gebruik, is in jou leervakke”.

Positiewe oordrag word ook bespreek in terme van algemene verwysings na die oordrag van leesbegripstrategieë by ander kontekste/vakgebiede, asook na spesifieke strategieë vir spesifieke vakke. Die volgende twee subtemas fokus op hierdie twee verwysings.

Subtema 4.1: Algemene verwysings na die oordrag van leesbegripstrategieë in ander kontekste/vakgebiede

Vacca (2002:184-187) beklemtoon die belangrikheid van oordrag van leesbegripstrategieë na verskillende kontekste soos ander leerareas en vakgebiede. Marton (2006:499) postuleer oordrag behels dat dit wat binne een situasie aangeleer is die student in staat stel om dit

binne 'n ander situasie te kan doen. Die deelnemers in hierdie studie het verduidelik hoe hulle hierdie stellings toepas. Hulle dui aan dat die **konteks** 'n bepalende faktor is of hulle leesbegripstrategieë gebruik, wanneer hulle dit gebruik en ook watter strategieë hulle gebruik:

“Ek dink enige tipe tekste maar veral in toetskonteks”.

“Ek dink soos in Afrikaans en Engels as jy die toets skryf wat jy dalk 'n leesstuk kry, 'n begripstoets”.

“Ek dink as ons gevallestudies het of begripstoetse in 'n vraestel veral. In vraestelkonteks”.

“Ek dink in Engels”.

“Ek gebruik dit ook, ek dink veral in vakke wat vir my moeilik is”.

“Dis meer as ek ekstra leesstukke lees, soos artikels, dan gebruik ek dit meer om ekstra inligting te kry of om te verstaan waaroor die artikel gaan”.

“Byvoorbeeld Natuurwetenskap en Wiskunde, die strategieë doen ek baie meer in daai vakke, want dit is vakke wat my prikkel, waarvan ek hou en dan voeg ek dit meer in daai vakke en daai leesstukke wat ons kry”

(cf. Paragraaf 3.4 – Vacca, 2002; 3.5 – Marton, 2006).

Block *et al.* (2002:31) noem onder effektiewe leesbegrip onderrig as 'n algemene riglyn, die demonstrasie van strategiegebruik in 'n verskeidenheid tekste, genres en kontekste. Ook Marton (2006:499) se samevatting van die teorie van oordrag sluit in dat dit wat binne een situasie aangeleer is, sal beïnvloed wat die student in staat is om binne 'n ander situasie te kan doen. Op sigself dui dit dus op 'n proses van veralgemening binne 'n veranderende omgewing. Die deelnemers beskryf die oordrag van leesbegripstrategieë in terme van leervakke/teoretiese vakke en akademiese tekste, moeilike en onbekende tekste/vakke en waardevol om tyd te bespaar. Die kategorieë hieronder fokus op hierdie aspekte.

Kategorie 4.1.1: Oordrag van leesbegripstrategieë in leervakke/teoretiese vakke en akademiese tekste

Die onderstaande beskrywings verskaf 'n beeld van die benutting van leesbegripstrategieë in leervakke/teoretiese vakke met die spesifieke doel om insig te kan ontwikkel en dus leer te bevorder.

“Ek sal sê in elke vak gebruik ons nou 'n strategie al kom jy dit nie agter nie, maar die wat 'n mens nou noodwendig die meerderheid gebruik en meer verskillende strategieë gebruik, is in jou leervakke”.

“... en in teoretiese vakke, daar waar jy die meeste inligting het”.

“’n Prentjie verduidelik altyd vir my half wat in die teks ook aangaan” [as verduideliking hoekom strategieë help in teoretiese vakke].

“Ja, meer leervakke, maar sê nou die teoriegedeeltes”.

“Ook by Opvoedkunde en Afrikaans en Biologie, dis moeilik”.

“Ja, ek gebruik maar veral my akademiese vakke soos veral wat net teks in die handboeke is, wat nie baie prentjies in het nie”.

Die deelnemende studente is ook bewus daarvan dat die benutting van leesbegripstrategieë in **sekere dele van ’n vak** belangriker is as in ander dele van dieselfde vak. Hulle onderskei dus tussen die kontekste:

“Ek sal sê in Menslike Beweegkunde sal ons ook nie leesstrategieë gebruik nie, want dit is nou baie fisies, maar ons het wel teoriegedeeltes, soos waar ons atletiekreëls en sulke goed gedoen het, maar al wat mens daar sal gebruik, is voorafkennis”.

Op ’n vraag of daar vakke is waar leesbegripstrategieë nie toegepas word nie, was dit net Wiskunde wat na vore gekom het. Dit moet beklemtoon word dat die deelnemers selfs in Wiskunde by sommige **fasette van die vak**, soos in die lees van vrae en woordsomme, die leesbegripstrategieë ook benut het:

“Ja dis nie heeltyd nie, maar nog steeds in daardie een aspek van Wiskunde het ek nog steeds probeer ‘*uit-figure*’ wat is dit wat die vraag vir my vra”

(cf. Paragraaf 3.2.1 – Pressley *et al.*, 2002; 3.5 – Lobato, 2006).

Kategorie 4.1.2: Oordrag van leesbegripstrategieë na moeilike en onbekende tekste/vakke

Die deelnemers verduidelik dat die benutting van oordrag van leesbegripstrategieë gemotiveer word wanneer hulle met moeilike werk gekonfronteer word.

“Ja, ek gebruik maar veral my akademiese vakke soos veral wat net teks in die handboeke is, wat nie baie prentjies in het nie”.

“Ek gebruik nogals die Leesnet-metodes veral in die handboeke wat meer akademies opgestel is”.

“Dis heeltemal onbekend so jy moet iets doen om te verstaan. Ons het nou weer huiswerk gekry. Dit is woorde wat voel asof dit van Sjinees af kom”.

“Na ’n tyd weet jy nie eens meer wat jy lees nie, want alles is moeilik. So jy moet stop en jy moet agterkom wat aangaan voordat jy verder lees”

(cf. Paragraaf 3.2.1 – Pressley *et al.*, 2002; Paragraaf 3.5 – Lobato, 2006).

Kategorie 4.1.3: Oordrag van leesbegripstrategieë om tyd te bespaar

Vanuit onderstaande beskrywings blyk dit dat oordrag doelbewus plaasvind wanneer die deelnemers tyd probeer bespaar.

“Ek dink enige tipe teks, maar veral in toetskonteks. Want dan is jy gedruk vir tyd.”

“Dit help ons om vinniger by die antwoorde uit te kom en betyds die toetse klaar te maak”.

“Jy kan meer inligting kry in ‘n korter hoeveelheid tyd”.

“Leesnet het my gehelp om meer tyd vir myself te hê”.

“So wat die Leesnet my gehelp het om so vining deur goeters te gaan met begrip”.

Benewens die aanduiding van die algemene faktore wat bygedra het tot die motivering vir die gebruik van die leesbegripstrategieë wat onderrig is in Leesnet, was die deelnemers aan die fokusgroepe ook in staat om leesbegripstrategieë te identifiseer wat hulle wel bewustelik gebruik in spesifieke vakke. Hierdie aspek word in die laaste subtema hieronder beskryf.

Subtema 4.2: Verwysings na spesifieke strategieë vir spesifieke vakke

Vacca (2002:192) verwys onder andere spesifiek na die selfkennis waaroor die student beskik oor sy/haar leesvermoëns en die taakkennis waaroor die student beskik om die toepaslike strategieë te identifiseer vir die spesifieke teks en taak. In die voorafgaande temas, subtemas en kategorieë word die benutting van spesifieke leesbegripstrategieë reeds aangedui. In hierdie tema sal die verskillende strategieë wat die deelnemers oorgedra het na ander vakke opgesom word.

Die deelnemers rapporteer dat hulle **tekskenmerke, opskrifte en sketse** by die lees van **Geografie- en Biologietekste** gebruik:

“Ek sal dink veral soos Biologie en Aardrykskunde ... die tekskenmerke, waar jy kyk na grafieke en so; sulke goed is vir jou belangrik”.

“Ek sou sê by Biologie en by Geografie kyk ek baie na die sketse om uit te vind wat nou? Ek lees nou die stuk, maar ek weet nie noodwendig – veral as dit ‘n nuwe konsep is – maar as ek nou die prentjie by sien, dan sien ek dit werk só en dit werk só”.

“Ek was geneig ... ek lees die opskrifte mis. So ek let nou baie op”
(cf. Paragraaf 3.2.1 – Pressley *et al.*, 2002; Paragraaf 3.5 – Lobato, 2006).

Die benutting van **opskrifte** word ook verbind met die monitor van begrip tydens die lees van Opvoedkunde:

“Ek wil net byvoeg veral by Opvoedkunde. Jy lees nou daardie stuk. In die klas het jy 'n idee wat nou aangaan en ons gesels daaroor, maar nou kom jy by die term daarvoor en dan weet jy nie wat jy lees nie. Dan gaan jy nou eers kyk wat beteken die woord, waar pas dit by die prentjie in en dan kyk ek by my opskrif”.

Die **tekskenmerk** wat uitgestaan het by die deelnemers was die gebruik van vetgedrukte woorde:

“ ... 'n mens kyk altyd vir die *'bold'*”.

“Ja, 'n mens kyk altyd vir die goed wat in *'bold'* is, dan weet jy dit is nou eintlik belangrik”.

“Dan die tekskenmerke om te kyk wat is ge-*'bold'* en dan definitief om die hoofgedagtes uit te haal, want dan is daar heeltyd 'n boek vol woorde, maar net hier en daar is daar iets wat hulle op fokus. Dan haal ek maar die hoofgedagte daaruit, dan weet jy die hele paragraaf hier gaan eintlik net oor dit”.

Dit blyk uit die studie dat deelnemers **vraagstelling** as strategie met die vakke **Opvoedkunde en Geografie** assosieer:

“In Opvoedkunde, sal vraagstelling meer belangriker wees as om na die tekskenmerk te kyk”.

“En in Opvoedkunde is daar vreeslik baie terme, feite. So jy het al hierdie goeters [leesbegripstrategieë] nodig. Jy het nodig om jou vrae te vra, jy het nodig om op te som, jy het nodig om jou eie kennis soort van te toets sodat jy nog weet jy is darem nog op die regte pad”.

“Vraagstelling is iets wat ek nooit regtig gedoen het nie, maar nou begin ek, veral soos met Geografie en al daardie goeters, begin ek dit doen”.

Die maak van **assosiasies** as strategie word met **Inklusiewe Onderwys, Geografie, en Afrikaans** verbind:

“Nog 'n vak waar ek vind ek gebruik assosiasies is by Inklusiewe Onderwys. Ons handboeke is in Engels, ons notas is in Afrikaans, ons kry huiswerk wat ons basies net sê: gaan lees en gaan vul hierdie 20 bladsye se antwoorde in. So ons moet dit op ons eie gaan deurlees, vertaal, sodat ons dit vir onself laat sin maak, dan moet jy die regte bewoording kry om jou antwoord te struktureer. So jy moet assosiasies maak”.

“Ja, dis nou veral met die Geo-leesstuk wat ons gekry het, ... en assosiasies gebruik met die woorde omdat dit hoë ... hulle het hoë taal gebruik”.

“Baie by Geografie. Ek wil daar bysit definitief assosiasie, want ons het byvoorbeeld geleer van lugdrukverskille en jy moet assosieer dat die lugdrukverskille lei tot winde wat lei tot dit. So jy moet die een begrip kan verstaan en assosieer met die volgende een anders gaan dit nie vir jou sin maak hoe dit werk nie”.

“Ek gebruik dan meestal assosiasie in Afrikaans as vak”.

Voorkennis as strategie word deur die deelnemers in **Menslike Bewegkunde, Geografie, Biologie, Afrikaans, Opvoedkunde en Wiskunde** benut:

“Ek sal sê Menslike Bewegkunde sal ons ook nie leesstrategie gebruik nie, want dis nou baie fisies, maar ons het wel teoriegedeeltes, soos waar ons atletiekreëls en sulke goed gedoen het, maar al wat mens daar sal gebruik, is voorafkennis, want vanaf skool af ken ons mos die”.

“In Biologie gebruik mens maar meestal voorafkennis”.

“Voorafkennis is seker maar belangrik by enige vak. Maar veral soos Aardrykskunde en Biologie. Dis mos maar makliker as jy lees en jy onthou dit laat jou dink aan iets wat jy op skool gedoen het”.

“Opvoedkunde is ‘n totale nuwe vak. Jy het nodig om jou eie kennis soort van te gebruik”.

“Ek wou sê Afrikaans of tale”.

“Wiskunde dink ek ... mens gebruik maar meestal voorafkennis”.

Die maak van **afleidings** word veral in verband gebring met **Geografie en Afrikaans**:

“Ja, dis nou veral met die Geo-leesstuk wat ons gekry het, ... afleidings het ek ook gemaak. Ek gebruik dit ook meestal in Afrikaans”.

‘n Deelnemer verbind die benutting van voorkennis, assosiasies en afleidings soos volg:

“Maar as ‘n mens nou in ‘n toetskonteks dit moet kry, dan probeer mens baie afleidings maak, van voorafkennis gebruik te maak en assosiasies te tref en so”.

Die deelnemers beskryf oordrag van die leesbegripstrategieë **voorspelling** soos volg, en verbind dit met **Opvoedkunde, Biologie en Geografie**:

“Ek ... het een keer die interessante storie gedoen ... en ons het heeldyd gespekuleer – want ons het voorspel wat het gebeur. Dit was ook baie interessant en toe het ons eendag hierdie lang stuk uit ‘n handboek of iets gedoen ... So dit was presies amper soos ‘n skryfstuk in Opvoedkunde of Biologie sal lyk”.

