

**DIE VERBAND TUSSEN LEESBEGRIP EN
AKADEMIESE PRESTASIE IN DIE LEERAREA TAAL
VAN GRAAD 10-LEERDERS**

JOLINDA DANIEL (née CILLIERS)

Hons BEd

Verhandeling voorgelê vir die graad Magister Educationis aan die Noordwes-Universiteit

Studieleier: Prof C Nel

Medestudieleier: Prof LW Meyer

Mei 2007

Potchefstroomkampus

TOEWYDING

Ek dra hierdie studie op aan my afgestorwe moeder en vader, Lydia en Cor Cilliers, wat altyd in my vermoë geglo het.

BEDANKINGS

Hiermee my opregte dankbetuiging aan die volgende persone:

- My studieleier, prof Dreyer, vir haar ondersteuning, leiding en aanmoediging en vir haar spoedige terugvoer tydens die duur van die studie.
- My medestudieleier, prof Meyer, wat bereid was om my van hulp te wees tydens die afwesigheid van prof Dreyer. Sy insette was van groot waarde en dit word opreg waardeer.
- My man, Vicky, en dogter, Megan, vir hulle geduld, begrip en opoffering tydens die duur van die studie.
- Me Cecilia van der Walt vir die taalversorging van die verhandeling.
- Prof Lessing vir die kontrolering van die bibliografie.
- My vriendin, Nanette, vir haar simpatieke oor.
- Die personeel van die Ferdinand Postma Biblioteek en dr Suria Ellis by Statistiese Konsultasiedienste van die Universiteit.
- My Hemelse Vader wat my die krag en leiding geskenk het.

From: Casper Lessing
Date: 12/12/06 07:30:43
To: lindiedaniel@telkomsa.net
Subject: Re: VERKLARING

VERKLARING

Hiermee verklaar ek, die ondergetekende, dat ek die Bronnelys vir die
MEd.-verhandeling van

Me Jolinda Daniel
Studentenommer 11126299

nagesien het.

Prof CJH Lessing
Gerrit Dekkerstraat 1
Potchefstroom

BELASTINGFAKTUUR: nommer P15

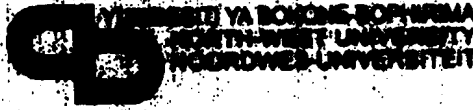
Taalversorging is gedoen van die **Verhandeling** getitel **Die verband tussen Leesbegrip en Akademiese Prestasie in die Leerarea Taal van Graad 10-leerders**

Datum: 2006-12-09

**ME C VAN DER WALT
THOD, B.A.,**

+ **Taalversorging en vertaling (Hons.-vlak)**
+ **akkreditering by SAVI vir Afrikaans**
Registrasienommer: 1000228)

EPOS-ADRES : ceciliavdw@lantic.net
BELASTINGNOMMER : 0444/192/14/0 [KLERKSDORP]
BANKBESONDERHEDE : ABSA, TOMSTRAAT
TAKKODE : 632005
REKENINGNOMMER : 670 870 200
TIPE REKENING : TJEK
IDENTITEITSNOMMER : 401024 0069-083
TELEFOONNOMMERS : 018-290 7367
083-406 1419
ADRES : TUINHUIS 44
BEN PIENAARSTRAAT 3
BAILLIEPARK
POTCHEFSTROOM
2531



UNIBESITHI YA BOPHUMA
NORTH-WEST UNIVERSITY
NOORDWES-UNIVERSITEIT

Privatebakkie X8001 Faks/fakstroom 2520
Tel (018) 289 1111 Faks (018) 289 2700
<http://www.nwu.ac.za>

Statistiese Konsultasiediens
Tel (018) 289 2888

Faks (018) 289 2857

5 Desember 2006

Aan wie dit mag gaan

Re: Verhandeling Ms. L Daniel studentnommer: 11126299

Hiermee word bevestig dat die data-analise deur die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit gedoen is en dat hulp verleen is met die interpretasie van die resultate.

Vriendelike groete

DR. S M ELLIS

OPSOMMING

Sleutelwoorde

Taalbemaagtiging, moedertaalonderrig, taalvaardigheid en akademiese prestasie, leesvermoë, leesbegrip, leesbegrip en taalprestasie, tweedetaalonderrig, taalagterstand, leesstrategieë.

Hierdie studie het op die verband tussen die leesbegrip en akademiese prestasie van graad 10-leerders in die leerarea Taal gefokus en gepoog om op 'n empiriese wyse die volgende primêre navorsingsvraag te beantwoord:

Wat is die verband tussen die leesbegrip van graad 10-leerders in hul eerste en tweede taal en hul akademiese prestasie in die leerarea Taal?

Onderliggend aan bogenoemde primêre navorsingsvraag wou die navorser ook antwoorde vind op die volgende sekondêre navorsingsvrae:

Bestaan daar beduidende verskille tussen Afrikaans- en Sesothosprekende leerders wat hulle prestasies in leesbegrip (eerste en tweede taal) en die leerarea Tale (eerste en tweede taal) betref?

Bestaan daar beduidende verskille tussen manlike en vroulike leerders wat hulle prestasies in leesbegrip (eerste en tweede taal) en die leerarea Taal (eerste en tweede taal) betref?

Sewe-en-sewentig (77) graad 10-leerders met Engels as tweede taal is by die navorsing betrek. Die leerders se leesbegripsvermoëns in die eerste taal (Afrikaans en Sesotho) en die tweede taal (Engels) is getoets en met hulle prestasies in die leerarea Taal (eerste en tweede taal) gekorreleer. Verder is die leesbegrip en taalprestasies van onderskeidelik Afrikaans- en Sesothosprekende en manlike en vroulike leerders met mekaar vergelyk.

Op grond van die resultate wat uit die ondersoek voortgespruit het, is die volgende gevolgtrekkings gemaak:

- Daar bestaan 'n beduidende verband tussen die leesbegrip van graad 10-leerders in hul eerste en tweede taal en hul akademiese prestasie in die leerarea Taal.
- Daar bestaan beduidende verskille tussen Afrikaans- en Sesothosprekende leerders met betrekking tot hulle prestasies in leesbegrip (eerste en tweede taal) en die leerarea Taal (eerste en tweede taal)
- Daar bestaan beduidende verskille tussen manlike en vroulike leerders met betrekking tot hulle prestasies in leesbegrip (eerste en tweede taal) en die leerarea Taal (eerste en tweede taal).

SUMMARY

Key words

Language acquisition, mother tongue education, language skills and academic achievement, reading abilities, reading comprehension and language achievement, second language teaching, language backlog, reading strategies.

This study focused on the relationship between reading comprehension and academic achievement of grade 10 learners in the learning area Language and attempted to address the following primary research question:

What is the relationship between the reading comprehension of grade 10 learners in their first and second language and their academic achievement in the learning area Language?

The researcher also addressed the following secondary questions:

Is there a significant difference between Afrikaans and Sesotho-speaking learners regarding their achievements in reading comprehension (first and second language) and the learning area Language (first and second language)?

Is there a significant difference between male and female learners regarding their achievements in reading comprehension (first and second language) and the learning area Language (first and second language)?

A total of seventy-seven (77) grade 10 learners for whom English is a second language were included in this study. The learners' reading comprehension abilities in the first language (Afrikaans and Sesotho) and the second language (English) were tested and correlated with their achievements in the learning area Language (first and second language). The reading comprehension and language achievements of Afrikaans and Sesotho-speaking learners respectively and male and female learners were compared.

Resulting from the findings of this study, the following conclusions were made:

- **A significant relationship exists between the reading comprehension of grade 10 learners in their first and second language and their academic achievement in the learning area Language.**
- **There is a significant difference between Afrikaans and Sesotho-speaking learners regarding their achievements in reading comprehension (first and second language) and the learning area Language (first and second language).**
- **There is a significant difference between male and female learners regarding their achievements in reading comprehension (first and second language) and the learning area Language (first and second language).**

INHOUDSOPGAWE

OPSOMMING	i
SUMMARY	iii

HOOFSTUK 1

INLEIDING

1.1 PROBLEEMSTELLING EN MOTIVERING	1
1.2 NAVORSINGSDOELSTELLING	5
1.3 METODE VAN ONDERSOEK	5
1.3.1 Literatuurstudie	5
1.3.2 Empiriese ondersoek	6
1.4 HOOFSTUKINDELING	6

HOOFSTUK 2

LEESBEGRIJVAARDIGHEID IN EERSTE EN TWEDE TAAL

2.1 INLEIDING	8
2.2 TEORETIESE RAAMWERK	9
2.2.1 Die linguistiese onderling afhanklike hipotese en die linguistiese drumpelvlakhipotese	9
2.3 ONDERRIGMEDIUM: EERSTE TAAL VERSUS TWEDE TAAL	13
2.3.1 Verwerwing van moedertaal-bekwaamheid eerste	17
2.3.2 Bemagtiging van 'n tweede taal	18
2.4 KOMPONENTE VAN LEES	20
2.4.1 Woordherkenning	21

INHOUDSOPGAW VERVOLG

2.4.2 Dekodering	22
2.4.3 Leesbegrip	23
2.5 FAKTORE WAT LEESBEGRIP BEÏNVLOED	26
2.5.1 Linguistiese faktore	27
2.5.2 Vlotheid	28
2.5.3 Woordeskat	28
2.5.4 Agtergrondkennis	29
2.5.5 Kulturele faktore	29
2.5.6 Motivering	30
2.5.7 Teks	31
2.6 LEESBEGRIP, LEESBEGRIPSOUDERDOM EN AKADEMIESE PRESTASIE	31
2.7 SAMEVATTING	33

HOOFSTUK 3

DIE ONDERRIG VAN LEESBEGRIP

3.1 INLEIDING	35
3.2 KRITIEKE ELEMENTE VAN LEESONDERRIG	36
3.2.1 Leesvlotheid	36
3.2.1.1 Voorbeeld van onderrig vir leesvlotheid	38
3.2.2 Fonologiese bewustheid	38
3.2.2.1 Voorbeeld van onderrig vir fonologiese bewustheid	39
3.2.3 Leesbegrip en woordeskatontwikkeling	39
3.2.3.1 Taksonomie van lees met begrip	40
3.2.3.2 Voorbeeld van onderrig vir leesbegrip en woordeskatontwikkeling	43
3.2.4 Woordstudie	43
3.2.4.1 Voorbeeld van onderrig vir woordstudie	43

INHOUDSOPGAWE VERVOLG

3.3	LEESSTRATEGIEË	44
3.3.1	Skemateorie	44
3.3.2	Linguistiese sluiting	45
3.3.3	Voorbeelde van leesstrategieë	46
3.4	WOORDHERKENNING AS LEESSTRATEGIE	48
3.4.1	Grafiese leidrade	49
3.4.2	Semantiese leidrade	49
3.4.3	Sintaktiese leidrade	49
3.4.4	Prente as leidrade	50
3.5	ONDERWYSER-LEERDER-VERHOUDING ("RATIO")	50
3.6	STRATEGIEONDERRIG	51
3.6.1	'n Leesstrategie is 'n middel tot 'n doel en nie 'n doel op sigself nie	52
3.6.2	Strategie-aanwending word bepaal deur leerders se motiveringsvlak	52
3.6.3	Voorkennis vorm die grondslag vir doeltreffende strategie-aanwending	52
3.6.4	Die genotsaspek van lees moet vooropgestel word	53
3.7	ROL VAN DIE ONDERWYSER IN DIE ONDERRIG VAN LEESBEGRIP	53
3.8	REKENAARONDERSTEUNDE LEESONDERRIG	56
3.8.1	Inleiding	56
3.8.2	Die rekenaar en lees	58
3.9	SAMEVATTING	58