“So jy is besig om te lees, en jy lees ‘n opskrif en dan in jou brein voorspel jy so half al klaar wat gaan gebeur sonder om eers agter te kom jy doen dit en soms verstaan jy verkeerd en soms verstaan jy reg, veral soos met Geografie en al daardie goeters, begin ek dit doen”.

‘n Deelnemer verbind voorspelling en assosiasie soos volg:

“So dan het ek ook maar voorspel wat gaan gebeur en dan lees ek weer totdat ek dit verstaan. Maar mens maak maar baie afleidings ook. As jy byvoorbeeld die hoofopskrif lees,

dan lei jy maar nou af waaroor dit gaan en wat ookal en dan lees jy maar nou om te kyk of dit so is”.

Die gebruik van **‘Fix-up’-strategieë** word aangedui as ‘n strategie wat oor die algemeen gebruik word, maar ook in spesifieke vakke soos **Opvoedkunde en Geografie**.

“So ek dink veral by die lang skryfstukke in vakke soos Opvoedkunde of dan nou selfs Geografie, ... maar dié woord ... jy weet nie wat dit is nie. Op die ou end haal jy dit heeltemal uitmekaar uit, soos al daai goedjies wat ons geleer het. Dan weet jy, goed, dis wat ek geleer het of gelees het”.

“Ook met Opvoedkunde definitief, maar ek sal sê dat die strategieë wat ek gebruik veral om my huiswerk te voltooi, is definitief die *‘Fix-up’*-strategie soos die hele tyd”.

Die gebruik van **herlees as ‘Fix-up’-strategie** word ook oor die algemeen bespreek en veral deur die deelnemers verbind met **Natuurwetenskap en Ekonomiese en Bestuurswetenskappe**:

“Ek gebruik herlees maar veral by my akademiese vakke soos veral wat net teks in die handboeke is, wat nie baie prentjies in het nie en byvoorbeeld in Ekonomiese Bestuurswetenskap. Jy moet dit gereeld oorlees en jy moet seker maak jy het reg gelees”.

“En soos met Natuurwetenskap, die goeters wat hulle sê ... die belangrikste”.

“So, jy kan nie net een keer lees nie; jy moet dit ‘n hele paar keer lees om seker te maak”.

“Jy moet daardie vraag, die opdrag twee tot drie keer lees om seker te maak presies wat wil hierdie meneer of juffrou nou hê”.

Die **opbreek van woorde** as nog ‘n **‘Fix-up’-strategie** word ook oor die algemeen bespreek, maar word meestal in assosiasie met **Opvoedkunde, Tale, Geografie, en Biologie** genoem:

“Ek gebruik die opbreek van woorde ook, ek dink veral in vakke wat vir my moeilik is. Soos Biologie sal ek nou en dan, as daar ‘n woord is wat mens nie verstaan nie, dan breek ek dit op as ‘n mens leer om bietjie te verstaan”.

“Maar soos ek geleer het, jy vat die hele woord, jy haal stukkies vir stukkies uit en nou kom ek agter ek doen dit baie in Geografie waar ek groot woorde uithaal; dieselfde in Opvoedkunde. As ek moeilike woorde kry, dan probeer ek dit opbreek om ‘n konneksie te maak oor wat dit beteken of wat dit dalk gaan beteken”.

“Ja, soos byvoorbeeld taal: Afrikaans; dan breek jy die woord op, want jy verstaan dit nie altyd nie. Vir my, as ek dit gebruik het, sou dit meeste in taal gewees het”.

“Daar is baie woorde of opskrifte wat jy nie verstaan nie en wat ek gebruik, is dat jy breek dit op, en dit gebruik ons in Opvoedkunde ook baie soos, sê nou maar Sosiopedagogiek. Jy breek dit op en jy verduidelik jousef eers wat die kleiner woordjies is”.

Laastens het die deelnemers aan hierdie studie aangedui dat hulle die **identifisering van hoofgedagtes/opsom** veral gebruik in **Opvoedkunde, Biologie, Besigheidstudie en Tegnologie**:

“Definitief. Opvoedkunde is ‘n totale nuwe vak ... Jy het nodig om op te som”.

“Ek dink soos soos by tale, dan sal ek eers die hele stuk deurlees. Dan natuurlik teruglees om als weer seker te maak en dan hoofgedagtes uithaal of half in een sin, in ‘n bondige stukkie so te probeer opsom en nie die hele ding probeer onthou nie”.

“Ja, in Biologie en in Besigheidstudies en ek dink veral by die lang skryfstukke in vakke soos Opvoedkunde of dan nou selfs Geografie”

(cf. Paragraaf 3.2.1 – Pressley *et al.*, 2002; Paragraaf 3.5 – Kilbrink & Bjurulf, 2013; Lobato, 2006).

4.4 Samevatting

Die kwantitatiewe data, soos in hierdie hoofstuk beskryf, verskaf ‘n beskrywing en uiteensetting van die mate van oordrag van spesifieke leesbegripstrategieë, soos deur die studente aangedui, wat plaasgevind het na ‘n Geografieteks.

Die kwalitatiewe data verskaf ‘n geskrewe illustrasie van die deelnemers se persepsies en belewenisse van die Leesnet-program, van hoe metakognisie plaasvind, hoe leesbegripstrategieë doelbewus toegepas word en hoe positiewe oordrag plaasvind.

Die hoofstuk wat volg sal die gevolgtrekkings wat gemaak kan word, gegrond op die data wat in hierdie hoofstuk beskryf is, uiteensit, tesame met aanbevelings vir die ontwikkeling van programme wat binne ‘n tersiêre opleidingsinstelling fokus op leesbegripstrategieë.

HOOFSTUK 5

GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 Inleiding

Hierdie studie was daarop gemik om die aard en mate van oordrag van leesbegripstrategieë binne Leesnet, 'n akademiese leesbegripprogram wat by die CPUT se Wellington-kampus aangebied word, na Geografie te verken en te beskryf. 'n Verdere mikpunt was om aanbevelings te kan maak vir verdere fokusareas wat in die toekoms by leesbegripprogramme ingesluit kan word. Die teoretiese raamwerk is gebaseer op die ontwikkeling van begrip deur middel van sosiale konstruktivisme wat skakel met metakognisie, aangesien dit 'n proses is waarbinne insigontwikkeling (*i.e.* begrip) en probleemoplossing deur die student gekonstrueer word.

Hoofstuk 1 dien as inleiding tot die studie. Daar is op die sleutelbegrippe van die studie gefokus, die agtergrond van die studie is belig en bestaande literatuur rakende die navorsingsonderwerp is ondersoek. Die geïdentifiseerde navorsingsprobleem, -vraag, -doel en -doelstellings is vervolgens verskaf. In **Hoofstuk 2** is die navorsingsmetodologie wat benut is om die genoemde navorsingsprobleem, -vraag, -doel en –doelstellings te bereik, uiteengesit en bespreek. **Hoofstuk 3** bestaan uit 'n volledige literatuurstudie wat fokus op die kernaspekte van die navorsingstudie, funksionele elemente en die teoretiese raamwerk. **Hoofstuk 4** bied die empiriese bevindinge van hierdie studie breedvoering aan. Hier word die data op kwalitatiewe sowel as kwantitatiewe wyse aangebied. Die kwalitatiewe data beskryf die aard van oordrag van leesbegripstrategieë en is in terme van hooftemas, subtemas en kategorieë aangebied, tesame met 'n literatuurkontrolle. Die kwantitatiewe data beskryf die mate van oordrag van leesbegripstrategieë en is statisties uitgebeeld.

Die doel van hierdie finale hoofstuk, **Hoofstuk 5**, is om bepaalde gevolgtrekkings en moontlike aanbevelings te maak rakende die navorsingsmetodologie wat tydens hierdie studie gebruik is, sowel as die bevindinge van hierdie studie met in ag neming van die beperkings van die studie.

5.2 Beperkings van die studie

Creswell (2012:259) is van mening dat daar beperkings ten opsigte van alle navorsing is. Hierdie studie het ook bepaalde beperkings gehad waarvan die navorser bewus was en wat die navorsingsresultate moontlik kon beïnvloed.

Die studie is op 'n relatief klein populasie uitgevoer. Die 65 deelnemers is beperk tot slegs een universiteit, wat moontlik unieke behoeftes en uitdagings het, en dus moontlik die oordraagbaarheid van die studie kan beperk. Slegs een vakgebied is betrek en kwalitatiewe data is ingesamel deur middel van net 5 fokusgroepe.

Alhoewel daar deurgaans gepoog is om aspekte soos etiek, geloofwaardigheid en betroubaarheid te laat geld, is daar ruimte vir moontlike vooroordeel waar die navorser, soos in die geval van hierdie studie, die primêre instrument vir die insameling en analisering van die data is.

5.3 Gevolgtrekkings en aanbevelings rakende die navorsingsmetodologie

5.3.1 Gevolgtrekkings op grond van die implementering van die navorsingsmetodologie

Die benutting van die gemengde navorsingsbenadering het die navorser effektief ondersteun om die navorsingsmetodes en -tegnieke te kon kies ten einde die navorsingsdoel ten beste te kon bereik. Alhoewel daar primêr gefokus is op die kwalitatiewe benadering, was beide die kwalitatiewe en kwantitatiewe data instrumenteel en funksioneel om die aard en mate van die oordrag te ondersoek. Dit het ook die triangulasie van metodes vir data-insameling versterk. Die fenomenologiese navorsingsontwerp, wat primêr vir kwalitatiewe navorsing gebruik is, was besonder funksioneel aangesien dit die essensie van menslike ervarings rakende 'n fenomeen, in hierdie geval oordrag van leesbegripstrategieë, soos deur die deelnemers beskryf, identifiseer. Die verkennende en beskrywende ontwerpe wat as ondersteuning benut is, was instrumenteel in die keuses rakende die populasie, steekproefnemingsmetode, metode van data-insameling en data-analise. Die voor-eksperimentele ontwerp, wat vir die kwantitatiewe deel van die navorsing, benut is, word as relevant vir hierdie studie beskou, omdat 'n nie-waarkynlikheid-proefnemingsmetode gebruik is en die steekproef relatief klein was. Genoemde eienskappe beïnvloed wel die geldigheid van die data. Vir die doeleindes van hierdie studie het hierdie ontwerp wel daartoe bygedra

dat die mate van oordrag van leesbegripstrategieë beskryf kon word (i.e. beskrywende statistiek). Afleidings kon egter nie gemaak word nie (i.e. inferensiële statistiek).

Aangesien die doelgerigte steekproeftegniekmetode gebruik is, is daar 'n spesifieke groep doelbewus gekies om die navorsingsvraag te beantwoord, naamlik die tweedejaar B.Ed.-Geografiestudente aan die CPUT: Wellington-kampus. 'n Moontlike nadeel hiervan kan wees dat studente aan 'n ander kampus van CPUT of tweedejaarstudente wat 'n ander vak volg, anders sou kon reageer en daar dus nie 'n klinkklare bewys is dat die gevolgtrekkinge noodwendig veralgemeen kan word nie. Die verkennende en beskrywende ontwerpe, die doelgerigte steekproefnemingstegniek, asook triangulasie van data-insamelingsmetodes, soos reeds genoem, het wel oordraagbaarheid na ander tweedejaar-B.Ed.-studente verhoog.

Die insameling van die kwantitatiewe data deur middel van 'n leesbegripstoets en vraelys en die analise daarvan het die navorser ondersteun om die mate van oordrag van leesbegripstrategieë te bepaal. Die studente is ook voorberei op die semi-gestruktureerde onderhoude binne fokusgroepe waartydens die kwalitatiewe data ingesamel is. Die insameling en dokumentering van die vyf fokusgroeponderhoude en die analise daarvan het genoegsame en ryk data verskaf rakende die aard van die oordrag van leesbegripstrategieë. Die semi-gestruktureerde onderhoudskedule het ook daartoe bygedra dat deelnemers vrylik hul persepsies en ervarings kon bespreek. Data-versadiging is waargeneem en het verseker dat daar geen nuwe temas meer geïdentifiseer is nie. Triangulasie van metodes van data-insameling, die onderhoudskedule en tegnieke, steekproefnemingstegniek en benutting van 'n onafhanklike kodeerder het geloofwaardigheid, egtheid en betroubaarheid van die kwalitatiewe data bevorder.

Etiese praktyk was daarop gemik om die deelnemers te beskerm teen moontlike skade en om hul identiteit te beskerm (privaatheid en konfidensialiteit). In hierdie studie is 85 tweedejaar B.Ed. studente wat Geografie as vak het, genooi om aan die studie deel te neem, waarvan 65 toegestem het. Die gevolgtrekking is dat, wanneer deelnemers vooraf aangemoedig word om potensiele skade te identifiseer, hul verseker word dat hierdie potensiele skade in ag geneem sal word en wanneer die deelnemers voel dat hul behoeftes in ag geneem word, toestemming om deel te neem aangemoedig word. Beide die kwalitatiewe en kwantitatiewe data is verwerk tot 'n kollektiewe storie en beskrywing. Die gevolgtrekking is dat hierdie manier van beskrywing verder verseker dat deelnemers se identiteit, en dus hul privaathed, gerespekteer en beskerm word.

Die genoemde gevolgtrekkings is bepalend vir die aanbevelings ten opsigte van die navorsingsmetodologie. Dit word vervolgens beskryf.