INHOUDSOPGAWE VERVOLG

HOOFSTUK 4

METODE VAN ONDERSOEK

4.1	INLEIDING	60
4.2	NAVORSINGSONTWERP	61
4.3	NAVORSINGSPROBLEEM	61
4.3.1	Primêre navorsingsprobleem	61
4.3.2	Sekondêre navorsingsprobleme	61
4.4	DOEL VAN DIE NAVORSING	62
4.5	HIPOTESES	62
4.6	PROEFPERSONE	63
4.7	MEETINSTRUMENTE	64
4.8	DATA-INSAMELINGSPROSEDURE	65
4.9	ETIESE ASPEKTE	66
4.9.1	Toestemming	66
4.9.2	Reg van privaatheid	66
4.10	DATA-ANALISERINGSPROSEDURE	66

HOOFSTUK 5

RESULTATE EN BESPREKING

5.1	INLEIDING	67
5.2	DATA WAT UIT DIE TOETSING VOORTSPRUIT	67
5.2.1	Proefpersone se punte soos behaal in leesbegrip in die leerarea Taal (eerste en tweede taal)	68
5.3	BESKRYWENDE STATISTIEK	70

INHOUDSOPGAWE VERVOLG

5.3.1 Leesbegrip	74
5.3.2 Akademiese prestasie in die leerarea Taal	75
5.4 RESULTATE: VERBAND TUSSEN DIE LEESBEGRIP VAN DIE PROEFPERSONE IN HULLE EERSTE EN TWEDE TAAL ONDSKEIDELIK EN HULLE AKADEMIESE PRESTASIE IN DIE LEERAREA TAAL	77
5.5 VERSKILLE TUSSEN AFRIKAANS- EN SESOTHOSPREKENDE LEERDERS MET BETREKKING TOT LEESBEGRIP EN AKADEMIESE PRESTASIE IN DIE LEERAREA TAAL	84
5.6 VERSKILLE TUSSEN MANLIKE EN VROULIKE LEERDERS MET BETREKKING TOT LEESBEGRIP EN AKADEMIESE PRESTASIE IN TAAL	85
5.7 SAMEVATTING VAN RESULTATE	86
5.8 BESPREKING VAN DIE RESULTATE	87
5.8.1 Die verband tussen die leesbegrip van leerders in die eerste taal en akademiese prestasie in die eerste taal (Afrikaans- en Sesothosprekend)	87
5.8.2 Die verband tussen die leesbegrip van leerders in die tweede taal en akademiese prestasie in die tweede taal (Afrikaans- en Sesothosprekend) ...	88
5.8.3 Die verband tussen die leesbegrip van die Afrikaanssprekende leerders in hulle eerste taal en hulle akademiese prestasie in hulle eerste taal	89
5.8.4 Die verband tussen die leesbegrip van die Afrikaanssprekende leerders in hulle tweede taal en hulle akademiese prestasie in hulle tweede taal	90
5.8.5 Die verband tussen die leesbegrip van die Sesothosprekende leerders in hulle eerste taal en hulle akademiese prestasie in hulle eerste taal	90
5.8.6 Die verband tussen die leesbegrip van Sesothosprekende leerders in hulle tweede taal en hulle akademiese prestasie in hulle tweede taal	91
5.8.7 Die verskil tussen Afrikaans- en Sesothosprekende leerders met betrekking tot hulle Engelse leesbegrip en akademiese prestasie in Engels tweede taal	93

INHOUDSOPGAWE VERVOLG

5.8.8 Die verskil tussen die manlike en vroulike leerders met betrekking tot hulle leesbegrip (eerste en tweede taal) en akademiese prestasie in Engels (tweede taal)	97
5.9 SAMEVATTING	99

HOOFSTUK 6

GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING	101
6.2 HIPOTESIS	101
6.3 TEKORTKOMINGE	102
6.4 AANBEVELINGS	102
6.4.1 Praktiese aanbevelings	103
6.4.2 Praktyk-gerigte aanbevelings	104
6.4.3 Aanbevelings ten opsigte van Rekenaarondersteunde leesonderrig	104
6.4.4 Aanbevelings met betrekking tot verdere navorsing	105
6.5 SLOTSOM	106
 BIBLIOGRAFIE	 108

LYS VAN TABELLE

TABEL 3.1	TEKSVERWERKING– EN TEKSORGANISERINGSTRATEGIEË	.....	48
TABEL 4.1	BIOGRAFIESE BESONDERHEDE VAN DIE PROEFPERSONE	.....	64
TABEL 5.1	PUNTE VAN SESOTHOSPREKENDE LEERDERS WAT DEUR MEDIUM ENGELS ONDERRIG WORD	.....	68 - 69
TABEL 5.2	PUNTE VAN AFRIKAANSSPREKENDE LEERDERS WAT DEUR MEDIUM AFRIKAANS ONDERRIG WORD	.....	70
TABEL 5.3	BESKRYWENDE STATISTIEK: PRESTASIES VAN DIE PROEFPERSONE IN LEESBEGRIP EN DIE LEERAREA TAAL	.....	71
TABEL 5.4	VERSKILLE TUSSEN AFRIKAANS- EN SESOTHOSPREKENDE LEERDERS MET BETREKKING TOT LEESBEGRIP EN AKADEMIESE PRESTASIE IN DIE LEERAREA TAAL	.....	84
TABEL 5.5	VERSKILLE TUSSEN MANLIKE EN VROULIKE LEERDERS MET BETREKKING TOT LEESBEGRIP EN AKADEMIESE PRESTASIE IN TAAL	.....	85

LYS VAN FIGURE

FIGUUR 3.1 'N TAKSONOMIE VAN LEESBEGRIP	42
FIGUUR 5.1 PRESTASIE IN LEESBEGRIP (EERSTE TAAL)	72
FIGUUR 5.2 AKADEMIESE PRESTASIE (EERSTE TAAL)	72
FIGUUR 5.3 PRESTASIE IN LEESBEGRIP (ENGELS TWEEDE TAAL)	73
FIGUUR 5.4 AKADEMIESE PRESTASIE (ENGELS TWEEDE TAAL)	73
FIGUUR 5.5 VERSKILLE TUSSEN DIE AKADEMIESE PRESTASIES IN DIE EERSTE EN TWEEDE TAAL BY SESOTHO- EN AFRIKAANSSPREKENDE LEERDERS	76
FIGUUR 5.6 STROOIINGSGRAFIEK: LEESBEGRIP EERSTE TAAL VS AKADEMIESE PRESTASIE EERSTE TAAL (AFRIKAANS- PLUS SESOTHOSPREKENDE LEERDERS)	77
FIGUUR 5.7 STROOIINGSGRAFIEK: LEESBEGRIP TWEEDE TAAL VS PRESTASIE TWEEDE TAAL (AFRIKAANS- PLUS SESOTHOSPREKENDE LEERDERS)	78
FIGUUR 5.8 STROOIINGSGRAFIEK: LEESBEGRIP EERSTE TAAL VS PRESTASIE EERSTE TAAL (AFRIKAANSSPREKENDE LEERDERS)	80
FIGUUR 5.9 STROOIINGSGRAFIEK: LEESBEGRIP ENGELS TWEEDE TAAL VS PRESTASIE IN ENGELS, TWEEDE TAAL (AFRIKAANSSPREKENDE LEERDERS)	81

FIGUUR 5.10 STROOIINGSGRAFIEK: LEESBEGRIP, EERSTE TAAL VS PRESTASIE EERSTE TAAL (SESOTHOSPREEKEND LEERDERS)	82
FIGUUR 5.11 STROOIINGSGRAFIEK: LEESBEGRIP ENGELS TWEEDE TAAL VS PRESTASIE IN ENGELS TWEEDE TAAL (SESOTHOSPREEKEND LEERDERS)	83

BYLAE

BYLAAG A: DEPARTEMENTELE LEESBEGRIPSTOETS - AFRIKAANS EERSTE TAAL	124
BYLAAG B: DEPARTEMENTELE LEESBEGRIPSTOETS - ENGELS TWEEDE TAAL	130
BYLAAG C: DEPARTEMENTELE LEESBEGRIPSTOETS - SESOTHO EERSTE TAAL	134

HOOFSTUK 1

INLEIDING

1.1 PROBLEEMSTELLING EN MOTIVERING

Taal is van kritieke belang vir sukses in die klaskamer, aangesien dit die noodsaaklike kategorieë en konsepte vir denke voorsien en dit 'n wyse is waarop vrae gestel en idees uitgedruk word. Op ongeveer tweejarige ouderdom maak die kind die grootste ontdekking van sy of haar lewe, naamlik “dat elke ding 'n naam het” (Vermeulen, 2003:123). Op dié tydstip word die knoop tussen taal en denke deurgehaak, en die spraakpatrone wat die kind voortdurend bemeester, vorm ook sy basiese denkpatrone.

Menige faktore het 'n invloed op die sukses van leerders se akademiese prestasie. In enige onderrig-leersituasie speel taal, lees en die begrip daarvan 'n uiters belangrike rol. Vreken (2002:89) beklemtoon dat die onderwyser altyd moet rekening hou met die taalkennis en taalvaardigheid¹ van sy leerders, aangesien dit 'n baie groot invloed kan hê op die verstaan van die boodskap; dus leerders se akademiese prestasies. Die swak taal- en leesbegrip van tweedetaal-leerders word dikwels aangedui as die oorsaak van swak akademiese prestasie (Miller *et al.*, 1998:103). Vermeulen (2003:126) beweer dat die “*declining DET pass rate at matriculation level over the past decade bears testimony, partly, to the poor performance of candidates using English as a medium in their various subjects*”.

Die verswakking in die prestasie het toegeneem nadat die moedertaalbeleid afgeskaf is en die swart laerskole toenemend die “*straight for English*”-opsie verkies het. Engels word in veral swart laerskole van graad 5 tot graad 7 as onderrigmedium gebruik. Hierdie leerders moet dus Engels as tweede taal bemeester, wat ook impliseer dat die leesbegripsvaardigheid bemeester moet

¹ Vermoë om die betekenis in 'n spesifieke taal te verstaan/begryp

word. Bedreweheid in lees is 'n onontbeerlike middel tot goeie prestasie in Engels as tweede taal, en ook in ander vakke/leerareas (Antunez, 2002:11).

Die taalbeleid van die Onderwysdepartement in Suid-Afrika is sedert die vroegste jare deur politieke en ekonomiese oorwegings oorheers en opgestel. Young (1995:68) sluit aan by hierdie stelling deur daarop te wys dat taalbesluite dikwels op pragmatiese, politieke en ekonomiese gronde geneem word, eerder as op die basis van dit wat onderwyskundig en linguisties die belange van die kind dien. In die debat word die fundamentele vraag oor wat in die beste belang van die leerder is, weereens op die agtergrond gedwing en die relatief swakke prestasie van leerders wat nie in hulle huistaal onderrig ontvang nie, word na 10 jaar steeds aan die erfenis van die Apartheidsbeleid toegeskryf, eerder as aan die taalkwessie (Vermeulen, 2003:122).

Lees word beskou as die belangrikste vaardigheid wat in die grondslagfase (graad 1 tot 3) aangeleer word aangesien dit tot die kognitiewe ontwikkeling van die kind lei (Bond & Jinker, 1975:119). Die leerder se algehele akademiese ontwikkeling is afhanklik van sy of haar leesbegripsvermoë. In die algemeen word lees gedefinieer as 'n interaktiewe en geïntegreerde proses wat die verhouding tussen die sien, begryp en interpreteer van idees deur woorde, sinne en paragrawe voorstel (Mahlangu, 1982:11).

Die navorser het bogenoemde stelling ondersoek deur navraag te doen by verskillende hoërskole. Deur hierdie navrae het dit onder haar aandag gekom dat hoërskole in die reël probleme ondervind met swak akademiese prestasie onder leerders as gevolg van 'n swak leesbegrip wat ontstaan weens die feit dat hulle onderrig in hul tweede taal ontvang. Sodanige leerders se akademiese prestasie word dus noodwendig negatief beïnvloed. Sommige leerders druipe hulle graad — nie omdat hulle nie die werk verstaan nie, maar omdat hul leesbegrip van die onderrigtaal swak is. 'n Slaagprestasie in die leerarea Taal word vereis in die Verdere Onderwys en Opleidingfase (VOO). In situasies waar eksamens in 'n tweede taal geskryf moet word, word onderwysers dikwels

genoodsaak om uitgebreide aantekeninge en modelantwoorde aan leerders te verskaf wat dan gememoriseer word. Volgens Vermeulen (2003:125) word leerders van die leerstof vervreem en het hulle slegs 'n vae idee van die betekenis van en verbande tussen die konsepte wat aangeleer moet word.

Taal- en leesvaardighede figureer in elke aspek van die skoolkurrikulum en -aktiwiteite (Cummins, 1984:132), en alle akademiese en kognitiewe veranderlikes staan in noue verband met die vier basiese taalvaardighede (luister, praat, lees en skryf). Cummins (1984:137) verwys na kognitiewe akademiese taalbevoegdheid (KAT) wat eers deur leerders in hul huistaal verwerf behoort te word voordat daaraan gedink kan word om 'n ander taal as onderrigmedium vir hulle te gebruik.

Kommunikasie in die klaskamer is, volgens Mwamwenda (1995:167), gebaseer op die oordrag en begrip van duisende woorde wat deur sowel onderwysers as leerders gebesig word. Indien onderwysers en leerders mekaar nie verstaan nie, sal alle kommunikasie en onderwys *per se* vrugteloos wees. Die onderwyser se uitspraak van 'n taal (die onderrigmedium) behoort derhalwe ook in aanmerking geneem te word. Indien vakterme verkeerdelik aangeleer word as gevolg van die foutiewe uitspraak daarvan kan dit probleme oplewer aangesien die terme nie met die korrekte uitgespreekte terme geassosieer word nie en leerders dit dan as nuwe terme beskou. Sen (2001:187) sluit by hierdie stelling aan deur te noem dat woordherkenning deur lees in die tweede taal belangrik is vir leerders se fundamentele akademiese vordering. Volgens Sen (2001:187) kan Engels tweede taal as onderrigmedium 'n struikelblok wees indien dit met 'n ontoereikende lees- en begripsvaardigheid geassosieer word, wat bestempel kan word as gedeeltelike ongeletterdheid. Hierdie stremming word in alle vakke al hoe duideliker namate die kurrikuluminhoud moeiliker word. In die sogenaamde Engelsmedium-klaskamers word onderwysers deur hulle eie taaltekortkominge en dié van hulle leerders gedwing om afwisselend Engels en 'n Afrikataal (*kode-oorskakeling* — “*code switching*”) te gebruik om effektief te kan kommunikeer en begrip te bevorder. McCabe (1996:72) stel dat die woordeskat en vakterme van sommige vakke soos Wiskunde s'n, kode-oorskakeling beperk.

Volgens Vermeulen (2003:132) presteer swart leerders in die reël swakker as ander bevolkingsgroepe in Wiskunde en Natuur- en Skeikunde. Verskeie studies (Al-Ansari, 2000; Miller *et al.*, 1998; Nurss, 1998; Sen, 2001) identifiseer wel die feit dat daar probleme voorkom betreffende tweedetaal-leerders, maar fokus meer op, onder andere, die probleme wat by laerskoolleerders en volwassenes aangetref word en dié wat by die leerarea Taal voorkom. Dit is kommerwekkend dat min aandag geskenk word aan hoërskoolleerders se leesbegrip, nie alleen in die leerarea Taal nie, maar ook in alle ander skoolvakke/leerareas. In die lig van bogenoemde probleem is dit belangrik om vas te stel wat die verband is tussen leesbegrip en akademiese prestasie in die leerarea Taal.

Teen die voorafgaande agtergrond kom die volgende primêre probleemvraag na vore:

- Wat is die verband tussen die leesbegrip van graad 10-leerders in hul eerste en tweede taal en hul akademiese prestasie in die leerarea Taal?

Onderliggend aan bogenoemde probleemvraag sal die navorser ook antwoorde op die volgende sekondêre probleemvrae wou vind:

- Bestaan daar beduidende verskille tussen Afrikaans- en Sesothosprekende leerders wat hulle prestasies in leesbegrip (eerste en tweede taal) en die leerarea Taal (eerste en tweede taal) betref?
- Bestaan daar beduidende verskille tussen die manlike en vroulike leerders wat hulle prestasies in leesbegrip (eerste en tweede taal) en die leerarea Taal (eerste en tweede taal) betref?

1.2 NAVORSINGSDOELSTELLING

Die primêre doel van hierdie studie is om vas te stel of daar 'n verband bestaan tussen die leesbegrip van graad 10-leerders in hul eerste en tweede taal en hul akademiese prestasie in die leerarea Taal.

Die primêre doel van die navorsing is om vas te stel of:

- daar 'n beduidende verband tussen die leesbegrip van graad 10-leerders in hul eerste en tweede taal en hul akademiese prestasie in die leerarea Taal bestaan.

Sekondêr aan bogenoemde doelstelling wil die navorser bepaal :

- of daar beduidende verskille tussen Afrikaans- en Sesotho spreekende leerders bestaan wat hulle prestasies in leesbegrip (eerste en tweede taal) en die leerarea Taal (eerste en tweede taal) betref, en
- of daar beduidende verskille tussen manlike en vroulike leerders bestaan wat hulle prestasies in leesbegrip (eerste en tweede taal) en die leerarea Taal (eerste en tweede taal) betref.

1.3 METODE VAN ONDERSOEK

1.3.1 Literatuurstudie

Vir die doeleindes van die literatuurstudie, is 'n NEXUS-, GKPV- en EBSCOHost-soektog na primêre en sekondêre bronne met behulp van die volgende sleutelwoorde onderneem: *“Language acquisition, language backlog, mother tongue education, communication in the classroom, communication and instruction, language skills and academic achievement, reading abilities, ESL (English second language), medium of instruction, language background,*

language and content, relationship between language and academic achievement”.

“Taalbemaagtiging, taalagterstand, moedertaalonderrig, kommunikasie in die klaskamer, kommunikasie en onderrig, taalvaardigheid en akademiese prestasie, leesvermoë, Engels tweede taal, onderrigmedium, taalagtergrond, taal en inhoud, verhouding tussen taal en akademiese prestasie.”

1.3.2 Empiriese ondersoek

Ten einde die navorsingsvraag te beantwoord en die doel van die ondersoek te bereik, is 'n nie-eksperimentele korrelasie-metode gevolg.

Al die graad 10-leerders van 'n departementele dubbelmedium sekondêre skool in die Fezile Dabi Skooldistrik van die Noord-Vrystaat is as proefpersone by die navorsing betrek. Die moedertale van die proefpersone was Afrikaans, Sesotho of 'n ander Afrika-taal, terwyl hulle tweede taal Engels was.

Departementele leesbegripstoetse is gebruik om die leerders se leesbegrip in hulle primêre en addisionele taal te peil. Die proefpersone se prestasies in die leerarea Taal (eerste en tweede taal) is gedurende die eksamenperiode van Junie 2006 geassesseer:

Die data is met behulp van beskrywende statistiek (gemiddeldes en standaardafwykings), Pearson Produkmomentkorrelasies en onafhaklike t-toetse ontleed.

1.4 HOOFSTUKINDELING

Hoofstuk 2 fokus op leesbegripvaardigheid in 'n eerste en tweede taal onderskeidelik en die verband tussen leesbegrip en akademiese prestasie. Komponente van lees en faktore wat leesbegrip beïnvloed, word ook in hierdie

hoofstuk bespreek. Daar word ook gefokus op die onderrigmedium van die leerders wat by hierdie studie betrokke was.

In Hoofstuk 3 word riglyne vir die onderrig van leesbegrip voorgestel en bespreek.

Hoofstuk 4 handel oor die navorsingsmetode en metodologie wat op hierdie studie van toepassing is.

In Hoofstuk 5 word die resultate wat uit die ondersoek voortspruit, weergegee en bespreek.

In Hoofstuk 6 word gevolgtrekkings waartoe geraak is, uiteengesit en aanbevelings aan die hand gedoen.

HOOFSTUK 2

LEESBEGRIPVAARDIGHEID IN EERSTE EN TWEDE TAAL

2.1 INLEIDING

Swak akademiese prestasie wek altyd rede tot kommer. Alhoewel dit moeilik is om 'n enkele faktor as hoofrede vir swak akademiese prestasie uit te sonder, word 'n poging aangewend om spesifieke faktore te identifiseer wat 'n oorheersende rol speel in die verwesenliking van leerders se volle akademiese potensiaal. Navorsers en onderwysers is lank reeds geïnteresseerd in die verband tussen lees- en taalvaardigheid en akademiese prestasie, veral in die geval van tweedetaal-leerders en meer spesifiek binne die Suid-Afrikaanse konteks. Navorsing wat deur universiteite uitgevoer is, het getoon dat taal- en leesbegrip een van die grootste struikelblokke in die weg van sukses is (Nel *et al.*, 2004:95; Vermeulen, 2003:132;).

In Suid-Afrika is die onderwyssituasie vir die “agtergeblewe” leerders uniek. Genoemde leerders verander van 'n eerstetaal- na tweedetaal-onderrigmedium in graad 5, en volgens De Villiers (1997:223) toon statistiek dat daar 'n hoë uitvalsyfer ná graad 5 onder hierdie leerders voorkom. Die basiese leesvaardighede in die eerste taal is dikwels in hierdie vroeë stadium nog nie behoorlik gevestig nie, en leerders word dan gekonfronteer deur Engels as 'n tweede taal met sy eie strukture en woordeskat.