5.3.2 Aanbevelings op grond van die implementering van die navorsingsmetodologie

Die aanbevelings rakende die navorsingsmetodologie berus op die gevolgtrekkings soos hierbo beskryf:

- Die gemengde navorsingsbenadering word aanbeveel wanneer 'n navorser poog om beide die aard en mate van voorkoms van 'n fenomeen te ondersoek.
 - Die kwalitatiewe navorsingsbenadering word aanbeveel wanneer die aard van 'n fenomeen ondersoek word, terwyl die
 - kwantitatiewe navorsingsbenadering aanbeveel word wanneer die mate van voorkoms ondersoek word.
- Wanneer die voorkoms en die aard van 'n fenomeen ondersoek word, word aanbeveel dat die kwalitatiewe navorsing primêr deur die fenomenologiese navorsingsontwerp gerig word en dat die verkennende en beskrywende ontwerpe ondersteunend benut word.
- Die voor-eksperimentele ontwerp word aanbeveel wanneer daar binne 'n kwantitatiewe benadering van 'n nie-waarkynlikheids-proefnemingsmetode gebruik gemaak word en wanneer die steekproef relatief klein is.
 - 'n Verdere aanbeveling is dat data wat deur middel van genoemde ontwerp ingesamel word as beskrywende statistiek en nie inferensiële statistiek nie, uitgebeeld word. Data moet dus die fenomeen beskryf, maar daar moet gewaak word teen afleidings.
- Die doelgerigte steekproeftegniekmetode word aanbeveel om die navorsingsvraag te beantwoord wanneer 'n fenomeen binne 'n spesifieke konteks ondersoek word.
- Die doelgerigte steekproefnemingsstegniek, asook triangulasie van data-insamelingsmetodes word aanbeveel om oordraagbaarheid te verbeter wanneer 'n fenomeen binne 'n spesifieke konteks ondersoek word.
- 'n Voortoets word aanbeveel om te verseker dat die kwantitatiewe en kwalitatiewe data wat ingesamel is wel die navorsingsvraag beantwoord.
 - Binne die kwalitatiewe navorsingsbenadering word die benutting van 'n voorafopgestelde onderhoudskedule en 'n voorafbepaalde keuse rakende onderhoudstegnieke aanbeveel om te verseker dat deelnemers die navorsingsvraag binne 'n konstante raamwerk beantwoord.

- Die benutting van 'n onafhanklike kodeerder word aanbeveel om geloofwaardigheid, egtheid en betroubaarheid van kwalitatiewe data te verseker.

5.4 Gevolgtrekkings en aanbevelings rakende die bevindinge van hierdie studie

5.4.1 Gevolgtrekkings oor die bevindinge rakende die kwantitatiewe data

Die kwantitatiewe data was daarop gemik om die *mate* van oordrag van leesbegripstrategieë te verken en te beskryf. Die bevindinge, gebaseer op die analise van hierdie data, dui op drie afdelings, naamlik 'n beskrywing van (1) leesbegripstrategieë wat benut word, (2) leesbegripstrategieë wat verbind word met suksesvolle antwoorde en (3) waar leesbegripstrategieë nie benut word nie.

5.4.1.1 Leesbegripstrategieë wat benut word

Die beskrywende statistiek wys daarop dat deelnemende studente die volgende leesbegripstrategieë benut in die vakgebied van Geografie (*cf.* Martinez, 2006:697):

- '*Fix-up*'-strategieë, met 'n gemiddeld van 3.7 respondente, is die leesbegripstrategie wat die meeste benut is. Hieruit kan afgelei word dat die mate van oordrag van '*Fix-up*'-strategieë die hoogste was. Die feit dat '*Fix-up*'-strategieë die meeste gebruik is, dui op metakognisie wat plaasvind (*cf.* Cambourne, 2002:37; Livingston, 1997:1; Martinez, 2006:696; Pressley *et al.*, 2002:291-305).
- Die maak van afleidings is die leesbegripstrategie wat die tweede meeste deur die deelnemende respondente aangedui is as benut, met 'n gemiddeld van 2.65 respondente. Die afleiding kan dus gemaak word dat die respondente betekenis bou deur ingeligte voorspellings te waag vanuit hul eie verwysingsraamwerk of leefwêreld, tesame met die teks (*cf.* Tabel 4.1). Dit dui dus moontlik ook op effektiewe oordrag wat plaasvind (*cf.* Helfenstein, 2005:15).
- Tekskenmerke word die derde meeste deur gemiddeld 2.09 deelnemers benut. Voorkennis is die vierde meeste benut (1.6 respondente). Die gebruik van beide hierdie leesbegripstrategieë dui, soos bogenoemde, op die mate van effektiewe oordrag en metakognisie wat plaasvind.
- Die drie leesbegripstrategieë wat as die minste gebruik aangedui is, is vraagstelling, voorspelling en die maak van assosiasies onderskeidelik met 1.03, 0.97 en 0.96 respondente wat respektiewelik aangedui het dat hulle dit benut het. Volgens Lobato (2006:437) beïnvloed die volgende aspekte oordrag en leer: die invloed van die

student se kennisagtergrond, die student se aanpassings by verskillende kontekste, die transformasie van kennis en vaardighede binne verskillende kontekste en die invloed van kollektiewe aktiwiteite op oordrag. Genoemde aspekte mag moontlik 'n rol gespeel het in die mate van oordrag van hierdie leesbegripstrategieë.

5.4.1.2 Leesbegripstrategieë wat verbind word met suksesvolle antwoorde

Hierdie studie het nie die redes vir studente se korrekte antwoorde ondersoek nie. Daar moet egter melding gemaak word van watter leesbegripstrategieë deelnemende studente gebruik gemaak het waar hul die vrae korrek beantwoord het. Dit is belangrik om te benadruk dat daar nie veralgemeen kan word deur te sê dat die gebruik van die strategie noodwendig na die regte antwoord gelei het nie, aangesien dit nie die fokus van die ondersoek was nie. Ander faktore kon moontlik 'n rol in individue se korrekte antwoorde gespeel het, maar die individu het in die beantwoording van daardie vraag 'n spesifieke leesbegripstrategie aangedui.

- Die data dui nie op 'n direkte korrelasie tussen die gemiddelde gebruik van 'n strategie en korrekte/verkeerde antwoorde nie.
- Dit blyk wel dat waar studente die identifisering van hoofgedagtes aangedui het as leesbegripstrategie wat hul toegepas het, dit met die meeste korrekte antwoorde (90.53%) verbind kan word. Die respondente het dus betekenis gebou deur deurlopend (metakognitief) bewus te wees van die belangrikste inligting in elke paragraaf, asook hoe dit skakel met die opskrif en die oorhoofse tema van die teks (*cf.* Tabel 4.1).
- Waar studente aangedui het dat hulle tekskenmerke gebruik het, was 87.5% van die antwoorde korrek. Die metakognitiewe denke van respondente word verder aangedui deur hulle bewuste gebruik van tekskenmerke wat in die teks aanwesig is. Hierdie gebruik van tekskenmerke help hulle om te voorspel waaroor die teks moontlik handel, vrae te vra oor die teks en moontlike afleidings oor die teks te maak (*cf.* Tabel 4.1).
- 'Fix-up'-strategieë, is die leesbegripstrategie wat met die derde meeste korrekte antwoorde (78%) verbind word, gevolg deur die gebruik van voorkennis, met 74.29%, en die maak van assosiasies met 73.33%.
- Die aantal korrekte antwoorde wat met afleidings (wat die tweede meeste benut is) geassosieer word, word egter nie ook met die meeste korrekte antwoorde verbind nie, aangesien 64.5% van die antwoorde wat deur middel van hierdie strategie

bekom is, korrek was.

- Vraagstelling en voorspellings word naas afleidings die minste met korrekte antwoorde verbind met onderskeidelik 59.7% en 57.1%.
- Die gevolgtrekking word gemaak dat waar strategieë wel deur respondente benut is, daar 'n groter mate van korrekte antwoorde was.

5.4.1.3 Waar leesbegripstrategieë nie gebruik is nie

- Geen benutting van enige strategieë is deur die minderheid respondente (gemiddeld 0.51) aangedui. Die gevolgtrekking is dus dat die meerderheid studente wat die Leesnet-program bygewoon het, later steeds van leesbegripstrategieë gebruik maak.
- Die aantal korrekte antwoorde waar geen strategie benut is nie, is 45.5%. Dit kan moontlik dui daarop dat, waar leesbegripstrategieë wel deur respondente benut is, daar 'n groter mate van korrekte antwoorde was. Waar respondente dus nie van leesbegripstrategieë gebruik gemaak het nie, was daar 'n laer gemiddeld van korrekte antwoorde.

Hierdie kwantitatiewe data ondersteun die gevolgtrekkings vanuit die kwalitatiewe data wat later beskryf sal word. Die aanbevelings wat volg is op gevolgtrekkings soos pas beskryf, gegrond.

5.4.2 Aanbevelings rakende die kwantitatiewe data

Om aan te sluit by een van die doelstellings van hierdie studie, naamlik om aanbevelings te maak vir verdere fokusareas wat in die toekoms by leesbegripprogramme ingesluit kan word, kan voorgestel word dat die volgende leesbegripstrategieë in toekomstige leesbegripprogramme ingesluit kan word:

- Dit blyk dat daar 'n groter mate van oordrag van sekere leesbegripstrategieë was, byvoorbeeld 'Fix-up'-strategieë en die maak van afleidings. 'n Aanbeveling sou wees dat volgende programme steeds aandag hieraan gee, omdat dit skynbaar meer toeganklik was vir oordrag by respondente.
- Dit is ook duidelik vanuit die kwantitatiewe data in hierdie studie dat die onderrig van vraagstellings en voorspellings as leesbegripstrategieë 'n mindere mate van oordrag tot gevolg gehad het. 'n Aanbeveling sou wees dat meer tyd en aandag hieraan gegee kan word.

- Die kwantitatiewe data dui ook daarop dat die identifisering van hoofgedagtes en die gebruik van tekskenmerke die meeste met korrekte antwoorde verbind kon word. 'n Aanbeveling sou dus wees dat dit belangrik is om juis aan hierdie leesbegripstrategieë aandag te gee. Nie slegs omdat dit met korrekte antwoorde in hierdie studie geassosieer kon word nie, maar ook omdat die ervaring van sukses by studente 'n belangrike rol kan speel in die motivering vir verdere ontwikkeling van leesbegrip.
- Die korrelasie tussen waar geen leesbegripstrategieë toegepas is nie en verkeerde antwoorde, beklemtoon die belangrikheid van programme wat spesifiek leesbegripstrategieë ontwikkel.

Die aanbevelings rakende die kwantitatiewe data sal aansluit by die aanbevelings rakende die kwalitatiewe data (*cf.* Afdeling 5.3.6).

5.4.3 Gevolgtrekkings vanuit die bevindinge rakende die kwalitatiewe data

Die gevolgtrekkings sal in terme van die verskillende temas, subtemas en kategorieë, soos in Hoofstuk 4 (*cf.* Tabel 4.3) uiteengesit, aangebied word.

Tema 1: 'n Beskrywing van die Leesnet-program deur die deelnemers

Die deelnemers se beskrywing van die Leesnet-program verskaf inligting rakende die aard en doel van die program, asook rakende hul ervarings en persepsies van die program. Hierdie beskrywings dien as 'n *verbatim* weergawe van hoe die ontvangers van die Leesnet-program hierdie program verstaan en ervaar. Dit dien as 'n basis vir wanneer die doel van hierdie program, of soortgelyke programme, ondersoek wil word. Vir die doeleindes van hierdie studie verskaf dit 'n duidelike beskrywing van die aard van oordrag wat deur die Leesnet-program aangemoedig word.

Subtema 1.1: 'n Beskrywing van die aard van die Leesnet-program deur die deelnemers

Die deelnemers se beskrywings van die aard van die program gee aanleiding tot die volgende gevolgtrekkings:

- Die program se fokus is op leesvermoë en leesbegrip.
- Leesnet is 'n verpligte vak wat aan die een kant nie deur al die studente as positief beleef word nie. Aan die ander kant word die program deur die meerdereheid

deelnemers beskryf as 'n vak wat

- op 'n gemaklike, interaktiewe en positiewe manier
 - deur 'n verskeidenheid dosente
 - en 'n verskeidenheid tekste
 - in klein groepe aangebied word en
 - waarvan die hoeveelheid werk hanteerbaar is.
- Leesnet se rekenaarkomponent dra by tot en verbeter studente se
 - leesspoed,
 - konsentrasie,
 - fokus en
 - motivering.
 - Die variasie in tegnieke wat tydens Leesnet gebruik word, laat studente anders dink oor hul leesproses.
 - Volgens die deelnemende studente berei Leesnet hulle vakdidakties voor op hul toekoms in die skool (*cf.* Block *et al.*, 2002:10); Harvey & Goudvis, 2007:31; Klopper, 2013:25-26; Livingston *et al.*, 2015:1-3).

Subtema 1.2: Die deelnemers se beskrywing van die doel van die Leesnet-program

Bewuswording wat dui op metakognisie as 'n doel van die Leesnet-program word uitgelig deurdat die deelnemers die volgende twee doelstellings van genoemde program identifiseer (Sherwood & Lee, 2003:378):

- Die program maak studente bewus van **verskillende** leesbegripstrategieë asook
- die toepassing van hierdie strategieë in ander tekste en vakke.

Die deelnemers beskou die Leesnet-program as 'n vak wat daarop gemik word om 'n positiewe bydrae te maak tot begrip en die akademiese vlak van studente (*cf.* Livingston *et al.*, 2015). Fokusareas om hierdie mikpunt te bereik word deur die deelnemers soos volg geïdentifiseer:

- verbeterde leesspoed,
- effektiewe lees,
- leer en
- die weergee van inligting.

Die kwalitatiewe data wys daarop dat die program studente bewus gemaak het van verskillende leesbegripstrategieë asook die toepassing van hierdie strategieë in ander tekste

en vakke ten spyte daarvan dat deelnemende studente die program nie altyd positief beleef het nie. Hierdie bewuswording dui op metakognisie (Sherwood & Lee, 2003:378). Die data wys vervolgens ook daarop dat deelnemende studente die doel van Leesnet verbind met verbeterde leesspoed, effektiewe lees, leer en die weergee van inligting. Dit blyk ook dat die Leesnet-program 'n positiewe bydrae maak tot begrip en die akademiese vlak van studente (*cf. Livingston et al., 2015*).