Die feit dat die leerders probleme daarmee ondervind om in Engels te kommunikeer, beïnvloed nie net hul prestasie in Engels as vak nie, maar ook dié in die res van die vakke. Taal- en leesvaardighede figureer in elke aspek van die skoolkurrikulum en –aktiwiteite en van die vier **basiese taalvaardighede**, naamlik

lees, skryf, luister en praat, is lees waarskynlik die belangrikste vir tweedetaal-leerders binne 'n akademiese konteks (Kilfoil, 1997:181).

Die feit dat talle tersiêre instansies leesontwikkelingsprogramme aanbied, dui daarop dat taal- en leesbedrewenheid 'n belangrike faktor met betrekking tot akademiese prestasie is (Nel *et al.*, 2004:96).

Die doel van hierdie hoofstuk is om die verband tussen leesbegrip in 'n eerste en tweede taal en akademiese prestasie in die leerarea Taal te ondersoek. Om daarin te slaag sal spesifiek gefokus word op leesbegrip en faktore wat dit beïnvloed asook op navorsing rakende hierdie probleemvrae.

2.2 TEORETIESE RAAMWERK

Probleemvrae aangaande eerstetaal-/tweedetaal-verhoudings is die kernaspek van twispunte in die algemeen oor tweedetaal-bemagtiging. Met die spesifieke formulering van die probleemvraag oor lees tree die volgende vraag op die voorgrond: Is tweedetaal-lees 'n taalprobleem of 'n leesprobleem? (Alderson, 1984:19). Die doel van hierdie afdeling is om die teoretiese raamwerke wat tans bestaan ten opsigte van die taalprobleem- en leesprobleemvraag op taalgebied bestaan, te ondersoek.

2.2.1 Die linguistiese onderling afhanklike hipotese en die linguistiese drumpelvlakhipotese

Daar bestaan twee bekende hipoteses met betrekking tot die verhouding tussen eerste- en tweedetaal-leesvaardighede, naamlik die linguistiese onderling afhanklike hipotese en die linguistiese drumpelvlakhipotese.

Die linguistiese onderling afhanklike hipotese stel dat leesvaardigheid in 'n eerste taal na 'n tweede taal oorgedra word. Die aanname word gemaak dat daar 'n gemeenskaplike kognitiewe vermoë tussen die eerste en tweede taal bestaan,

wat impliseer dat 'n persoon nie nodig het om te leer om in 'n tweede taal te lees indien daar reeds 'n sekere leesvaardigheidsvlak in die leerder se eerste taal bestaan nie. Volgens hierdie hipotese vind oordrag outomaties plaas.

In teenstelling hiermee stel die linguistiese drumpelvlakhipotese dat 'n drumpelvlak van linguistiese vaardigheid in 'n tweede taal nodig is voordat leesvaardigheid van 'n eerste taal na 'n tweede taal oorgedra kan word. Dit impliseer dat tweedetaal-leerders eers oor 'n basiese linguistiese kennis van die tweede taal moet beskik voordat hulle daartoe in staat kan wees om in 'n tweede taal te kan lees.

Yamashita (1999:271) tref die volgende onderskeid tussen die proses en die produk van lees. Proses verwys na die verskeie kognitiewe aktiwiteite waarby lesers gedurende interaksie met 'n teks met die doel om betekenis te gee, betrokke is. Die produk van lees verwys na beide kwaliteit en kwantiteit van betekenisgewing wat lesers saamgestel het as 'n resultaat van verskeie kognitiewe interaksies met die teks.

Navorsing aangaande die verhouding tussen eerste- en tweedetaal-lees is volgens die beskrywing in twee tipes verdeel: produk-georiënteerde studies (Brisbois, 1995; Lee & Schallert, 1997; Pang & Kamil, 1995; Schoonen *et al.*, 1998; Yamashita, 1999; Zwaan & Brown, 1996) en proses-georiënteerde studies (Davis & Bistodeau, 1993; Sarig, 1987; Taillefer & Pugh, 1998; Yamashita, 1999; Zwaan & Brown, 1996). Produk-georiënteerde studies is toets-gebaseerde kwantitatiewe navorsing. In die vaardighede wat ondersoek word, word van toetsresultate gebruik gemaak. Die verhouding tussen drie hoofveranderlikes (tweedetaal-leesvaardigheid, eerstetaal-leesvaardigheid en tweedetaal- linguistiese bedrewenheid) is hoofsaaklik getoets deur korrelasie en/of veelvuldige regressie-analises. Proses-georiënteerde studies, aan die ander kant, is kwalitatief van aard.

Die korrelasie-analise is die enigste metode van data-analise wat op beide proses- en produk-georiënteerde studies toegepas is. Die resultate van die

leesbegripstoetse in die eerste en tweede taal het in die produk-georiënteerde studies gekorreleer. Slegs lae tot gemiddelde korrelasies is verkry vir die produk-georiënteerde studies: met verspreidings van 0.20 tot 0.53 (Pang & Kamil, 1995), 0.57 (Brisbois, 1995), 0.17 tot 0.47 (Lee & Shallert, 1997) en 0.23 tot 0.37 (Yamashita, 1999). Die rede vir die wisseling in die syfers word toegeskryf aan die verskillende maniere waarop die data geanaliseer is.

In proses-georiënteerde studies het herhaling van ooreenstemmende eerste- en tweedetaal-leesstrategieë gekorreleer. Die produk-georiënteerde studies verskil van die proses-georiënteerde studies ten opsigte van die gemiddelde tot hoë korrelasies wat waargeneem is: 0.54 tot 0.91 (Sarig, 1987) en 0.68 tot 0.88 (Yamashita, 1999).

'n Vergelyking tussen die reeks korrelasiekoëfisiënte dui daarop dat die verhouding tussen eerste- en tweedetaal-lees sterker is in die proses van lees, as in die produk daarvan.

Die linguistiese drumpelvlakhipotese voorspel dat die laervlak-lesers min bewyse lewer van oordrag van eerstetaal-leesvaardigheid na tweedetaal-leesvaardigheid. Beide produk- en proses-georiënteerde studies ondersteun hierdie stelling, maar navorsingresultate het getoon dat daar wel 'n mate van oordrag van die eerste taal se leesvaardigheid by die laervlak-lesers voorkom (Brisbois, 1995; Lee & Shallert, 1997; Yamashita, 1999).

Die produk-georiënteerde studies (Brisbois, 1995; Lee & Shallert, 1997; Yamashita, 1999) toon dat daar in die reël 'n geleidelike afname plaasvind in die verhouding van lees tussen die eerste en tweede taal, wanneer tweedetaal-bedrewenheid afneem.

Dieselfde korrelasionele resultate kan nie van die proses-georiënteerde studies verkry word nie as gevolg van die klein hoeveelheid deelnemers waarvoor dit voorsiening maak. Daar is wel bewyse daarvan dat sommige eerstetaal-leesstrategieë oorgedra kan word, selfs by die laer vlakke van tweedetaal-

vaardigheid (Yamashita, 1999:275). Zwaan en Brown (1996:237) se navorsing toon dat leerders met 'n goed ontwikkelde leesvaardigheid in hul eerste taal geneig is om meer akkuraat met hul "parafrasering" te wees as leerders met swak ontwikkelde eerstetaal-leesvaardighede. Die proses- en produkgeoriënteerde studies toon dat goed ontwikkelde eerstetaal-leesvaardigheid van leerders kan bydra tot die fasilitering van tweedetaal-leesbegrip en dat daar dus 'n definitiewe verband bestaan tussen lees in 'n eerste en tweede taal.

Alderson (1984:19) het die twee bogenoemde hipoteses in 'n vraag geïntegreer: "*Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem?*" "Taalprobleem" verwys hier na 'n tekortkoming in die kennis en vaardighede wat nodig is om die linguistiese eienskappe van 'n tweede taal soos ortografie, fonologie, sintaksis en redevoerende kennis wat eie is aan 'n tweede taal te prosesseer, terwyl "leesprobleem" verwys na 'n tekortkoming in 'n sogenaamde hoër vlak kognitiewe werking soos voorspelling, analisering, sintetisering, inferensie en herwinning van agtergrondkennis en ook daarna dat aanvaar word dat dit universeel, dus in alle tale, voorkom (Yamashita, 1999:271). Alderson (1984:19) se navorsing impliseer dat die probleemvraag met betrekking tot lees in 'n tweede taal meestal ontstaan uit taalprobleme by laer bedrewenheidsvlakke en uit leesprobleme by hoër bedrewenheidsvlakke in die tweede taal. Die bewyse ondersteun die linguistiese drumpelvlakhipotese.

Die proses- en produkgeoriënteerde studies dra by tot die siening dat kognitiewe aktiwiteite tydens die leesproses plaasvind. Yamashita (1999:276) noem dat nie alleen kognitiewe en linguistiese aktiwiteite soos woordherkenning, woordontleding, konstruksievoorstelle, voorspelling en inferensie is wat tydens die leesproses voorkom nie, maar ook metakognitiewe aktiwiteite. Die produk van lees, aan die ander kant gee, betekenis aan "begrip".

In die volgende afdeling word op die onderrigmedium gefokus.

2.3 ONDERRIGMEDIUM: EERSTE TAAL VERSUS TWEEDE TAAL

Alhoewel Suid-Afrika elf amptelike tale het, is dit hoogs onwaarskynlik dat 'n persoon al elf tale magtig sal wees. Gedagtig daaraan dat taal die medium is waardeur alle vakrigtings ontsluit word, moet die taalonderwyser beseft dat die weg na 'n wonderwêreld van kennis gebaan word deur doeltreffende onderrig in lees. In gevalle waar uiteenlopende groepe leerders bymekaar geplaas voorkom, waar dit nie moontlik is dat hulle in hul moedertaal onderrig kan word nie, word Engels as tweede taal van onderrig meestal gebruik.

Die taalbeleid van die Onderwysdepartement in Suid-Afrika is sedert die vroeë 1980's sterk deur politieke oorwegings oorheers, en die persepsie onder veral Afrikaans- en Afrikataalsprekers bestaan dat opvoedkundige oorwegings ondergeskik gestel word aan politieke- en ekonomiese oorwegings. Beide die vroeë oorskakeling van die moedertaal na die gebruik van 'n tweede taal leer- en onderrigtaal en die gelyktydige gebruik van die moedertaal en 'n ander taal (meestal Engels), soos in die sogenaamde "*dualmedium immersion*"-beleid van 1997 voorgestel, is skadelik vir die linguistiese (taalmatige) en kognitiewe (denk-) ontwikkeling van die jong kind (Vermeulen, 2003:122). Davalos en Griffin (1999:542) toon aan dat individue woorde gebruik om hulle interpretasie van die ervare werklikheid te struktureer. Taal stel die individu in staat om in interaksie te tree met mense wat sy of haar leefwêreld deel. Vir Danesi (1988:440) is formele opleiding in die moedertaal 'n belangrike voorwaarde vir die ontwikkeling van 'n globale taalbevoegdheid by veral kinders uit minderheidstaalgroepe. Daardie kinders wat nie eens 'n drumpelvlak van moedertaalbekwaamheid verwerf het nie, kan, afgesien van algemene leerprobleme, ook probleme daarmee ondervind om 'n tweede taal aan te leer.