Subtema 1.3: Die deelnemers se evaluering van die Leesnet-program

Hierdie afdeling dui daarop dat die deelnemers Leesnet verbind met (1) ontwikkeling van denke en aktiewe leer (leerproses) wat plaasvind asook met (2) verbeterde leesspoed en dat hulle (3) sekere kritiek op die Leesnet-program beskryf (*cf. Livingston et al., 2015*).

Kategorie 1.3.1: Ontwikkeling van denke en aktiewe leer (leerproses) wat plaasvind

Vanuit die kommentaar van die fokusgroepe kan afgelei word dat die sukses van die Leesnet-program onder andere daarin lê dat:

- verskillende tegnieke en strategieë voorsien word om by verskillende behoeftes van studente aan te pas,
- die studente se leesbegripvermoë en fokus tydens die lees- en leerproses verbeter en
- hul meer ondersteun voel tydens hul leerproses (die leer van notas).

Die kwalitatiewe data voorsien bewyse dat oordrag van leesbegripstrategieë outomaties plaasgevind het vanaf die tekste wat tydens die Leesnet-program verskaf is na tekste in ander vakterreine. Vanuit die data kan ook afgelei word dat Leesnet 'n positiewe rol speel in studente se akademiese vordering, met spesifieke verwysing na die verbetering van hul leesvlak (leesspoed en leesbegrip) wat dien as 'n motivering. Al hierdie faktore speel 'n positiewe rol in studente se denke en leerproses en dra by tot die sukses van die Leesnet-program (*cf. Harvey & Goudvis, 2007:31; Klopper, 2013:25-26*).

Kategorie 1.3.2: Verbeterde leesspoed

Soos hierbo genoem, dui die kwalitatiewe data daarop dat studente die Leesnet-program assosieer met verbeterde leesbegripvaardighede, leesbegrip, akademiese vordering, maar ook spesifiek met die verbetering van leesspoed. Die gevolgtrekking word gemaak dat deelnemers se verbeterde leesspoed die gevolg van die rekenaarkomponent van Leesnet is, maar ook die gevolg van die leesbegripstrategieë wat aangeleer word. Uit die data is dit

duidelik dat verbeterde leesspoed as motivering dien vir die deelnemende studente en met akademiese prestasie verbind word (*cf.* Cilliers, 2015).

Kategorie 1.3.3: Kritiek op die Leesnet-program

Uit die kwalitatiewe data is dit duidelik dat die Leesnet-program nie net as positief beleef word nie. Uit die kommentaar van die fokusgroepe kan afgelei word dat die volgende faktore geïdentifiseer is wat 'n rol speel in die negatiewe beleving van Leesnet en 'n negatiewe invloed op oordrag kan hê.

- Die inhoud word soms beleef as oninteressant en onrealisties.
- Die tekste is nie interessant of relevant genoeg nie.
- Daar word nie genoeg keuses aan die studente gegee rakende watter tekste behandel word nie.
- Daar is te min variasie van tekste.
- Studente se belangstellings word nie genoeg in ag geneem nie (*cf.* Harvey & Goudvis, 2007:31).

Tema 2: Die deelnemers se beskrywing van hoe metakognisie plaasvind

Soos reeds genoem, verskaf die deelnemers se beskrywing van die Leesnet-program inligting rakende die aard en doel van die program. Dit verskaf verder ook 'n beskrywing van hul eie metakognitiewe proses wat direk skakel met die doel van die Leesnet-program. Hierdie beskrywings dien as 'n verwoording van hoe die deelnemers oor hul eie lees- en denkproses dink. Dit dien as 'n basis vir wanneer metakognisie in hierdie program, of soortgelyke programme, ondersoek word. Vir die doeleindes van hierdie studie verskaf dit 'n duidelike beskrywing van metakognisie wat optree as die werktuig vir die oordrag van leesbegripstrategieë wat deur die Leesnet-program onderrig word.

Subtema 2.1: 'n Beskrywing van deelnemers se bewustheid van betrokkenheid in die leesproses en die rol van belangstelling in teks/tema

Hierdie afdeling dui daarop dat die deelnemers algaande meer bewus raak van watter strategieë hul reeds implementeer, tot watter mate hulle dit implementeer, asook watter strategieë hul nog nie implementeer nie, wat dui op direkte bewustelike oordrag. Verdere gevolgtrekkings word gemaak dat die deelnemers bewus raak van hulle eie denke oor die strategieë en dat sommige strategieë wel ook onbewustelik en outomaties oorgedra word. Die gevolgtrekking word gemaak dat deelnemers ook bewus raak daarvan dat hul belangstelling of die relevansie van 'n teks 'n rol speel in hul poging tot die gebruik van 'n leesbegripstrategie al dan nie (*cf.* Lobato, 2006:434).

Subtema 2.2: Die deelnemers se denke/refleksie oor die leesproses

Die besonderhede van hierdie afdeling bevestig die gevolgtrekking dat strategie-onderrig deelnemers 'n nuwe perspektief op hul leesproses en leesvermoë gee met die resultaat dat dit hul leesbegrip verbeter (*cf.* Lightner, 2008:64).

Subtema 2.3: 'n Beskrywing van aktiewe konstruksie van kognitiewe-/denkstrukture

Hierdie afdeling dui daarop dat daar aktiewe konstruksie van kognitiewe of denkstrukture plaasvind deurdat nuwe leesbegripstrategieë ingeoefen en aktief aangeleer word. Die gevolgtrekking is dat nuwe denkprosesse sodoende tydens die Leesnet-program gevestig word en insig so ontwikkel word (*cf.* Fisher & Frey, 2008:21).

Subtema 2.4: 'n Beskrywing van hoe deelnemers begrip tydens die leesproses monitor

Die deelnemers bevestig dat hul bewustelik hul leesbegrip monitor en hul begrip in spesifieke vakke, byvoorbeeld Opvoedkunde, meer direk monitor (*cf.* Block & Pressley, 2008:291; Kilbrink & Bjurulf, 2013:534). Die gevolgtrekking kan gemaak word dat met die lees van meer teoretiese vakke hierdie lesers genoop word om metakognitief daaroor te besin.

Tema 3: Bewustelike toepassing van leesbegripstrategieë binne die leesproses

Die deelnemers se beskrywings belig die bewustelike toepassing van leesbegripstrategieë as deurlopende tema binne die leesproses. Dit dien as 'n beskrywing van deelnemers se eie reis met leesbegripstrategieë. Vir die doeleindes van hierdie studie verskaf dit 'n duidelike beskrywing van die toepassing van leesbegripstrategieë wat deur die Leesnet-program onderrig word.

Subtema 3.1: Strategieë wat voorheen al benut was en nou verder benut word

Vanuit die data kan afgelei word dat deelnemers sommige leesbegripstrategieë tydens hul skoolloopbaan teëgekome het en dat

- dit die volgende insluit: tekskenmerke, 'Fix-up'-strategieë, vraagstelling voorspellings maak en assosiasies maak,
- aan die een kant deelnemers, as gevolg van die program, meer aktief betrokke is by die gebruik van hierdie leesbegripstrategieë wat hul tydens hul skoolloopbaan teëgekome het,

- aan die ander kant 'n strategie soos vraagstelling nie sterk benut word nie en daarop dui dat oordrag vanaf die skoolopset na die Hoër Onderwysopset nie werklik plaasgevind het nie,
- deelnemers bewus is van nuutaangeleerde leesbegripstrategieë wat hulle benut as gevolg van die Leesnet-program,
- hulle nou bewus is van leesbegripstrategieë, soos die maak van afleidings, wat hulle in die verlede onbewustelik gebruik het en
- deelnemende studente al hoe meer aktief betrokke raak by hul leesproses.

Aangesien die Leesnet-program ingestel is op die eksplisiete onderrig van leesbegripstrategieë kan afgelei word dat genoemde eksplisiete aard daarvan 'n bydrae lewer tot die mate van oordrag van hierdie strategieë (cf. Cilliers, 2015; Vacca, 2002:193-195). Die gevolgtrekking word dus gemaak dat deelnemers leesbegripstrategieë doelbewus, gefokus en meer effektief gebruik as gevolg daarvan dat die Leesnet-program hulle bewus gemaak het van nuutaangeleerde leesbegripstrategieë, hul eie vorige gebruik van die – strategieë en aan strategieë 'n naam gegee het. Al hierdie faktore lei tot positiewe oordrag van een konteks na 'n ander by die deelnemers (cf. Martinez, 2006:696-697).

Tema 4: 'n Beskrywing van positiewe oordrag

Die deelnemers se beskrywing van die konteks waar leesbegripstrategieë benut word, verskaf inligting rakende omstandighede waar oordrag van leesbegripstrategieë plaasvind. Hierdie voorstelling is bepalend van die omstandighede wanneer oordrag plaasvind. Dit lewer die grondslag vir wanneer oordrag binne hierdie program, of soortgelyke programme, ondersoek word. Vir die oogmerk van hierdie studie verskaf dit 'n duidelike uitbeelding van die omstandighede waar oordrag van leesbegripstrategieë wat in die Leesnet-program aangeleer is, wel oorgedra is.

Subtema 4.1: Algemene verwysings na die oordrag van leesbegripstrategieë by ander kontekste/vakgebiede

Hierdie afdeling dui daarop dat die deelnemers oordrag van leesbegripstrategieë verbind met (1) leer-/teoretiese vakke en akademiese tekste; (2) moeilike en onbekende tekste/vakke en (3) om tyd te bespaar.

Kategorie 4.1.1: Oordrag van leesbegripstrategieë in leer-/teoretiese vakke en akademiese tekste

Volgens die deelnemers in hierdie studie blyk die konteks 'n bepalende faktor te wees by oordrag. Die gevolgtrekking word gemaak dat die konteks bepaal

- of hulle leesbegripstrategieë gebruik,
- wanneer hulle dit gebruik en ook
- watter strategieë hulle gebruik.

Dit blyk dat wanneer die konteks 'n teoretiese of leervak is, oordrag plaasgevind het. Die deelnemers gebruik ook bewustelik leesbegripstrategieë in fasette van leervakke (*cf.* Kilbrink & Bjurulf, 2013:522-534; Lobato, 2006:437; Martinez, 2006:696-699).

Kategorie 4.1.2: Oordrag van leesbegripstrategieë in moeilike en onbekende tekste/vakke

Die deelnemers verduidelik dat die benutting van oordrag van leesbegripstrategieë gemotiveer word wanneer hulle met moeilike werk gekonfronteer word (*cf.* Cambourne, 2002:30).

Kategorie 4.1.3: Oordrag van leesbegripstrategieë om tyd te bespaar

Op grond van die data vanuit die fokusgroepe word die gevolgtrekking gemaak dat bewuste oordrag plaasvind wanneer deelnemende studente tyd probeer bespaar. Deelnemende studente gebruik dus doelbewus leesbegripstrategieë onder spesifieke omstandighede wat op metakognisie dui (*cf.* Cambourne, 2002:30; Lobato, 2006:437).

Subtema 4.2: Verwysings na spesifieke strategieë vir spesifieke vakke

Die resultate van die studie dui daarop dat deelnemende studente spesifieke leesbegripstrategieë met sekere vakke assosieer. Dit dui ook op die bewustelike gebruik of oordrag na spesifieke vakke byvoorbeeld, tekskenmerke, by Geografie en Biologie (*cf.* Cambourne, 2002:30; Leberman *et al.*, 2006:4; Santrock, 2008:6).

Die genoemde gevolgtrekkings is as basis gebruik vir die aanbevelings wat hieronder gemaak word.

5.4.4 Aanbevelings rakende die kwalitatiewe en kwantitatiewe data

Die volgende aanbevelings dien as voorstelle vir die ontwikkelaars van die Leesnet-program. Dit kan egter veralgemeen word en behoort waardevol te wees vir die ontwikkeling van enige leesbegripprogram aan 'n tersiêre instelling:

- die doel van die program moet deurentyd aan die studente gekommunikeer word
- die klasse moet interessant en lewendig aangebied word
- die tekste moet interessant wees
- die tekste moet by die studente se belangstellings aansluit en vir beide mans en dames geskik wees of afwisselend op hul gemik wees
- daar moet ook gebruik gemaak word van korter tekste
- die tekste moet relevant en nie verouderd wees nie
- die tekste moet meer akademies van aard wees en integrasie met ander vakke word ook voorgestel
- studente behoort 'n keuse van tekste te hê wanneer hul die leesbegripstrategieë moet inoefen
- herbesinnig oor die rekenaarprogram word voorgestel rakende die tydsbestuur asook die integrasie van strategiegebruik en leesspoed
- die gebruik van 'n siftingsproses aan die begin van studente se eerstejaar
- die doelbewuse aansluiting by leesbegripstrategieë wat studente reeds gebruik
- moontlike verdere geleentheid om aan strategieë herinner te word of nuwes by te leer
- nouer samewerking met ander vakke of leerareas sodat vakspesialiste en Leesnet-dosente kan saamwerk om spesifieke leesbegripstrategie wat vir bepaalde vakke of leerareas bruikbaar is, te identifiseer
- meer aandag kan geskenk word aan die aanbieding van die volgende leesbegripstrategieë: afleidings, vraagstelling en voorspelling

Die volgende aanbevelings rakende oordrag en leesbegripsstrategie-onderrig is vanuit die kommentaar van die fokusgroepe gemaak op grond van dit wat hulle as positief in die Leesnet-program beleef het:

- die aanbieding moet gemaklik, interaktief en positief wees
- die klasgrootte moet klein wees
- 'n verskeidenheid dosente en hul interaksie met die studente is 'n pluspunt vir so 'n program
- die hoeveelheid werk wat vereis word, moet hanteerbaar wees
- die benutting van eie tekste en tekste uit handboeke kan 'n positiewe invloed hê op

oordrag van leesbegripstrategieë in 'n leesbegripprogram

- verpligte klasbywoning blyk 'n aanbeveling te wees
- leesbegrip sowel as leesspoed moet aandag kry in 'n leesbegripstrategieprogram
- 'n leesbegripstrategieprogram kan reeds vroeër in skole aangebied word
- daar behoort klem gelê te word op verskillende behoeftes

5.4.5 Aanbevelings vir verdere navorsing

Die volgende aanbevelings vir verdere studie sou groter insig kon bring oor die konsep van oordrag.