By die aanleer van 'n tweede taal word die semantiek van die moedertaal as basis gebruik en die suksesvolle benutting van 'n tweede taal is afhanklik van 'n bepaalde ontwikkelingsvlak in die moedertaal (Vermeulen, 2003:127). Bevindings bevestig dat verskillende tale verskillende eise aan leerders stel en dat 'n universele reeks leerfasies of onderrigmetodes dus nie gevolg kan word

nie (Greenop *et al.*, 1999:12-24). Soos reeds in Hoofstuk 1 aangetoon, moet die basiese KAT eers in die moedertaal geskied voordat dit deur 'n ander taal vervang kan word. Volgens Appel en Muysken (1990:105) kan leerders alleenlik hoë bekwaamheidsvlakke in 'n tweede taal verwerf indien hulle moedertaalontwikkeling (veral die taalfunksies wat op die skool van toepassing is, soos woordeskat en konsepontwikkeling) eers die verlangde peil deur middel van skoolonderrig bereik het.

Cummins (1996:137) onderskei eerstens tussen basiese interpersoonlike vaardighede (BIV) wat na taalgebruik in die alledaagse, meer sosiale kommunikatiewe konteks verwys, en tweedens na KAT wat verwys na die taal wat in gedekontekstualiseerde akademiese omgewings gebruik word. Broom (2004:515) wys daarop dat tweedetaal-leerders gedekontekstualiseerde taal meer ingewikkeld vind, maar dat dit dikwels die taal is waarin onderrig ontvang word. Cummins (1996:138) stel voor dat die algemene bedrewenheid van 'n leerder in sy/haar eerste taal na hul tweede taal oorgedra word. Hy noem dat leerders in die vroeë stadium van tweedetaal-bemagtiging nog nie op die KAT-vlak funksioneer nie, ten spyte van die feit dat leerders soms BIV-bedrewe is in hul tweede taal. Volgens Broom (2004:516) moet leerders wie se onderrigmedium Engels (tweede taal) is, die KAT-vlak bereik ten einde teks in Engels te verstaan en geskrewe instruksies in dié taal te kan volg.

Volgens Cummins (1996:138) is leerders dikwels bevoeg om gesprekke in 'n tweede taal te voer, maar dat hierdie feit nie onderrig in 'n tweede taal regverdig nie, as gevolg van die feit dat die leerders 'n groot agterstand het met betrekking tot die ontwikkeling op die KAT-vlak vergeleke met hul eerstetaal-portuurgroep. Broom (2004:521) stel dat KAT vertraag kan word deur die feit dat hulle in hul tweede taal (Engels) onderrig word, deur 'n eerstetaal-onderwyser (Engels) wat nie oor kennis beskik wat betref die leerders se eerste taal (byvoorbeeld Sesotho) nie. Die eerstetaal-onderwyser is nie daartoe in staat om nuwe konsepte in die leerder se eerste taal te verduidelik nie en kan ook nie help met die verskillende interpretasies van teks met betrekking tot die impak van kultuurverskille nie (Broom, 2004:521).

Die interafhanklike teorie voorspel dat, wanneer die KAT-vlak van bedrewenheid in 'n tweede taal behaal word, die konsepte wat in die eerste taal aangeleer is, aan die leerders beskikbaar is in hul tweede taal (Cummins, 2000:138). Die gevolgtrekking kan gemaak word dat die aanvanklike onderrig in 'n eerste taal die prestasie van leerders in hul tweede taal bevorder. Broom (2004:523) se studie toon aan dat taal- en leesvaardighede gekoppel kan word aan die onderrigmedium in die klaskamer, asook aan die leerders se moedertaal.

Hoewel veranderinge in die taalbeleid in Suid-Afrika sedert 1997 plaasgevind het, bepaal die beheerliggame steeds die onderrigtaal by die skole. Beheerliggame neem dikwels die besluit om Engels as onderrigmedium en assesseringsmedium in te stel op grond van die eise en aanvraag van die ouers, sonder dat die taalbevoegdhede van die onderwysers van die betrokke skole in ag geneem word (Taylor & Vinjevold, 1999:225).

Lees is die mens se studie-instrument vir alle vakke en is daarom 'n baie belangrike voorwaarde vir sy vordering en ook 'n wesenlike komponent van tweedetaal-bemagtiging. Kinders behoort 'n goeie leesvaardigheid te ontwikkel ten einde suksesvol te wees — nie net in die skool nie, maar regdeur hul hele lewe. Doeltreffende lees is 'n voorvereiste vir doeltreffende leer (Grant, 1993:482). Die onderwyser wat dit kan bewerkstellig om goeie leesgewoontes en -vaardighede by leerders in te skerp, help hulle om goeie lewensvaardighede te ontwikkel. Trouens, om vandag 'n ten volle betekenisvolle bestaan binne die gemeenskap te voer, vereis van jou om te kan lees. Byna alle beroepe/ambagte in vandag se samelewing stel lees as 'n vereiste. Selfs 'n motorwerktuigkundige moet in staat wees om 'n voorraadblad of katalogus te kan lees ten einde onderdele te kan bestel.

Leesprestasie motiveer leerders om 'n meer positiewe houding teenoor taalleer te ontwikkel (Du Plooy, 1995:28). Sy stel verder dat 'n positiewe houding teenoor taalleer 'n sterk uitwerking het op die sukses in die bemeestering van 'n tweede taal.

'n Tipiese sesjarige beskik reeds oor 'n omvangryke woordeskat in sy moedertaal. Wanneer hy in die skool kom, kan sy woordeskat aansienlik uitgebrei word. Die kind weet reeds dat, as hy verstaan wil word, sy woorde in 'n spesifieke woordorde moet volg (Behrens, 1995:15). Kinders beskik dus op hierdie ouderdom oor genoeg taalkennis om te kan leer.

Du Plooy (1995:28) benadruk die feit dat leesvaardighede aan 'n mens die gevoel van mag gee deurdat dit woordherkenning beheer. Die taalbeheersing van 'n persoon sal die mate bepaal waarin hy sal slaag om sy gedagtes én inhoud aan die toehoorder oor te dra, en ook te verstaan wat ander weer aan hom meedeel (Behrens, 1995:16). Die mate van taalbeheersing waaroor die leser beskik, sal medebepaal hoe goed hy kan verstaan wat hy lees.

Om te begryp wat geles word, moet die leser oor goeie taalkennis beskik. 'n Toereikende woordeskat dra daartoe by dat die inhoud van die teks vir hom betekenis kry en dat hy die toonaard en nuanses in 'n teks kan raaklees (Behrens, 1995:21). Kennis van taalstrukture stel hom verder in staat om dit wat relevant is te gebruik, en dit wat oorbodige is, te ignoreer.

Volgens Saunders (1991:14) begin die gemiddelde eerstetaal-leerder op ongeveer 9½ tot 10 jarige ouderdom vlot te lees. Dit is ná hierdie ouderdom dat sommige leerders na onderrig in 'n tweede taal oorskakel.

Cummins (1984:151) is van mening dat, ongeag korrekte onderrigstrategieë, die sistematiese implementering van 'n nuwe of bykomstige onderrigmedium in 'n té vroeë stadium die normale en uiters belangrike taal-, denk- en konsepontwikkeling wat die beste in die moedertaal geskied, kan belemmer. Die resultaat is gewoonlik swak ontwikkelde taalvaardighede in beide die moedertaal en die tweede taal, wat lei tot swak leergewoontes soos leer sonder begrip, verbalisme (gebruik van groot woorde sonder om die betekenis daarvan te verstaan) en memorisering (papegaaiwerk, sleurleer/*rote learning*). Olivier (1998:57) sluit by bogenoemde aan deur te waarsku dat leerders *“have very little to fall back on, except perhaps rote learning and plagiarism”*.

Die moedertaal dien as basis en word as steunpilaar benut om die leerder op die drumpel te bring van waar toegang tot 'n ander taal as onderrigtaal verkry kan word (Vermeulen, 2003:124). Om hierdie rede is dit van die uiterste belang dat leerders eers in hul eerste taal bemagtig moet word voordat daar na onderrig in 'n tweede taal oorgeskakel kan word.

2.3.1 Verwerwing van moedertaal-bekwaamheid eerste

Volgens Mwamwenda (1995:169) is 'n meer positiewe houding teenoor die gebruik van die moedertaal besig om te ontwikkel, en Westley (1992:359) redeneer: “... that *White approval of mother tongue education is no reason to deny the efficacy of mother tongue education in the primary years, for it offers the best introduction to literacy that eventually is an aid to English acquisition*”. Danesi (1998:452) ondersteun bogenoemde argument deur te stel dat formele opleiding in die moedertaal 'n belangrike voorwaarde vir die ontwikkeling van 'n globale taalbevoegdheid by veral kinders van minderheidstaalgroepe is. Daardie kinders wat nie eers 'n drumpelvlak van moedertaalbekwaamheid verwerf het nie, kan, afgesien van algemene leerprobleme, ook probleme daarmee ondervind om 'n tweede taal aan te leer. Hierdie stelling word bevestig deur die linguistiese drumpelvlakhipotese (sien Afdeling 2.2.1).

Cummins (1984:137) verwys na KAT, wat die taal beskryf wat in gedekontekstualiseerde akademiese omgewings gebruik word. Dit is belangrik dat leerders in hul huistaal eers op die KAT-vlak moet funksioneer voordat dit oorweeg kan word om 'n ander taal as onderrigmedium te gebruik. Indien leerders reeds op die KAT-vlak in hulle moedertaal funksioneer, word die oordra van begripsisteme en konsepte wat hulle reeds in die moedertaal verwerf het, na die ander taal vergemaklik (Young, 1995:67). Indien die KAT-vlak nie in die moedertaal verwerf is nie, sal die leerders nie die ou kennis wat hulle deur die moedertaal verwerf het in Engels as onderrigmedium kan verduidelik nie. Omgekeerd sal hulle sal ook nie die nuwe kennis wat deur Engels as onderrigmedium verwerf is in hulle moedertaal kan verduidelik nie.

Voltoende ontwikkeling van leesvaardighede in die moedertaal sal nie alleen die aanwending van die moedertaal nie, maar ook die algemene dieperliggende konsepte van taal- en leesvaardighede waarop die ontwikkeling van geletterdheid in Engels en algemene akademiese vaardighede gebou kan word, bevorder. Ongelukkig vind die teendeel tans plaas, aangesien leerders ernstige tekortkominge in hul lees- en akademiese vaardighede in hul eerste taal probeer oorkom weens 'n vreemde onderrigmedium (tweede taal) (Vermeulen, 2003:126).

Om hierdie probleem te oorkom beweer Cummins (1992:22) in sy teorie dat 'n mens se moedertaal die konseptuele en akademiese grondslag voorsien vir die bemagtiging van 'n tweede taal. Die oordrag van literatuurverwante vaardighede, soos leesstrategieë en akademiese vaardighede van 'n eerste taal na 'n tweede taal kan wel voorkom indien die leerder sy/haar onmiddellike omgewing genoegsame blootstelling aan die tweede taal kry (Mauch, 2001:14).

2.3.2 Bemagtiging van 'n tweede taal

Die basiese KAT behoort eers in die moedertaal te geskied, soos aangedui in Afdeling 2.3.1, voordat dit deur 'n ander taal vervang kan word. Die moedertaal bring die leerder op die drumpel vir toegang tot 'n tweede taal. By die aanleer van 'n tweede taal word die semantiek van die moedertaal as basis gebruik vir die wyse waarop die verskillende ortografieë (klank-skrifbeeld, spelling) van tale die aanleer van basiese geletterdheid beïnvloed (Greenop *et al.*, 1999:12-24). Swak ontwikkelde taalvaardighede in beide die moedertaal en die tweede taal lei tot swak leergewoontes, soos lees sonder begrip.