- Ondersoek die korrelasie tussen akademiese prestasie en die benutting van spesifieke leesbegripstrategieë.
- Verken die oordrag wat vanaf Sekondêre Onderwys na die Hoër Onderwys plaasvind.
- Ondersoek die mate waartoe vakdosente studente aanmoedig om leesbegripstrategieë te benut, beide op eerstejaarsvlak sowel as tydens verdere studie.
- Ondersoek die verskil in die aard en mate van oordrag by die verskillende leesbegripstrategieë in verhouding tot mekaar.
- Ondersoek die verskil in die oordrag van spesifieke leesbegripstrategieë in verskillende vakke, soos byvoorbeeld, "Hoe verskil die voorspellings wat gemaak word in Wiskunde teenoor dié wat in Biologie gemaak word?".
- Ondersoek die waarde van die onderrig van leesbegripstrategieë as deel van onderwyseropleiding.

5.5 Samevatting

In hierdie studie is die aard en mate van oordrag van leesbegripstrategieë binne Leesnet na Geografie verken en beskryf. Die navorsing wat moontlik in die toekoms gedoen kan word, is eerstens om ondersteuning wat aan tersiêre studente gegee word, te bestudeer en tweedens om 'n bydrae te lewer om die deurvoersyfer by Suid-Afrikaanse universiteite te verbeter.

BRONNELYS

Adams, A.E. & Pegg, J. 2012. Teacher's enactment of content literacy strategies in secondary science and mathematics classes. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 56(2):151-161.

Adkins, J. 2005. *Metacognition: designing for transfer*.
<http://64.233.183.104/www.usask.ca/on> [22 Januarie 2015 geraadpleeg].

Afflerbach, P. 2007. *Understanding and using reading assessment K-12*. Newark, DE: International Reading Association.

Agee, J. 2009. Developing qualitative research questions: a reflective process. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(4):431-447.

Ambrose, S.A., Bridges, M.W., DiPietro, M., Lovett, M.C. & Norman, M.K. 2010. *How learning works: seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Anderson, R.C., & Pearson, P.D. 1984. A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In Pearson, P.D. (ed.). *Handbook of reading research*. New York: Longman: 255-291.

Babbie, E.R. 2010. *The basics of social research*. London: Wadsworth Cengage Learning.

Babbie, E.R. & Mouton, J. 2007. *The practice of social research*. Cape Town: Oxford University Press.

Barnett, S. & Ceci, S.J. 2002. When and where do we apply what we learn?: a taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, 28:612-637.

Blanton, W.E., Pilonieta, P. & Wood, K.D. 2007. Promoting meaningful adolescent reading instruction through integrated literacy circles. In Lewis, J. & Moorman, G. (eds). *In Adolescent literacy instruction: policies and promising practices*. Newark, USA: International Reading Association: 212-237.

Bless, C., Higson-Smith, C. & Sithole, S.L. 2013. *Fundamentals of social research methods: an South African perspective*. Cape Town: Juta.

Block, C., Gambrell, L. & Pressley, M. (eds). 2002. *Improving comprehension instruction: rethinking research, theory and classroom practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

Block, C. & Pressley, M. 2008. *Comprehension instruction: research-based practices*. New York, NY: The Guilford Press.

Bransford, J.D. & Schwartz, J.L. n.d. Rethinking transfer: a simple proposal with multiple implications. *Review of Research in Education*, 3(24):61-100.

Brown, A.L. 1990. Domain-specific principles affect learning and transfer in children. *Cognitive science*, 14:107-133.

Cain, K. & Oakhill, J. 2009. *The behavioural and biological foundations of reading comprehension*. New York: Guilford Press.

Cambourne, B. 2002. Holistic, integrated approaches to reading and language arts instruction: the constructivist framework of an instructional theory. In Farstrup, A.E. & Samuels, S.J. (eds). *What research has to say about reading instruction*. 3rd ed. Delaware, USA: International Reading Association: 25-47.

Carr, M. & Biddlecomb, B. 1998. Metacognition in mathematics from a constructivist perspective. In Hacker, D.J., Dunlosky, J. & Graesser, A.C. *Metacognition in educational theory and practice*. London: Lawrence Erlbaum.

Caulwell, D. & Botha, D. 2005. *READ psychology, principles and practice: a successful model for outcomes based education*. South Africa: Read Educational Trust.

Christie, A. 2005. *Constructivism and its implications for educators*.
<http://alicechristie.com/edtech/learning/constructivism/index.htm> [17 April 2014 geraadpleeg].

Cilliers, D. 2015. Onderhoud met die Leesnet-dosent op 9 Maart 2015, Wellington.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2011. *A guide to teaching practice*. 7thed. London: Routledge Falmer.

Coleman, S.D., Perry, J.D. & Schwen, T.M. 1997. Constructivist Instructional Development: Reflecting on Practice from an Alternative Paradigm. In Dills, C.R. & Romiszowski, A.J. (eds). *Instructional Development Paradigms*. New Jersey: Technology Publications: 269-282.

Creswell, J.W. 2009. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 3rd ed. Los Angeles: Sage Publications Inc.

Creswell, J.W. 2012. *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 4th ed. Boston: Pearson.

De Jager, B., Jansen, M. & Reezigt, G. 2004. The development of metacognition in primary school learning environments. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(2):179-196.

Driscoll, D.L., Appiah-Yeboah, A., Salib, P. & Rupert, D.J. 2007. Merging qualitative and quantitative data in mixed methods research. *Ecological and Environmental Anthropology*, 3(1):18-28.

Duffy, T.M. 1997. Strategic teaching framework: an instructional model for learning complex, interactive skills. In Dills, C.R. & Romiszowski, A.J. (eds). *Instructional development paradigms*. New Jersey: Technology Publications: 571-592.

Edgar, D.W. 2012. Learning theories and historical events affecting instructional design in education. *Sage Open Education Journal*, October 2012.

Fisher, D. & Frey, N. 2008. *Better learning through structured teaching: a framework for the gradual release of responsibility*. Alexandria, VA: ASCD.

Fogarty, R. 1997. *Brain compatible classrooms*. Arlington Heights: Skylight Professional Development.

-
- Frazier, D.W. 1993. Transfer of college developmental reading students textmarking strategies. *Journal of Literacy Research*, 25(17):17-41.
- Gravett, S. 2005. *Adult learning: designing and implementing learning events: a dialogic approach*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Greeff, M. 2011. Information collection. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. *Research at grass roots, for the social science and human service professions*. 4th ed. Pretoria: Van Schaik Publishers: 341-375.
- Groenewald, T.A. 2004. A phenomenological research design illustrated. *International Journal of Qualitative Research Methods*, 3(1):1-26.
- Hacker, D.J. 1998. Definitions and empirical foundations. In Hacker, D.J., Dunlosky J. & Graesser, A.C. (eds). *Metacognition in educational theory and practice*. London: Lawrence Erlbaum Associates: 1-24.
- Harvey, S. & Goudvis, A. 2007. *Strategies that work: teaching comprehension for understanding and engagement*. 2nd ed. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Helfenstein, S. 2005. Transfer review, reconstruction, and resolution. Unpublished PhD dissertation, University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Henson, T.K. 2003. Foundations for learner-centered education: a knowledge base. *Education*, 124(1):5-21.
- Heyns, M. 2007. 'n Analise van oordragdinamiek, leerfasilitering en praktyk in 'n Nagraadse Sertifikaat in Hoër Onderwys. Ongepubliseerde D.Phil.-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Hicks, S. 2004. *Understanding post-modernism*. London: Kluwer.
- Howie, S., Van Staden, S., Tshela, M., Dowse C. & Zimmerman, L. 2012. *PIRLS 2011. South African children's reading literacy achievement: summary report*. Pretoria. South Africa: Centre for Evaluation and Assessment, University of Pretoria.
- Ireland. Department of Education and Skills. 2012. *Literacy and numeracy for learning and life*. Dublin: Department of Education and Skills.
- Ivankova, N.V., Creswell, J.W. & Stick. S.L. 2006. Using mixed-methods sequential explanatory design: from theory to practice. *Field Methods*, 18(1):3-20.
- Johnson, S.D. 1995. Transfer of Learning. *The Technology Teacher*, 33-34, April.
- Keene, E. & Zimmermann, S. 2007. *Mosaic of thought*. 2nd ed. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kilbrink, N. & Bjurulf, V. 2013. Transfer of knowledge in technical vocational education: a narrative study in Swedish upper secondary school. *International Journal of Technology and Design Education*, 23(3):519-535, August.
- Klapwijk, N. & Van der Walt, C. 2011. Measuring reading strategy knowledge transfer: motivation for teachers to implement reading strategy instruction. *Per Linguam*, 27(2):25-40.
-

-
- Klopper, B., 2013. Riglyne vir die effektiewe onderrig van leesbegripstrategieë in die Seniorfase. Ongepubliseerde M.Ed.-tesis. Wellington: Kaapse Skiereiland Universiteit van Tegnologie.
- Koda, K. 2004. *Insight to second language reading – a cross-linguistic approach*. New York: Cambridge University Press.
- Kreuger, L.W. & Neuman, W.L. 2006. *Social work research methods: qualitative and quantitative applications*. Boston: Pearson Education.
- Kroll, T., Barbour, R. & Harris, J. 2007. Using focus groups in disability research. *Qualitative Health Research*, 17(5): 690-698.
- Kumar, R. 2014. *Research methodology: a step by step guide for beginners*. 4th ed. London: Sage Publications.
- Leedy, P. D. & Ormrod, J. E. 2005. *Practical research: planning and design*. 8th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Leberman, S., McDonald, L. & Doyle, S. 2006. *The transfer of learning: participants' perspectives of adult education and training*. Aldershot, England: Gower/Ashgate Publishing.
- Lei, S.A., Rhinehart, P.J., Howard, H.A. & Cho, J.K. 2010. Strategies for improving reading comprehension among college students. *Reading Improvement*, 41(1):30-42.
- Liang, L.A. & Dole, J.A. 2006. Help with teaching reading comprehension: comprehension instructional frameworks. *The Reading Teacher*, 59:742-753.
- Lightner, R. 2008. Faculty and student attitudes about transfer of learning. *Insight: A Journal of Scholarly Teaching*, 3:58-66.
- Livingston, J.A., 1997. *Metacognition: An Overview*.
<http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/metacog.htm> [22 Januarie 2015 geraadpleeg].
- Livingston, C., Klopper, B., Cox, S. & Uys, C. 2015. The impact of an academic reading programme in the Bachelor of Education (intermediate and senior phase) degree. *Reading and Writing*, 6(1):1-11.
- Lobato, J. 2006. Alternative perspectives on the transfer of learning: history, issues, and challenges for future research. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(4):431-449.
- Lourens, A. 2004. *Scientific writing skills: guidelines for writing theses and dissertations*. Stellenbosch: SUN Press.
- MacLeod, W.B., Butler, D.L. & Syer, K.D. 1996. *Beyond achievement data: assessing changes in metacognition and strategic learning*.
<http://ecps.educ.ubc.ca/files/2013/11/AERA-1996-metacognition.pdf>. [15 November 2014 geraadpleeg].
- Manning, B.H., Glasner, S.E. & Smith, E.R. 1996. The self-regulated learning aspect meta-cognition: a component of gifted education. *Roeper Review*, 18(3):217-223.
- Martinez, M. 2006. What is metacognition? *Phi Delta Kappan*, 87(9):696–699.
-

-
- Marton, F. 2006. Sameness and difference in transfer. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(4):499-535.
- Matlin, M. 2009. *Cognition*. Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.
- Mason, J. 2006. *Six strategies for mixing methods and linking data in social science research*. University of Manchester: ESRC National Centre for Research Methods.
- Mayer, R.E. 1989. Models for understanding. *Review of educational research*, 59:43-64.
- McKeown, M.G., Beck, I.L. & Blake, R.G.K. 2009. Rethinking reading comprehension instruction: a comparison of instruction for strategy and content approaches. *International Reading Association*, 44(3):208-253.
- McKeown, R.G. & Gentilucci, J.L. 2007. Think-aloud strategy: metacognitive development and monitoring comprehension in the middle school second-language classroom. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 51(2):136-147.
- Meihuizen, E. 2013. Die taak van akademiese geletterdheid/hede binne die konteks van 'n markgedrewe universiteit. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 42:149-164.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. 2002. Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2):249-259.
- Monette, D.R., Sullivan, T.J. & De Jong, C.R. 2010. *Applied Social Research: a tool for the human sciences*. 8th ed. Belmont: Brooks/Cole, Thomson Learning.
- Onwuegbuzie, A.J. & Leech, N.L. 2006. Linking research questions to mixed methods data analysis procedures. *The Qualitative Report*, 11(3):474-498.
- Orleans, M. 2011. *Encyclopedia of sociology*.
<http://hss.fullerton.edu/sociology/orleans/phenomenology.htm> [22 September 2011 geraadpleeg].
- Oster, L. 2001. Using the think-aloud for reading instruction. *The Reading Teacher*, 55:64-69.
- Oyetunji, C.O. 2011. The effect of reading strategy instruction on T2 teacher trainees performance. Ongepubliseerde M.Ed.-tesis. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Pardo, L.S. 2004. What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58(7):272-280.
- Pearson, P.D. & Gallagher, M.C. 1983. The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8:317-344.
- Perkins, D.N. 1992. Transfer of learning. *International encyclopedia of education*. 2nd ed. Oxford, England: Pergamon Press.
- Pressley, M. 2001. Comprehension instruction: What makes sense now, what might make sense soon. *Reading Online*, 5(2). http://www.oelp.org/wp-content/uploads/2016/03/Comprehension-instruction_Pressley.pdf [1 August 2016 geraadpleeg].
-

Pressley, M. & Block, C.C. 2008. Summing up: what comprehension instruction could be. In Block, C.C. & Pressley, M. (eds). *Comprehension instruction: research-based best practices*. 2nd ed. New York: The Guilford Press: 381-390.

Rubin, A. & Babbie, E.R. 2005. *Research methods for social work*. 6th ed. Belmont: Brooks/Cole – Thomas Learning.

Santrock, J.W. 2008. *Educational psychology*. 3rd ed. Boston: McGraw-Hill.

Schumm, J.S. and Post, S.A. 1997. *Executive learning: Successful strategies for college reading and studying*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.

Schurink, W., Fouché, C.B. & De Vos, A.S. 2011. Qualitative data analysis and interpretation. In De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpont, C.S.L. *Research at grass roots, for the social science and human service professions*. 4th ed. Pretoria: Van Schaik Publishers: 397-423.

Schwartz, D.L., Lin, X., Brophy, S. & Bransford, J.D. 1999. Toward the development of flexibly adaptive designs. In Reigeluth, C.M. (ed.). *Instructional-design theories and models: a new paradigm of instructional theory*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Vol 2:183-213.

Shepherd, D. 2013. *A question of efficiency: decomposing South African reading test scores using PIRLS 2006*. Stellenbosch: Stellenbosch University: Stellenbosch Economic Working Papers: 20/13.

Sherwood, D.E. & Lee, D.L. 2003. Schema theory: critical review and implications for the role of cognition in a new theory of motor learning. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(4):376-382.

Snow, C. 2002. *Reading for understanding*. Santa Monica, CA: RAND Education.

South Africa. Department of Higher Education and Training. 2013. *White Paper for post-school education and training: building an expanded, effective and integrated post-school system*. Pretoria: Department of Higher Education and Training.

South Africa. Western Cape Education Department (WCED). 2006. *Literacy and numeracy strategy 2006-2016*. Pretoria: Provincial Government Printer.

Spaull, N. 2013. *South Africa's education crisis: the quality of education in South African schools*. Parktown, Johannesburg: Center for Development and Enterprise.

Stankovic, S. & Lalovic, D. 2010. Strategies identification in an experimental reading comprehension task. *Zbornik Instituta za pedagogska istrazivanja*, 42(2):232-246.

Strydom, H. 2005. Ethical aspects of research in the social sciences and human service professions. In De Vos, A., Strydom, H., Fouché, C. & Delpont, C. (eds). *Research at grass roots. For the social sciences and human services professions*. 3rd ed. Pretoria: Van Schaik: 56-70.

Thorndike, E.L. 1932. *The fundamentals of learning*. New York: College Press.

Trochim, W.M.K. 2006. *Research methods knowledge base*.
<http://www.socialresearchmethods.net/kb/destypes.php> [22 September 2011 geraadpleeg].

Van Dyk, T., Cillié, K., Coetzee, M., Ross, S. & Zybrands, H. 2011. Ondersoek na die impak van 'n akademiese geletterdheidsintervensie op eerstejaarstudente se akademiese taalvermoë. *LitNet Akademies*, 8(3):488-507.

Van Wyk, G. & Louw, A. 2008. Technology-assisted reading for improving reading skills for young South African learners. *The Electronic Journal of e-Learning*, 6(3):245-254.

Vacca, R. 2002. Making a difference in adolescents' school lives: visible and invisible aspects of content area reading. In Farstrup, A.E. & Samuels, S.J. (eds). *What research has to say about reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association.

Vokurda, L. 2007. Education and knowledge transfer: a priority for the future. *International Food and Agribusiness Management Review*, 10(4):129-136.

Walter, C. 2004. Transfer of reading comprehension skills to L2 is linked to mental representations of text and to L2 working memory. *Applied Linguistics*, (25)3:315-339.

Wen, M.L., Tsai, C., Lin, H. & Chuang, S. 2004. Cognitive–metacognitive and content-technical aspects of constructivist Internet-based learning environments: a LISREL analysis. *Computers and Education*, 43:237–248.

Wiersma, W. & Jurs, S. 2009. *Research methods in education. An introduction*. 9th ed. Boston, MA: Pearson.

Yegidis, B.L. & Weinbach, R.W. 2009. *Research methods for social workers*. 6th ed. Boston: Pearson Education.

Addendum A Toestemmingsbrief van CPUT Anker Amanda EFEC1182014

Navorsingsvoorstel

Annexure I: Informed Consent Form

Title of research project:

Transfer of reading comprehension strategies in a support programme to Geography in a Higher Education Institution

Reference number of participant: _____

Principal researcher: Amanda Anker
Address: 10 Sarembock Street
 Wellington
 7655
Contact number: 082 32 71 102

<u>DECLARATION BY OR ON BEHALF OF THE PARTICIPANT:</u>	<u>Initial</u>
I, the undersigned _____ (name), (ID No: _____) the participant or in my capacity as _____ of the participant (ID No: _____) of _____ _____ (address)	
A. I HEREBY CONFIRM AS FOLLOWS: 1. I/the participant was invited to participate in the above research project which is being undertaken by _____ under the guidance of the Department of Education and Social Science, Cape Peninsula University of Technology.	
2. The following aspects have been explained to me/the participant: Aim: The researcher is undertaking a research project with the aim to explore and describe the transfer of reading comprehension strategies in a support programme to Geography in a Higher Education Institution, in order to contribute to a knowledge base from which further research can follow.	<u>Initial</u>
2.1 I understand that <ul style="list-style-type: none"> • I will have access to the results of the project; • My/the participant's anonymity is ensured and that I/he/she will enter this project on a voluntary basis; • I/myself, on behalf of the participant, can withdraw from the project at any time; • Only the researcher, translator (if needed), editor, independent coder and the researcher's promoters will have access to the data. 	<u>Initial</u>

<p>2.2 I identify the following concerns and possible risks in the study:</p> <p>The information that I share might unsettle me emotionally. Should that in any way happen, I may voluntarily withdraw from the study without penalty. Should the researcher come to the conclusion that this exercise is harming me in any way, he might exercise the right to withdraw me from the study and/or refer me for counselling services/or other appropriate resources of service delivery, which I have the right to decide whether or not to use.</p> <p>Other concerns:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p><u>Initial</u></p>
<p>2.3 <u>Possible benefits:</u> As a result of my participation in this study I understand that it could provide some recommendations for lecturers and education authorities and contribute to the effective development and implementation of reading support programs in Higher Education Institutions.</p> <p>Other benefits:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p><u>Initial</u></p>
<p>3. The above information was explained to me by _____ (in his/her capacity as researcher/ translator) in Afrikaans/English/Xhosa/other _____. I confirm that I am in command of Afrikaans _____, English _____, Xhosa _____, and Other _____. I was given the opportunity to ask question and all these questions were answered satisfactorily.</p>	<p><u>Initial</u></p>
<p>4. No pressure was exerted on me to consent to participate and I understand that I may withdraw at any stage form the study without penalty.</p>	<p><u>Initial</u></p>
<p>5. Participants in the study will not result in any additional cost.</p>	<p><u>Initial</u></p>
<p>B. I HEREBY CONSENT VOLUNTARILY TO PARTICIPATE IN THE ABOVE PROJECT.</p> <p>Signed/confirmed at _____ on _____ 20____</p> <p>_____ Signature or right thumbprint of participant</p> <p>_____ Signature of Witness</p>	<p><u>Initial</u></p>

Statement by the researcher, translator, promoter and independent coder

<p>DECLARATION BY RESEARCHER</p> <p>I, _____, declare that:</p> <ul style="list-style-type: none"> I have explained the information given in this document to _____ and/or _____ his/her 	<p><u>Initial:</u></p>
--	------------------------

<p>representative _____;</p> <ul style="list-style-type: none"> • He/she was encourage and given ample time to ask any questions; • This conversation was conducted in Afrikaans/ English, Xhosa/other _____ and this conversation was translated into _____ by _____. <p>Signed at _____ on _____ 20 _____.</p> <p>_____ Signature of investigator/representative Signature of witness</p>	
<p>DECLARATION BY TRANSLATOR</p> <p>I, _____, confirm that I</p> <ul style="list-style-type: none"> • Translated the content of this document from English into _____ to the participant/participant's representative; • Explained the content of this document to the participant/participant's representative; • Also translate the question posed by _____, as well as the answers given by the investigator/representative, and • Conveyed a factually correct version of what was related to me. <p>Signed at _____ on _____ 20 _____.</p> <p>_____ Signature of investigator/representative Signature of witness</p>	<p><u>Initial:</u></p>
<p>DECLARATION OF PROMOTOR</p> <p>I, _____, confirm that I</p> <ul style="list-style-type: none"> • Had access to the transcripts of the data obtained through the study; • I did not have access to any information that could enable me to identify the participants; and • I will adhere to the agreement by confidentiality relating to the data obtained. <p>Signed at _____ on _____ 20 _____.</p> <p>_____ Signature of investigator/representative Signature of witness</p>	<p><u>Initial:</u></p>
<p>DECLARATION BY INDEPENDENT CODER</p> <p>I, _____, confirm that I</p> <ul style="list-style-type: none"> • Had access to the transcripts of the data obtained through this study; • I did not have access to any information that could enable met to identify the participants; and • I will adhere to the agreement of confidentiality relating to the data obtained. <p>Signed at _____ on _____ 20 _____.</p> <p>_____ Signature of investigator/representative Signature of witness</p>	<p><u>Initial:</u></p>



APPENDIX II: FACULTY OF EDUCATION ETHICS FOR ORIGINAL RESEARCH

This form is to be completed by the student, member of staff and other researchers intending to undertake research in the Faculty. It is to be completed for any piece of research the aim of which is to make an original contribution to the public body of knowledge.

For students this type of work will also have educational goals and will be linked to gaining credit - it is the type of work that will be the basis for a Masters/Doctoral thesis or any research project for which ethical clearance is deemed necessary:

Name(s) of applicant	Amanda Anker
Project Title	Transfer of reading comprehension strategies in a support program to Geography in a Higher Education Institution
Is this a staff research project?	No
Degree	M Ed
Supervisor(s)	Dr M. van der Westhuizen and Mrs S. Cox
Funding sources	

Attached: Information sheet Consent form Questionnaire Other (Specify) Summary of proposed study, Proposal

Questions for Consideration in the Summary

(i) How will you recruit participants? Is there any possibility that participants might feel coerced to take part and if so how can you manage this issue?

(ii) How will participants be made aware of what is involved in the research [prior to, during and after data collection]?

(iii) How will you ensure that participants really do understand their rights?

(iv) Attach your instrument for data collection (if applicable).

(v) Is there a risk of harm to participants, to the participants' community, to the researcher/s, to the research community or to the University? If so how will these risks be managed?

(vi) What plans do you have for managing the confidentiality and anonymity of participants in this study?

(vii) Are there any potential conflicts of interest for you in undertaking this study?

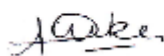
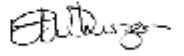
(viii) How will the findings be used on completion of the study?

(ix) Does this work raise any other ethical issues and if so, how will you manage these?

(x) What training or experience do you bring to the project or will enable you to recognize and manage the potential ethical issues?

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
2:	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.		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


Signatures:

 Researcher/Applicant:		 Supervisor/Senior investigator (if applicable):
Date: 23 June 2014		Date: 23 June 2014

Please note that in signing this form, supervisors are indicating that they are satisfied that the ethical issues raised by this work have been adequately identified and that the proposal includes appropriate plans for their effective management.

Education Faculty Ethics Committee comments:

EFEC unconditionally grants ethical clearance for the study titled, "Transfer of reading comprehension strategies in a support program to Geography in a Higher Education Institution." The certificate is valid for
3 years from the date of issue.

Approved			
		Chairperson: Gina P Mosito, PhD	Date: 5/8/2014
Approval Certificate/Reference: EFEC 11-8/2014			

Summary of the proposed study:

This mixed method approach research study is based on recent studies suggesting that South African learners in the primary and secondary education system perform unsatisfactory regarding reading comprehension. This trend is linked to the fact that only 15 per cent of students successfully complete tertiary studies. Research of the past 20 to 30 years indicates that understanding can be improved through explicit instruction. Current literature and research studies however do not necessarily confirm that transfer of reading comprehension strategies taught in an isolated environment such as Leesnet, takes place to another discipline.

The research question thus formulated is: What is the nature of transfer of reading comprehension strategies within Leesnet to Geography within Cape Peninsula University of Technology: Wellington campus? In order to answer the research question, the researcher sets the following purpose: To explore and describe the nature and extent of transfer of reading comprehension strategies within Leesnet to Geography in order to make recommendations for further focus areas for future reading comprehension programs.

The study will primarily be qualitative in nature, and supported by quantitative data. Potential participants will be second-year B.Ed. students who take Geography at CPUT: Wellington campus and who have been engaged in the Leesnet program during their first year of studies.