Deur die ontwikkeling van die denktaal moet onderwysers die leerders aanmoedig om bewus te raak van hulle eie denkprosesse (metakognitiewe vaardighede) en om aktief by hoë denkvlakke betrokke te raak deur die gebruik van die korrekte terminologie, duidelike formulering, die stel van kritiese vrae, die verklaring van idees en prosesse en die uitspreek van waarde-oordele (Costa &

Marzano, 1987:29). Dit is nie maklik om dit in 'n klaskamersituasie waarin sowel onderwysers as leerders met 'n vreemde leer- en onderrigtaal worstel, te bereik nie. In Suid-Afrika kom bogenoemde probleem, naamlik dat leerders onderrig in 'n medium ontvang wat nie die onderriggewers se eerste taal is nie, gereeld voor (Vermeulen, 2003:122). As gevolg van die “tweedetaal-struikelblok” wat daar bestaan, neem die onderwyser soms die maklikste uitweg, naamlik deur na die leerders se moedertaal oor te skakel om konsepte te verduidelik. Dit opsigself veroorsaak ook probleme, aangesien sekere vakke soos Wiskunde, Natuur- en Skeikunde en selfs Handelsvakke sommige konsepte bevat wat nie in die leerders se moedertaal bestaan nie (Kilfoil, 1999:52). Aangesien kommunikasie die onderwysproses dra, lei gebrekkige kennis en vaardighede in die onderrigtaal ongetwyfeld tot 'n gebrekkige deelname aan en betrokkenheid by die onderrig- en leeraktiwiteite in die klaskamer (Vermeulen, 2003:125).

Van Rooy (1995:4) noem dat dit dikwels gebeur dat die uitspraak van nie-moedertaalsprekers onder sekere omstandighede in so 'n mate onverstaanbaar is vir moedertaalsprekers dat kommunikasie nie vlot verloop nie. Al-Ansari (2000:75) voer aan dat nie net nie-genoegsame blootstelling aan die teikentaal² nie, maar ook verkeerde blootstelling daaraan, die akademiese prestasie van leerders negatief kan beïnvloed. Die korrekte manier van woorde uitspreek, maak ook deel uit van goeie kommunikasie in die klaskamer (Mwamwenda, 1995:167). Onderwysers moet in staat wees daartoe om die nuwe konsepte in 'n vak in effektiewe taal (bv Engels) aan die leerders beskikbaar te kan stel en te kan verduidelik, en vir Vermeulen (2003:125) is dit nie moontlik met onderwysers wat “... *do not speak English with confidence or fluency, use outmoded materials and have almost no contact with English-speakers*”.

Volgens Kokong (1991:40) leer 'n jong kind eers Engelse woorde en hul betekenis vir hulle verstaan wat ander mense sê. Die meeste kinders regoor die wêreld vind dit relatief maklik om in hul moedertaal te leer praat en te

²Taal waarin onderrig ontvang word

verstaan omdat hulle dit van geboorte af reeds hoor. Tot op ongeveer 6- tot 7-jarige ouderdom ondervind hulle dit ook relatief maklik om 'n tweede of derde taal aan te leer. In die geval van swart kinders, word Engels op skool aangeleer, maar nie in hulle onmiddellike omgewing gepraat nie. Gevolglik beïnvloed dit hulle leesbegrip en akademiese prestasie negatief (Kokong, 1991:39). Saunders (1991:14) noem dat dit belangrik is vir tweedetaal-leerders om genoegsaam aan Engelse leesmateriaal blootgestel te word. In Suid-Afrika is dit veral 'n probleem, aangesien die meeste plattelandse gebiede en “townships” nie oor biblioteke beskik nie.

Indien tweedetaal-leerders nie vlot lees as gevolg van onvoldoende fasiliteite nie, lei dit soms tot 'n situasie waarin onderriggewers opsommings aan die leerders verskaf wat gememoriseer moet word (Viljoen, 2002:63). Viljoen (2002:64) bevind dat meer as die helfte van die graad 12-leerders Engels slegs in die klas hoor waar Engels as taalvak aangebied word. Ten spyte daarvan dat Engels die amptelike onderrigtaal in al die betrokke skole was, was die *de facto*-taal van onderrig in al die nie-taalvakke die plaaslike Afrikataal.

Op hoërskoolvlak word leesbegrip as kriterium vir leesvaardigheid gestel (Kokong, 1991:40). Kokong (1991:40) beskryf 'n goeie leesvaardigheid as die vermoë om vinnig, met begrip, te kan lees. Daar word verwag dat leerders met 'n goeie leesvermoë inligting maklik kan dekodeer en teks maklik kan verstaan/begryp sodat goeie resultate behaal kan word. Die probleem is dat sommige leerders in swart skole nie oor 'n goed ontwikkelde leesvaardigheid in hul tweede taal (Engels) beskik nie. Aangesien lees so 'n uiters belangrike rol speel om begrip in die eerste en tweede taal te vewerkstellig, word die komponente daarvan vervolgens bespreek.

2.4 KOMPONENTE VAN LEES

Die VSA Nasionale Leespaneel (2004:5) lê klem op, onder andere, die volgende komponente van lees wat betrekking het op hierdie studie: woordherkenning en

uitspraak, dekodering en leesbegrip. Hierdie komponente word vervolgens bespreek.

2.4.1 Woordherkenning

Die VSA Nasionale Leespaneel (2004:5) stel dat, wanneer 'n persoon lees, elke woord op 'n bladsy herken word, maar dat dit nie vir sy individuele betekenis ontsyfer word nie, en dat betekenis aan groter dele van die teks gegee word. Woordeskat kan gedefinieer word as daardie terme of woorde wat leerders ken as die fundamentele konsepte in hul eerste taal, maar wat in hul tweede taal kort kom, naamlik in hierdie geval, Engels (Rude & Oehlkers, 1984:228). Jong kinders ken 'n konsep, maar die toepaslike woordeskattem is vir hulle onbekend. Woorde word as losstaande entiteite herken en met bekende konsepte wat in die langtermyngeheue geberg is, geassosieer (Kokong, 1991:11).

Indien vakterme (woordeskat eie aan bepaalde vakke) verkeerdlik aangeleer word as gevolg van die wyse waarop dit uitgespreek word, kan dit probleme skep, aangesien die terme nie met die korrek uitgespreekte terme geassosieer word nie en leerders dit dan as nuwe terme interpreteer. Sen (2001:187) noem dat woordherkenning deur lees in die tweede taal belangrik is vir leerders se fundamentele akademiese vordering. Indien individue nie gereeld lees nie, sal hulle woordeskatontwikkeling daaronder ly (Stanovich, 1992:30).

By hoërskoolleerders bestaan elke vak ook uit sy eie unieke woordeskat, byvoorbeeld Rekeningkunde – bates, laste, waardevermindering ensovoorts. Hierdie woordeskat is belangrik sodat begrip van die vak ontwikkel kan word.

Lees sluit kognisie én begrip van woorde in, wat essensieel is tydens die omskakeling van visuele objekte in linguistiese simbole. Viljoen (2002:39) stel dat woordherkenning die algemene term is wat verwys na toegang tot 'n verstandelike leksikon (woordeboek) wat op grafiese inligting gebaseer is, terwyl dekodering verwys na woordherkenning wat deur fonetiese kodes bewerkstellig

is. Die VSA Nasionale Leespaneel (2004:5) het bevind dat woordeskatonderrig tot beter dekodering en groter begrip kan lei, maar dat die metodes wat daarvoor gebruik word, by die toepaslike ouderdom en vermoë van die leerders moet pas.

In die senior primêre fase behoort lesers die vaardighede ten opsigte van dekodering reeds onder die knie te hê en dit behoort, ideaal gesproke, reeds so vinnig plaas te vind dat dit onbewus geskied (Behrens, 1995:18).

2.4.2 Dekodering

Dekodering vereis die assosiasie van die bestaande woordeskat met gedrukte woorde (Kokong, 1991:45). Om letters te herken, vorm ook deel van dekodering. Die Engelse taal bestaan uit letters of letterkombinasies wat verskillende klanke verteenwoordig, byvoorbeeld a, e, i, o, u, kan in verskillende woorde verskillende klanke hê. Klausmeier en Goodwin (1971:252) stel dat graad 1-leerders oefen om te lees, maar graad 12-leerders lees om inligting te bekom. Dekodering behels die oordenking en verwerking van die boodskap in die leerder se denke (Vreken, 2002:8). Hierdie proses word dikwels in die klaskamer afgeskeep. Dekodering is die uiteindelijke doel van lees sodat leesbegrip kan plaasvind. Klausmeier en Goodman (1971:252) glo dat die dekoderingproses vroeg in die skooljare op verskeie maniere aangeleer behoort te word, soos leer van vakmateriaal, vluglees van koerantopskrifte, naslaan van name in 'n telefoongids, lees van storieboeke en die oorsig van verslae.

Behrens (1995:17) wys daarop dat lees op twee onlosmaaklike bene staan, naamlik dekodering en begrip. As die kind nie insig en begrip toon wanneer hy lees nie, kan daar nie aanspraak daarop gemaak word dat hy wel kan lees nie (Behrens, 1995:17). Smith (1994:8) verklaar dat lees ten doel het om elke persoon so gereed moontlik te maak vir, onder andere, die volgende aspekte: die bemeestering van die nodige vaardigheid om geskrewe woorde te kan dekodeer sodat dit onmiddellik uitspreekbaar en betekenisvol is; die bemeestering van die vaardigheid van begrip sodat, namate 'n persoon lees, hy

of sy betekenis uit die gedeelte wat gelees word, verkry; die ontwikkeling van die vermoë om te kan nadink oor die teks wat gelees is en te reageer op wat gelees is sodat oplossings vir probleme gevind kan word (Smith, 1994:8). Behrens (1995:18) noem dat dekodering baie vinnig moet kan plaasvind sodat dit op vlotlees van aaneenlopende sinne (teks) kan uitloop. As daar te veel tyd aan die herkenning van woorde bestee word, kan die teks gefragmenteer word omdat die leser die gelese woorde vergeet voordat kontekstuele betekenis aan die geheel gegee word (Behrens, 1995:18).

Die meerderheid leerders in hierdie ondersoek moet ook leer om teks op 'n ander manier te dekodeer as wat dit in hulle moedertaal (Sesotho) gedoen word. Die vaardige leerder behoort goed te wees met dekodering én begrip, aangesien dekodering sonder begrip nie tot leer as eindresultaat sal lei nie (Viljoen, 2002:39). Viljoen (2002:31) dui ook aan dat dekodering eers moet plaasvind voordat leesbegrip bewerkstellig kan word.