The following considerations will be taken into account regarding ethical issues prior to involvement:

- Participants will be informed through a letter, which will be clearly explained so that they really do understand their rights, of the necessary information regarding the purpose and nature of the study
- Participants will be ensured that their privacy through confidentiality will be protected and that they will not be disadvantaged if they decide not to take part
- Participants will also be informed that they can decide what to share, and that they can withdraw at any stage of the study
- Participants who decide to participate will be asked to complete a consent form with these stipulations clearly indicated
- Participants will be assured that neither they nor the Geography lecturer nor the University will be at risk of harm during the research

The researcher is a qualified intermediate and senior phase teacher with an Honours degree in inclusive education. The researcher has been involved in language teaching, specifically teaching reading comprehension, from primary school to higher education over a period of

fifteen years. She was involved in the developing of a reading support program for university students. As the researcher is not currently nor was before a lecturer of the students, there will be no conflict of interest.

After completion of the research, conclusions and possible recommendations for further focus areas in reading comprehension programs will be made. The findings will be made also available to the Leesnet lecturers for possible further research.

HDC 1.3 [March 07]

Annexure III

CAPE PENINSULA UNIVERSITY OF TECHNOLOGY
Checklist and Evaluation
of Dissertation / Thesis Proposal

Faculty	Education	Department	Research	Degree	Masters
Candidate	Amanda Anker		Date submitted	22 June 2014	
Title	Transfer of reading comprehension strategies in a support programme to Geography in a Higher Education Institution				
Supervisor	Dr M. van der Westhuizen		Co-supervisor	Mrs S. Cox	

		Yes	No	Un-clear	Comment
1.	Research Topic				
1.1	Is the research problem/question clearly stated?				
1.2	Is the problem/question researchable?				
1.3	Is the topic significant?				
1.4	Is the scope appropriate for the qualification?				
1.5	Is the research appropriately delimited?				
1.6	Are the research aims clear?				
1.7	Are the assumptions stated?				
1.8	Is the terminology adequately defined?				
2.	Literature review				
2.1	Is the literature relevant to the problem?				

2.2	Has an adequate conceptual framework been developed?				
2.3	Is the literature current?				
2.4	Has the relationship between the research topic and previous research been outlined?				
2.5	Are textual referencing and bibliographic citation correct and consistent?				
3.	Methodology				
3.1	Does the research design address the research problems/questions?				
3.2	Are the data collection/production methods appropriate?				
3.3	Are the data analysis methods appropriate?				
3.4	Have ethical considerations been addressed? ¹				
4.	General				
4.1	Is the proposal free of writing/typographical errors?				
4.2	Does the proposal appear to be free of plagiarism? ²				
4.3	Is the research manageable in terms of timeframe?				
4.4	Is the budget allocated adequate?				

¹ Indicate whether ethical clearance through a research ethics committee is required.

² In the case of plagiarism, the proposal should be returned to the candidate with a warning. The candidate will need to re-submit (see Policy & Procedures on Plagiarism: HDC 2.1).

Review Panel		Qualification	
Recommendations			
Review Panel Chair		Date	

Addendum B Toestemmingsbrief Student

Addendum B: Informed Consent Form

Title of research project:

Transfer of reading comprehension strategies in a support programme to Geography in a Higher Education Institution

Reference number of participant: _____

Principal researcher: Amanda Anker

Address: 10 Sarembock Street
Wellington
7655

Contact number: 082 32 71 102

DECLARATION BY THE PARTICIPANT:

I, the undersigned _____ (name),

(ID No): _____ the participant of

_____ (address)

A. I HEREBY CONFIRM AS FOLLOWS:

1. I/the participant was invited to participate in the above research project which is being undertaken by *Amanda Anker* under the guidance of the Department of Education and Social Science, Cape Peninsula University of Technology.

2. The following aspects have been explained to me/the participant:

Aim: The researcher is undertaking a research project with the aim to explore and describe the transfer of reading comprehension strategies in a support programme to Geography in a Higher Education Institution, in order to contribute to a knowledge base from which further research can follow.

2.1 I understand that

- I will have access to the results of the project;
- My/the participant's anonymity is ensured and that I/he/she will enter this project on a voluntary basis;

-
- I/myself, on behalf of the participant, can withdraw from the project at any time;
 - Only the researcher, translator (if needed), editor, independent coder and the researcher's promoters will have access to the data.

2.2 I identify the following concerns and possible risks in the study:

The information that I share might unsettle me emotionally. Should that in any way happen, I may voluntarily withdraw from the study without penalty. Should the researcher come to the conclusion that this exercise is harming me in any way, he might exercise the right to withdraw me from the study and/or refer me for counselling services/or other appropriate resources of service delivery, which I have the right to decide whether or not to use.

Other concerns:

2.3 Possible benefits: As a result of my participation in this study I understand that it could provide some recommendations for lecturers and education authorities and contribute to the effective development and implementation of reading support programs in Higher Education Institutions.

Other benefits:

3. The above information was explained to me by *Amanda Anker* (in her capacity as researcher) in Afrikaans. I confirm that I am in command of Afrikaans. I was given the opportunity to ask questions and all these questions were answered satisfactorily.

4. No pressure was exerted on me to consent to participate and I understand that I may withdraw at any stage from the study without penalty.

5. Participants in the study will not result in any additional cost.

B. I HEREBY CONSENT VOLUNTARILY TO PARTICIPATE IN THE ABOVE PROJECT.

Signed at *Wellington* on *05 May 2015*.

Signature

C. DECLARATION BY RESEARCHER

I, *Amanda Anker*, declare that:

- I have explained the information given in this document to _____ and/or his/her representative, *Adrienne van As*;
- He/She was encouraged and given ample time to ask any questions;
- This conversation was conducted in Afrikaans by *Amanda Anker*.

Signed at Wellington on 05 May 2015.

Signature of investigator/representative Signature of witness

Addendum C: Leesstuk en begripsvrae

Afdeling A: Leesstuk: Gesteentes

Opdrag 1: Lees die volgende teks en beantwoord die vrae in Afdeling B.

2.3.1 Die gesteentesiklus

1) Die oorsprong van alle gesteentes kan teruggevoer word tot die oorspronklike vorming van die aardkors tydens afkoeling en stolling van die buitenste lagie van die gesmelte massa waaruit die oorspronklike aarde bestaan het. Hierdie oergesteentes was dus almal stollingsgesteentes wat later verander is deur verwerking, litifisering en metamorfisme. Hierdie veranderings het dus 'n stelsel van prosesse en produkte tot gevolg gehad wat vandag nog aktief is en wat die rotssiklus genoem word. Die figuur hierna is 'n vereenvoudigde skematiese voorstelling van hierdie proses-reaksie sisteem. Hieruit blyk dit dat al die groepe gesteentes kan verweer om los deeltjies te vorm. Die los deeltjies kan egter slegs sedimentêre gesteentes vorm deur die prosesse van konsolidasie en litifikasie. Stollings en metamorfe gesteentes kan dus nie direk uit los deeltjies ontstaan nie. Ons merk ook op dat al drie groepe gesteentes kan smelt om magmatiese materiaal te vorm, maar die magma kan slegs stollingsgesteentes vorm en kan nie direk verantwoordelik wees vir die ontwikkeling van sedimentêre en metamorfe gesteentes nie. Laastens kan metamorfe gesteentes gevorm word deur daardie prosesse wat enigeen van die verwerkingprosesse laat plaasvind. Hierdie prosesse is meestal die gevolg van intensiewe verhitting sonder smelting, en hoë druk, wat 'n herrangskikking van bestaande minerale en/of elemente tot gevolg hê.

Diagram 1



2) Die hoof gebiede waar nuwe korsmateriaal deur die stolling van gesmelte materiaal vorm is die oseaanvloer, alhoewel baie nuwe korsmateriaal ook in die kontinentale massas stol. Ons sal later meer leer in verband met die oorsprong van magmas wat die stollingsgesteentes tot gevolg het. Hierdie prosesse is baie kompleks en behels die uitskeiding van bepaalde chemiese verbindings uit die stollende smelt in die vorm van kristallyne stowwe, wat dan die nuwe stollingsgesteentes tot gevolg het. Hierdie oseaanvloer kaskade word ook op plekke omgekeer waar die harde materiaal in die astenosfeer geassimileer word.

2.3.2 Stollingsgesteentes

2.3.2.1 Ontstaan

3) Dit is gesteentes wat gevorm het van gesmelte materiaal wat afgekoel en gestol het. Dit is dus afkomstig uit die dieper materiaal van die aardkors en die mantel. Omdat dit onder so 'n geweldige druk verkeer het was dit 'n soliede massa. Die druk het verlig en die soliede massa het gesmelt en as vloeibare magma deur die aardkors gevloei. Indien dit êrens in die aardkors afgekoel is dit en bly dit magma wat kristalliseer tot intrusiewe stollingsgesteentes. Indien dit bokant die oppervlakte uitvloei noem ons dit lawa wat sal afgekoel om ekstrusiewe stollingsgesteentes te vorm.

4) Twee faktore is van besondere belang by die ontstaan van stollingsgesteentes, nl.

- (a) die samestelling van die magma waaruit die gesteente stol;
- (b) hoe diep onder die aardoppervlak die stolling plaasvind.

5) As dit 'n sialiese magma is wat afgekoel, staan dit as 'n sialiese of suurstollingsgesteente bekend. In hierdie geval is dit heelwat ligter in kleur met 'n heelwat kleiner massa per eenheidsmaat as wat die geval is wanneer 'n simatiese (of ook genoem basiese) stollingsgesteente gevorm word. Die bekendste voorbeeld van 'n suurstollingsgesteente is graniet, terwyl doleriet (ysterklip) weer 'n voorbeeld van 'n basiese stollingsgesteente is.

6) Soos reeds gesê, is dit ook van besondere belang hoe diep onder die oppervlak die stolling plaasvind. Geskied dit diep, staan dit as plutoniese stollingsgesteentes bekend. Aangesien die magma so diep nog onder hoë druk verkeer en relatief naby die hittebron is, sal die afkoelingsproses stadig wees. Dit het dus die geleentheid om in groot en duidelike kristalle te stol. Gevolglik het dit 'n grofkorrelrige tekstuur. As die bedekkende lae bo-oor hierdie stolrotsmassa later byvoorbeeld deur erosie verwyder word, kan die kristalle in die rots baie duidelik met die blote oog gesien word. Voorbeelde van hierdie tipe gesteente is graniet of gabbro. Eersgenoemde is 'n suurstollingsgesteente, terwyl laasgenoemde basies (simaties) is. Alhoewel die twee tipes gesteentes in kleur en massa verskil, het albei diep onder die oppervlak gestol. Albei is dus grofkorrelrig van tekstuur.

7) Soms dring die magma egter tussen ander gesteentes nader aan die oppervlak in, bv. tussen lae van ander gesteentes. Afkoeling geskied dus vinniger. In sulke omstandighede word daar tydens die stolling wel nog kristalletjies gevorm, maar hulle is baie kleiner. Hoewel die kristalle soms met die blote oog gesien kan word, word hulle beter met 'n vergrootglas onderskei. 'n Voorbeeld van

hierdie mediumkorrelrige stollingsgesteente is doleriet (die bekende ysterklip van die Karoo). Uit die donker kleur daarvan kan 'n mens aflei dat dit ook 'n basiese (simaties) stolrots is.

8) Wanneer die magma heeltemal bokant die aardoppervlak uitkom, word daar van vulkaniese aksie gepraat. Die magma word lawa genoem sodra dit die oppervlak bereik. Afkoeling geskied nou baie vinnig en kristalle kan nie behoorlik gevorm word nie. Gevolglik is die kristalle geweldig klein, dig opmekaar gepak of selfs afwesig. In laasgenoemde geval het die gesteente 'n glasagtige tekstuur. 'n Baie bekende voorbeelde van 'n vulkaniese stollingsgesteente is die donkerkleurige basalt. Dit is 'n basiese (simaties) stollingsgesteente.

9) Heel dikwels het dit ook 'n gaatjieagtige tekstuur. Die rede hiervoor is dat die magma, as heelwat gasse daarin aanwesig is, begin om te bruis of te skuim sodra dit aan die oppervlak kom waar die druk laer is. Die gas ontsnap dan uit die stollende lawa en só ontstaan die gaatjieagtige of puimsteenagtige tekstuur.

10) 'n Vereenvoudige opsomming van die klassifisering van stollinggesteentes word in die tabel gegee.

2.3.2.2 Verspreiding

11) Stollingsgesteentes maak die hoofgesteentegroep van die buitenste gedeelte van die aardkors uit. Daar word bereken dat hierdie tipe rots ongeveer 95 % van die buitenste 15 km dik skil beslaan. Ook in Suid-Afrika is dit dus volop.

12) Graniet is baie prominent in die Oos-Transvaalse Laeveld (bv. Nelspruit asook die Nasionale Krugerwildtuin), die Bosveldstollingskompleks van Noord-Transvaal (Pietersburg), Namakwaland (Garies en Springbok), Suidwes-Kaapland (Paarl en George) en dele van Namibië (naby Klein Karas in die suide, asook die Spitskop en die Brandberg meer na die noorde). Bekende oorsese voorkomste van graniet is in die Yosemitevallei (spreek Yosemite uit as Jou-sê-mittie) van Kalifornië en die Suikerbrood van Rio de Janeiro.

Tabel 1

STOLLINGSGESTEENTES				
			Tipe stollingsgesteente	
			Sialies (suur)	Simaties (basies)
Beskrywing	Diepte gestol	Stoltempo en kristal grootte	Lig van kleur Lig van massa Minder vloeibaar	Donker Swaar Baie vloeibaar
Vulkanies (lawa)	Bo aardoppervlakte	1.) _____ _____ _____ _____	Rioliet	Basalt
Intermediër (Hipabisale)	Vlak onder	Matige tempo van afkoeling	Granofiet	Doleriet

3

	oppervlakte	kleinerige kristalle wat tog sigbaar is		
Plutonies	Diep, naby hittebron	Stadige afkoeling groot kristalle, grofkorrelrig	2.) _____ _____	Gabbro

13) Indien die stollingsgesteente so vinnig afkoel dat gasse nie kan ontsnap word 'n brose gesteente met gaatjies in gevorm - puinsteen, wat vrouens gebruik om hul hakskene mee te skuur ontstaan so.

14) Gabbro kom ook in dele van die Bosveldstollingskompleks voor. Doleriet kom veral in die Karoo volop voor, en is bekend as die ysterklip van die maanhaarruggies, maar dit word eintlik afwisselend oor die hele suidelike deel van die Suid-Afrikaanse plato gevind.

15) Die hoogste kruine van die Drakensberge bestaan weer uit basalt. Dit word op kleiner skaal ook noord van Mariental, in die Kaokoland in die noordweste van Namibië en by die Victoriawaterval in Zimbabwe gevind. Oorsese voorbeelde hiervan kom voor op die Columbiaplato in die noordweste van die VSA en op die Dekkan van Indië.

16) Die plutoniese gesteentes is vernoem na die Griekse mitologiese god van die onderwêreld.

2.3.2.3 Kenmerke en herkenning

(a) 17) Die vernaamste kenmerk van stollingsgesteentes is hul kristaltekstuur. Dit bring mee dat daar, behalwe in die enkele gevalle wat hieronder genoem word, geen openinge of porieë te sien is nie. Die kristalle sit dus styf teen mekaar. Soos reeds gesien by hul manier van ontstaan, hang die grootte van die kristalle af van hoe diep onder die aardoppervlak hulle gevorm is. Hoe dieper, hoe groter is die kristalle.

18) Graniet het 'n gespikkelde voorkoms van swart, wit (melkwit, maar soms effens pienkerig) en glasagtig. Die kristalle van die verskillende minerale kan duidelik onderskei word. Ten spyte van die gespikkelde voorkoms het graniet in die geheel 'n ligte kleur, aangesien dit 'n suurstollingsgesteente is. Omdat basalt en doleriet weer basiese stollingsgesteentes is, is hulle donker van kleur. Daar is reeds gesê dat dolerietkristalle klein is, terwyl basalt geen kristalle vertoon nie. Laasgenoemde is egter heel dikwels gaatjieagtig weens die ontsnappende gasse.

Graniet bestaan uit:	swart kristalle	mika
	wit/pienk kristalle	veldspaat
	glasagtige kristalle	kwarts
	groenerige kristalle	corderiet

(b) 19) Stollingsgesteentes is in die algemeen baie hard en verweer stadig, behalwe in gebiede waar die daaglikse temperatuurspeeling groot is.

4

-
- (c) 20) In vergelyking met die ander gesteentegroepe is stollingsgesteentes gewoonlik baie eenvormig, dit wil sê hulle is oor betreklik groot massas baie eenders wat samestelling en tekstuur betref. Hulle is dus massief. Gedurende die stolling is daar egter krimpspannings-nate gevorm wat die kanale vorm waarlangs water die rots tot groot dieptes kan binnedring. Hierdie water kan verweering en erosie aanhelp.
- (d) 21) Lawa vertoon soms 'n mate van vloei.
- (e) 22) Geen fossiele kom in stollingsgesteentes voor nie.

2.3.2.4 Betekenis

- (a) 23) Omdat stollingsgesteentes in die algemeen baie hard is, bied hulle meer weerstand teen erosie as ander buurtgesteentes. Doleriet verskyn aan die oppervlak dikwels as 'n reeks aaneensluitende lae heuwels wat in die Karoo as maanhaarrûe bekend is. Die doleriet laat nie maklik grondwater deur nie. As die doleriet sodanig in die diepte afduik dat dit waterdraende lae (bv. 'n sandsteenlaag) afsluit, kan dit gebruik word om 'n plek vir 'n boorgat aan te dui.
- (b) 24) Omdat stollingsgesteentes so hard is, word hulle dikwels in die bouwyerheid gebruik. So byvoorbeeld is die Voortrekkermonument van Pieterburgse graniet gebou, terwyl die Hugenotegedenkteken op Franschoek uit Paarlse graniet gekap is. Weens hul duursaamheid word grafstene dikwels van hierdie gesteentes gemaak.
- (c) 25) Wanneer basiese stollingsgesteentes eers verweer het, vorm hulle meestal baie vrugbare grond soos die vulkaniese grond van Indonesië en Hawaii. Suurstollingsgesteentes is geneig om suur en dikwels ook sanderige grond te vorm.
- (d) 26) Dit is die gesteentes waarin nuttige ertse soos chroom, platina, yster, tin en mangaan, asook edelgesteentes soos diamante gevind word.

Afdeling B: Begripsvrae: Stollingsgesteentes

Opdrag 2: Beantwoord die volgende vrae na aanleiding van die meegaande teks: *Gesteentes*.

Na afloop van elke vraag oor die teks is daar 'n vraag oor jou gebruik van leesbegripstrategieë.

Beantwoord elke strategievraag (b) na aanleiding van die begripsvraag (a). Merk die strategie/ë wat jy tydens die lees van die teks gebruik het om die betrokke vraag te beantwoord.

1. a) Watter vier aspekte van stollingsgesteentes word in hierdie teks bespreek?

(4)

b) Leesbegripstrategie	X
1. Fix-up-strategieë	
2. Tekskenmerke	
3. Voorspelling	
4. Vraagstelling	
5. Assosiasies	
6. Afleidings	
7. Hoofgedagte uithaal	
8. Voorafkennis	
9. Geen	
10. Ander (noem asb.):	

2. a) Wat dink jy beteken die woord "litifisering" (par. 1)?

(1)

b) Leesbegripstrategie	X
1. Fix-up-strategieë	
2. Tekskenmerke	
3. Voorspelling	
4. Vraagstelling	
5. Assosiasies	
6. Afleidings	
7. Hoofgedagte uithaal	
8. Voorafkennis	
9. Geen	

6

10. Ander (noem asb.):

3. a) Hoekom praat die skrywer van 'n "gesteentesiklus" en 'n "rotssiklus" (par.1 en Diagram.1)?

(2)

b) Leesbegripstrategie	X
1. Fix-up-strategieë	
2. Tekskenmerke	
3. Voorspelling	
4. Vraagstelling	
5. Assosiasies	
6. Afeidings	
7. Hoofgedagte uithaal	
8. Voorafkennis	
9. Geen	
10. Ander (noem asb.):	

4. a) Gebruik die diagram in die teks om die volgende vrae te beantwoord:
4. Wat beteken die woord "rekristallasie" (Diagram. 1)?

(1)

b) Leesbegripstrategie	X
1. Fix-up-strategieë	
2. Tekskenmerke	
3. Voorspelling	
4. Vraagstelling	
5. Assosiasies	
6. Afeidings	
7. Hoofgedagte uithaal	
8. Voorafkennis	
9. Geen	
10. Ander (noem asb.):	

5. a) Hoekom dink jy is die hoofgebied waar die vorming van stollingsgesteentes plaasvind, die oseaanvloer (par. 2)?

7

(2)

b) Leesbegripstrategie	X
1. Fix-up-strategieë	
2. Tekskenmerke	
3. Voorspelling	
4. Vraagstelling	
5. Assosiasies	
6. Afleidings	
7. Hoofgedagte uithaal	
8. Voorafkennis	
9. Geen	
10. Ander (noem asb.):	

6. a) Hoekom sal afkoeling vinniger geskied wanneer magma nader aan die oppervlak indring?

(2)

b) Leesbegripstrategie	X
1. Fix-up-strategieë	
2. Tekskenmerke	
3. Voorspelling	
4. Vraagstelling	
5. Assosiasies	
6. Afleidings	
7. Hoofgedagte uithaal	
8. Voorafkennis	
9. Geen	
10. Ander (noem asb.):	

7. a) Voltooi die tabel in die teks deur die ontbrekende dele in te vul.

(2)

b) Leesbegripstrategie	X
1. Fix-up-strategieë	

2. Tekskenmerke	
3. Voorspelling	
4. Vraagstelling	
5. Assosiasies	
6. Afleidings	
7. Hoofgedagte uithaal	
8. Voorafkennis	
9. Geen	
10. Ander (noem asb.):	

8. a) Noem vyf kenmerke van stollingsgesteentes.

(5)

b) Leesbegripstrategie	X
1. Fix-up-strategieë	
2. Tekskenmerke	
3. Voorspelling	
4. Vraagstelling	
5. Assosiasies	
6. Afleidings	
7. Hoofgedagte uithaal	
8. Voorafkennis	
9. Geen	
10. Ander (noem asb.):	

9. a) Waarom het vulkaniese stollingsgesteentes soms 'n gaatjieagtige tekstuur?

(2)

b) Leesbegripstrategie	X
1. Fix-up-strategieë	
2. Tekskenmerke	
3. Voorspelling	

4. Vraagstelling	
5. Assosiasies	
6. Afleidings	
7. Hoofgedagte uithaal	
8. Voorafkennis	
9. Geen	
10. Ander (noem asb.):	

10. a) Op watter manier speel stollingsgesteentes 'n rol in jou lewe?

_____ (2)

b) Leesbegripstrategie	X
1. Fix-up-strategieë	
2. Tekskenmerke	
3. Voorspelling	
4. Vraagstelling	
5. Assosiasies	
6. Afleidings	
7. Hoofgedagte uithaal	
8. Voorafkennis	
9. Geen	
10. Ander (noem asb.):	

Algemeen:

- I. Het jou gebruik van die leesstrategieë jou gehelp om die teks beter te verstaan?
JA/NEE.
- II. Indien JA, hoe het dit jou gehelp? Indien NEE, hoekom dink jy het dit jou nie gehelp nie?

- III. Gebruik jy die strategieë vanself of net wanneer jy gevra word om dit te doen (soos in hierdie toets)?

Addendum D Vraelys se vra

Addendum D: Fokusgroepvraelys

- Hoe sal jy Leesnet aan 'n buitestander verduidelik?
- Vandat jy bewus gemaak is van leesbegripstrategieë, het jy gevind dat jy nuwe strategieë begin gebruik, of het jy bloot bewus geraak van bestaande strategieë wat jy gebruik? Brei uit / verskaf voorbeelde
- Dink aan die strategieë waarna in die Geografiebegripstoets verwys is. In watter ander vakke gebruik jy dieselfde strategieë?
- Dink aan jou verskillende vakke; gebruik jy verskillende strategieë in verskillende vakke?
- In watter vakke help die strategieë jou die meeste? En hoe?
- Hoe vergelyk die tekste wat jy in Geografie lees met die tekste wat jy in Leesnet gelees het?
- Veronderstel jy kan iets by die bestaande Leestnetprogram byvoeg, wat sal dit wees en hoekom?
- Is daar enige positiewe punte wat jy wil uitlig?

Addendum E Transkripsie van fokusgroep

Addendum E: Voorbeeld van 'n transkripsie van 'n fokusgroep

(Deelnemers se name is anoniem gehou en letters is in plaas van name gebruik)

Onderhoud 1

Goed julle. As ek aan julle sou vra hoe sal jy Leesnet aan 'n buiterstander verduidelik? Waar sal jy begin en hoe sal jy Leesnet aan 'n buitestander verduidelik? Wie wil begin?

Ek sal begin. Leesnet vir my was om lees definitief uit 'n heeltemal nuwe perspektief te gesien het, want jy het vir die eerste keer geleer om te kyk na hoe jy lees.

Goed.

So jy het self ontdekkings soort van gedoen wat jou leesvermoë – wat jy normaalweg doen tydens lees – en dit het vir my die vermoë gegee om beter te lees.

Fantasties.

So ek het gedink oor my lees en dit het my beter laat lees.

Baie dankie. A?

Ek wil byvoeg dat in die skool, veral, ek fokus op myself het hulle altyd vir my gesê. Jy moet maar net jou hande vou of dink, 'n prentjie in jou kop maak. Maar wat Leesnet vir my geleer het, is hoe ek moet dink en wat ek moet doen. Daai vaardighede, dit het regtig vir my baie, baie gehelp, want ek het gesukkel met *comprehension*, as 'n mens dit so kan noem, en dit het my baie gehelp. Ek fokus meer op wat ek moet lees en so help dit my ook om beter te leer, want ek dink heeltyd wat gebeur.

C?

Ja. Dit is soos Anka sê, maar dit het my baie meer gehelp in die feit van, nie 'n leesboek lees nie, maar soos klasnotas se leer, want dit gaan nie oor hoe om 'n *fiction* storie hier uit jou kop te verstaan nie. Dit gaan oor die notas wat jy kry wat jy nie noodwendig verstaan nie, en veral op universiteit gebruik hulle baie groot woorde om iets te verduidelik. Dan gebruik jy jou Leesnetstrategieë wat jy geleer het in jou eerste jaar om die teks vir jouself te ontleed, om te kan verstaan dat dit is wat sy vir my sê.

Ek verstaan. So julle twee, R en A, stem daarmee saam. E het jy iets om by te voeg?

As ek nou vir iemand moet verduidelik wat Leesnet is, sal ek sê dis 'n uitstekende manier om jou vlak van lees vas te stel en dan sodra, want ek het nie geweet watter vlak van lees ek was toe ek begin het nie, en dit is 'n motivering as jy agterkom dat jy is nie op die vlak wat jy gedink het nie. Dit is motivering om meer te lees en *actually* te oefen, sodat jou korrelasie met jou oë vinniger kan wees sodat jy vinniger en makliker kan leer.