2.4.3 Leesbegrip

Leesbegrip word deur die VSA Nasionale Leespaneel (2004:6) uitgelig as een van die belangrikste komponente van lees. Lees is 'n aktiwiteit wat 'n bydrae lewer tot die ontwikkeling van leerders se konseptuele gewaarwording (Viljoen, 2002:17). Dit is nodig dat leerders in alle vakke waarin hulle onderrig ontvang, moet kan lees. Dit is egter noodsaaklik dat lees gepaard moet gaan met begrip (Smith, 1994:8). Leerders moet vroeë lees en moet verstaan wat van hulle verwag word voordat hulle kan begin om 'n opdrag uit te voer. In hierdie verband noem Smith (1994:8) dat goeie leesgewoontes en leesvaardighede 'n leerder kan help om geskrewe opdragte uit te voer. 'n Leerder se goeie leesvaardigheid in 'n spesifieke taal, is 'n voorvereiste om sukses in die skool te kan behaal. Die aanname kan gemaak word, dat wanneer die leesbegripsvaardigheid van 'n taal wat as onderrigmedium gebruik word, goed is, die ander vakke/leerareas ook goed sal wees. Wanneer lees plaasvind, word 'n taal van *hoor* na *sien* omgesit (Kokong, 1991:42). Die VSA Nasionale Leespaneel (2004:6) meld dat leesbegrip die wesensaard van lees is en daarom

onontbeerlik vir akademiese prestasie in alle vakke maar ook vir lewenslange leer.

Viljoen (2002:17) beklemtoon dat daar menige kognitiewe aktiwiteite by lees betrokke is, soos evaluering, beredenering, denke, verbeelding en dekodering. Indien hierdie kognitiewe vaardighede nie genoegsaam ontwikkel nie, kan aanvaar word dat die leesbegripsproses daaronder sal lei, aangesien inligting nie in die leerders se agtergrondkennis geïnkorporeer word nie (Viljoen, 2002:17). Leesbegrip word deur Kokong (1991:23) beskryf as 'n komplekse proses wat behels dat geskrewe betekenis verkry word, interpretasie van die betekenis en die reaksie daarop behels. Begrip is 'n belangrike komponent van alle aspekte van lees omdat leerders lees om te verstaan en 'n verband met hulle bestaande voorkennis te lê. Betekenis word aan woorde in 'n sekere konteks geheg. 'n Woord kan, wanneer dit in verskillende kontekste gebruik word, uiteenlopende betekenis aanneem. Kokong (1991:23) meen dat bogenoemde stelling 'n dekoderingsproses behels waarby begrip betrokke is.

Viljoen (1987:103) het bevind dat swak leesgewoontes tot swak leesbegrip kan lei — 'n verskynsel wat by agtergeblewe gemeenskappe voorkom as gevolg van 'n gebrek aan boeke by die ouerhuise, die afwesigheid van 'n leeskultuur, ontoeganklikheid van openbarebiblioteek-fasiliteite (byvoorbeeld nie binne loopafstand nie), 'n tekort aan relevante leesmateriaal wat in hulle spreektaal geskryf is en die feit dat die leerders lees nie as 'n genotvolle tydverdryf beskou nie. Mauch (2002:17) redeneer dat die uiteindelige doel van enige leesopleiding behoort te wees om leerders in lewenslange lesers te verander. Navorsing (Coetzee, 1993:106) toon dat tekortkominge in leesvaardigheid 'n struikelblok kan wees wat mettertyd kan vererger, tensy leesprobleme op 'n vroeë ouderdom opgespoor en reggestel word.

Daar kan verwag word dat dit voordelig vir 'n leerder is as sy of haar leesvaardigheid verbeter, in dié sin dat sy of haar selfvertroue toeneem en beter begrip van handboekinligting en lesings teweeggebring word; dus dat 'n groter

deelname aan die hele leerproses, hoër punte en 'n verbetering in die slaagsyfer daaruit voortvloei. Wanneer leerders 'n teks lees, sal hulle gou beseft dat hulle sekere konsepte wat daarin voorkom, begryp of nie begryp nie. Hierdie beseft sal lei tot die monitering en evaluering van hulle agtergrondkennis. Lees help met die ontwikkeling van hierdie vaardigheid. Die belangrikheid van leesbegrip kan nie genoeg beklemtoon word nie, aangesien dit leerders toegang tot groter ervaring verleen wat hul agtergrondkennis gevolglik verbreed.

Lees word beskou as 'n interaktiewe proses tussen die leser en die teks (Mauch, 2001:21). Betekenisgewing is die resultaat van die interaksie tussen die leser se agtergrondkennis en die inligting wat bekom is deur geskrewe teks. Die vermoë om die teks te verstaan of te begryp hang af van die leerder se vermoë om die agtergrondinligting te kan verwerk, met ander woorde om agtergrondkennis te kan aktiveer met betrekking tot die feite wat in die teks voorkom. Agtergrondkennis word deur Gardner (1991:34) gedefinieer as abstrakte kennisstrukture wat ontstaan deur herhaaldelike ervaringe met betrekking tot objekte en gebeurtenisse.

Peterson (1993:56) beskryf agtergrondkennis as dit wat 'n leerder reeds aangaande 'n sekere onderwerp weet, en dit bepaal in 'n groot mate die wyse waarop nuwe inligting gedekodeer en inligting uit die geheue, wat as 'n bergplek vir kennis dien, herwin word. Goeie leerders benut hierdie agtergrondkennis om teks te prosesseer en om 'n verwagting te skep met betrekking tot die tipe woordeskat wat moontlik kan voorkom.

Navorsing wat deur Peterson (1993:56) gedoen is, dui aan dat agtergrondkennis primêr tot begrip bydra, en nie tot dekodering nie. Al beskik lesers oor die nodige agtergrondkennis, kultuur en so meer, beteken dit nie noodwendig dat die korrekte interpretasie gewaarborg is nie (Phillay, 1988:30). Viljoen (2002:55) stel dat agtergrondkennis as rugsteun dien om die leser te help met die dekodering van 'n skrywer se boodskap. Nuwe inhoud moet op 'n betekenisvolle wyse by die bestaande geïntegreer word. Leerders se vak spesifieke

agtergrondkennisvlak beïnvloed ook hul begrip van konsepte daarin. Indien hulle nie daarin slaag om nuwe konsepte suksesvol met bestaande agtergrondkennis in verband te bring nie, sal begrip ingeperk word.

Mauch (2001:22) is van mening dat tweedetaal-leerders hul agtergrondkennis gereeld nie doeltreffend vir leesbegrip benut nie. Dit blyk dat lees in 'n tweede taal somtyds meer vereis ten opsigte van linguistiese prosessering en dat dit meebring dat aktiewe toepassing van leesstrategieë van die eerste taal vergeet word. Williams en Snipper (1990:13) stel voor dat lees nie net beskou moet word as 'n proses waardeur woorde slegs gedekodeer word nie, maar as 'n skematiese teorie waarvolgens begrip verkry word van 'n gekombineerde kognitiewe beeld wat deur beide die leser en die skrywer gevorm is. Indien geen kombinasie moontlik is nie, sal begrip nie plaasvind nie. Die skemateorie kan soos volg saamgevat word (Williams & Snipper, 1990:13):

- Teks verskaf slegs rigting aan leerders oor hoe om betekenis aan teks te konstruteer vanuit hul eie **voorkennis**.
- Begrip van teks is 'n interaktiewe proses tussen die teks en die **agtergrondkennis** van die leerder.
- Die proses om teks te interpreteer word gelei deur die riglyn dat elke inset afgebeeld is teen 'n **bestaande skema (kennisstrukture)**. Die insetinligting behoort ooreen te stem met alle aspekte van die skema wat daarby betrokke is sodat begrip bewerkstellig kan word.

2.5 FAKTORE WAT LEESBEGRIP BEÏNVLOED

Rowe (1995:63) het bevind dat skoolfaktore soos finansiële en materiële bronne, klasgrootte, onderwyserkwalifikasies, klaskamerorganisasie en onderwysmetodes slegs tien persent van die veranderlikes ten opsigte van leesbegrip uitmaak. Swak leesbegrip word nie net deur ontbrekende

klaskamerpraktyke meegebring nie — 'n legio ander veranderlikes kan daartoe bydra. Enkele faktore wat leesbegrip beïnvloed, word vervolgens bespreek.

2.5.1 Linguistiese faktore

Leerders wat in Engels as tweede taal leer lees, ondervind probleme wat leerders wat in sommige ander tale, wat meer foneties geskryf word, leer lees, nie ondervind nie (Grimbeek, 1998:46). McLaughlin (1994:51) het waargeneem dat goeie vaardighede in 'n eerste taal van nut kan wees vir die ontwikkeling van 'n tweede taal, indien die twee tale se visuele en ortografiese (spelling) karakters ooreenstem. Wanneer die twee hooftale, naamlik Sesotho en Engels, wat by hierdie studie betrokke is, vergelyk word, is dit egter duidelik dat daar besonder min ooreenkomste is wat die visuele en ortografiese karakters betref. Linguistiese faktore het betrekking op geskrewe en gesproke taal. Kokong (1991:48) het bevind dat Engels as taal letters of 'n kombinasie van letters bevat wat verskillende klanke kan voorstel. Leerders wat leer om Engels te lees ondervind probleme wat nie by ander tale soos Sesotho voorkom nie. 'n Voorbeeld is dat "*caught*" en "*fought*" verskillend gespreek word, maar soortgelyk uitgespreek word. Nog 'n voorbeeld is "*night*" teenoor "*knight*", wat verskillend gespreek word, maar presies dieselfde uitgespreek word. Die verhouding tussen geskrewe en gesproke taal word duideliker wanneer spelling in ag geneem word. 'n Taal word makliker aangeleer wanneer woorde dieselfde geskryf word as wat dit uitgespreek word. Engels tweedetaal-leerders vind dekodering dus dikwels moeilik omdat Engels nie foneties geskryf word nie. Viljoen (2002:26) stel dat leerders wat probleme met dekodering ondervind, nie bekwaam is om na die volgende, meer gevorderde, stap van die leesproses, naamlik begrip, te vorder nie. Engelse woorde word nie altyd geassosieer met die klank waarmee dit uitgespreek word nie en daarom veroorsaak dit ook probleme ten opsigte van leesvlotheid by hoërskoolleerders wat in Engels (hul tweede taal) onderrig word. Leesvlotheid as faktor wat leesbegrip beïnvloed, word vervolgens bespreek.

2.5.2 Vlotheid

Pang *et al.* (2003:11) stel dat leesvlotheid beteken om in staat te wees om teks akkuraat, vinnig en met uitdrukking te kan lees. Lesers wat swak is ten opsigte van leesvlotheid lees stadig, woord-vir-woord en fokus op dekodering van woorde in plaas daarvan om die betekenis daarvan te verstaan (Onderwysdepartement, 2004:1). Lesers wat vlot kan lees, ondervind nie probleme met woordherkenning nie en kan dus fokus op die betekenis van teks, wat tot beter begrip lei (Pang *et al.*, 2003:11). Linan-Thompson *et al.* (2003:223) sluit hierby aan deur te noem dat verbeterde leesvlotheid en outomatiese woordherkenning leerders help om op begrip en die analisering van inhoud of teks te fokus.

Pang *et al.* (2003:11) maak die volgende praktiese voorstelle om leesvlotheid te verbeter: onderrig woordherkenningsvaardighede; gee terugvoer aan leerders ten opsigte van hul mondelinge lees; lees gereeld teks wat hoëfrekwensiewoorde bevat; herhaal leesstukke en maak gebruik van paarlees ("*buddy reading*"). Verdere leerstrategieë ten opsigte van leesvlotheid word in Afdeling 3.2.1 bespreek.

2.5.3 Woordeskat

Woordeskat kan gedefinieer word as daardie terme of woorde wat leerders ken as die fundamentele konsepte in hul eerste taal, maar wat in hul tweede taal, naamlik Engels, kort kom (Rude & Oehlkers, 1984:228).

Volgens Cooper (1997:98) sal 'n beperkte woordeskat 'n effek hê op hoe 'n leerder die teks verstaan en die gemak waarmee 'n leerder sin kan maak uit die teks. Hoe kleiner die woordeskat, hoe moeiliker is dit om betekenis aan teks te heg en hoe minder sal leer en begrip plaasvind. Ten einde teks te kan verstaan, behoort leerders die betekenis van individuele woorde te ken. Pang *et al.* (2003:12) wys daarop dat gedrukte woorde wat herken word, verbind moet word met 'n leser se mondelinge woordeskat ten einde die teks te kan

verstaan. In die latere leesontwikkeling sal die leerders nuwe woordeskat aanleer vir die opdoen van nuwe kennis van spesifieke leerareas (Pang *et al.*, 2003:12).

2.5.4 Agtergrondkennis

Pang *et al.* (2003:13) noem dat agtergrondkennis met sy vele aspekte (soos kennis van die wêreld, kulturele kennis, vakverwante kennis en linguistiese kennis) begrip in die reël ondersteun. Viljoen (2002:55) onderskryf hierdie stelling deur uit te wys dat agtergrondkennis as 'n herkenbare apparaat optree wat begrip fasiliteer. 'n Leerder se belangstelling in leerareas sal ook sy of haar agtergrondkennisvlak beïnvloed. 'n Leser is volgens Behrens (1995:14) metakognitief gevorm indien hy hom afvra wat die aard van die teks is en hy sy agtergrondkennis (skema) en leesvaardigheid opweeg teen die eise van die taak voordat hy begin lees. Lees- en onderrigopdragte behoort sensitief te wees vir die tipe agtergrondkennis wat nodig is om teks te kan verstaan (Pang *et al.*, 2003:13).

2.5.5 Kulturele faktore

'n Leser se lewenservaring sal 'n invloed hê op die manier waarop agtergrondkennis en nuwe kennis verbind word (Pang *et al.*, 2003:19). Winter (1988:135) beweer dat ouerbetrokkenheid by die kind se onderrig ten opsigte van lees, ongeag van kultuur of spesifieke onderrigverwante protokol, tot voordeel van die kind se prestasie strek. In die huishoudings van sommige swart leerders wat onderrig in hul tweede taal ontvang, word Engels geensins gepraat nie. Grimbeek (1998:45) sluit aan by hierdie stelling deur te noem dat swart leerders in Suid-Afrika dikwels in hul tweede- of selfs derde taal, naamlik Engels, onderrig word en dat hulle hierdie taal ook nie in hul onmiddellike omgewing hoor nie. Hulle word slegs by die skool daaraan blootgestel. Grimbeek (1998:45) stel ook dat die feit dat die Engels wat wel gehoor word nie in 'n standaardvorm is nie, die probleem vererger.

Die feit dat onderwerpe in een kultuur bekend is en openlik bespreek word, is soms in 'n ander kultuur onaanvaarbaar. Kinders wat op die platteland grootgeword het, sal ander ondervindinge hê as kinders wat in stedelike gebiede of ontwikkelde lande grootgeword het. Aangesien meer agtergrondkennis begrip in die reël fasiliteer, sal meer kulturele kennis dieselfde uitwerking hê (Pang *et al.*, 2003:19). Verskillende tipes kulturele kennis sal die begrip en waardering van sekere geskrewe teks beïnvloed. Die waardering van grappe en humor sal byvoorbeeld afhang van die gemeenskaplike kulturele kennis wat tussen die skrywer en die leser bestaan (Pang *et al.*, 2003:15).

2.5.6 Motivering

Navorsing toon dat huislike agtergrond van hoë gehalte 'n belangrike invloed op die ontwikkeling van positiewe houdings teenoor lees uitoefen (Beach, 1985:3115; Caplan *et al.*, 1992:20). Leerders het dikwels vooropgestelde menings oor hul eie leesvermoë. De Villiers (1997:32) beweer dat leerders dikwels sterk motivering kort kom om 'n tweede taal aan te leer as gevolg van die feit dat die druk komende van die gemeenskap en sosiale omgewing nie sterk genoeg is nie.

'n Leerder lees om die betekenis van die teks te verstaan asook om hierdie begrip te benut. 'n Persoon lees teks om te leer, om inligting te bekom, om vermaak te word, om daarvoor na te dink of as godsdienstige praktyk (Pang *et al.*, 2003:15). Die doel van lees is gekoppel aan 'n persoon se motivering daartoe en dit sal ook die manier waarop 'n boek gelees word, beïnvloed. 'n Woordeboek word op 'n ander manier as 'n roman gelees. Volgens Liu (2004:225) behoort onderwysers ter motivering meer van leesmateriaal aan tweedetaal-leerders gebruik te maak wat gepaard gaan met visuele beelde soos prentjies, spotprente of strokiesprente sodat lees meer genotvol en betekenisvol kan wees. Pang *et al.* (2003:15) wys daarop dat onderwysers in die klaskamer bewus moet wees van leerders se leesbehoefes, insluitend hul motivering om te lees en die rol wat dit in hul lewe speel. Indien 'n leerder positief teenoor lees in 'n tweede taal ingestel is, sal hy of sy meer geneig

wees om dit te bemeester (Viljoen, 2002:54). Die leesvlak van die leser kan as motivering dien vir die tipe teks wat hy verkies om te lees.

2.5.7 Teks

Teks op die korrekte leesvlak is nie te maklik of te moeilik vir 'n spesifieke leerder nie (Pang *et al.*, 2003:17). Volgens Pang *et al.* (2003:17) sal teks op die regte moeilikheidsgraad en interessantheidsvlak leerders aanmoedig om te lees en te geniet wat hulle lees. In 'n studie wat deur Liu (2004:225) uitgevoer is, is bevind dat leerders baat vind daarby wanneer teks vir tweedetaal-leerders met strokiesprente gekombineer word – veral wanneer hoëvlak-teks gebruik word.

Woordeskat, woordlengte, grammatiese kompleksiteit en sinslengte word tradisioneel gebruik om die moeilikheidsgraad van teks aan te dui (Pang *et al.*, 2003:17). Leerders met 'n breë agtergrondkennis van 'n spesifieke onderwerp sal bevoeg wees om hul kennis toe te pas om moeiliker teks te lees (Pang *et al.*, 2003:17). Dit is belangrik dat kulturele faktore in die teksinhoud van die boek in ag geneem moet word wanneer voorgeskrewe boeke in die onderwys gekies word.

Hierdie studie poog om die belangrikheid van leesbegrip vir akademiese prestasie in die leerarea Taal te staaf. In die volgende afdeling word die belangrikheid van leesvaardigheid vir goeie akademiese prestasie bespreek.

2.6 LEESBEGRIP, LEESBEGRIPSOUDERDOM EN AKADEMIESE PRESTASIE

Perkins (1991:231) beklemtoon: *“Reading skills is the necessary input which precedes written output; before students can produce academic or standard written English, they must be able to comprehend it.”* Leesvaardigheid en -begrip is dus van kardinale belang vir goeie akademiese prestasie.

Volgens Cummins (1984:22) verskaf 'n persoon se moedertaal die konseptuele en akademiese fondament vir die ontwikkeling van tweedetaal-vaardighede. Die

oordra van literatuurverwante vaardighede, soos leesstrategieë en kognitiewe en akademiese vaardighede, kan slegs plaasvind van 'n eerste na 'n tweede taal, indien daar genoegsame blootstelling aan die tweede taal in die onmiddellike omgewing is (Mauch, 2001:14).

Lees dra by tot woordeskatontwikkeling en die ontwikkeling van algemene taal- en leesvaardighede (Stanovich, 1992:30). Lees lei ook tot die opdoen van kennis. Hoe meer 'n mens lees, hoe beter is die persoon se algemene kennis en begrip, wat 'n bydrae lewer tot beter akademiese prestasie. Goeie leesvaardigheid in byvoorbeeld Afrikaans lei tot die verbetering in die leer van ander vakke wat in dieselfde taalmedium aangebied word. Hoërskoolleerders het goeie leesvaardighede baie nodig wanneer dit kom by groter volumes leesmateriaal wat by sommige vakke soos Bedryfseconomie voorkom. Die lees van akademiese materiaal in 'n taal wat nie bemeester is nie veroorsaak probleme by tweedetaal-leerders. Bender en Coetzee (1995:163) is van mening dat *“a pupil with reading problems at secondary school will be aware daily of his or her inadequate ability to read, owing to underachievement in all the study activities that require reading abilities”*. Die bevindinge in Kokong (1991:70) se navorsing ondersteun die bestaan van 'n positiewe verband tussen leesvaardigheid en akademiese prestasie in Engels (as tweede taal).

Navorsers soos Kokong (1991) en Mawasha (1976) het bevind dat tweedetaal-leerders se leesvermoë en hul skolastiese prestasie in noue verband met mekaar staan. Volgens Kokong (1991:80) sal leerders se akademiese prestasie verbeter namate hul leesvaardigheid verbeter.

In sterk teenstelling met Kokong (1991:80) verklaar Court (1988:160) dat taalvaardigheid in 'n heterogene leerderpopulasie, waar menige leerders uit 'n agtergeblewe agtergrond kom, nie 'n betroubare voorspeller is van akademiese sukses nie. Sy meld dat swart studente wat in 1986 en 1987 in die taalsiftingstoets, wat aan die Universiteit van Durban-Westville uitgevoer is, swak presteer het, wel die Engels I-kursus in albei jare geslaag het.

'n Amerikaanse studie (Royer *et al.*, 1987:19) dui aan dat 'n sterk korrelasie voorkom tussen vakverwante leesbegrip en leerders se prestasie in spesifieke vakke . Hulle stel voor dat leerders in beide 'n algemene begripstoets en 'n vak- of kursusverwante afdeling getoets behoort te word. Daar moet in ag geneem word dat die proefpersone in hierdie Amerikaanse studie moedertaal-sprekers van Engels was, terwyl die meerderheid leerders in 'n Suid-Afrikaanse konteks tweedetaal-sprekers van Engels is.

'n Probleem wat deur Saunders (1991:14) uitgelig word, is naamlik dat die gemiddelde leesouderdom in Engels van nuwe eerstejaarstudente gelykstaande is aan dié van graad 3-leerders. Hierdie bevinding wek rede tot groot kommer, des te meer omdat daar so min aandag aan leesprobleme en uit die aard van die saak leer- en begripsprobleme van hoërskoolleerders gegee word.

In 'n vergelykende studie deur De Witt *et al.* (1998:118-123), tussen die leesvaardighede van moedertaal-leerders en nie-moedertaal-leerders, is bevind dat aansienlik groot verskille tussen die twee groepe voorgekom het. Die eerstetaal-leerders was heelwat beter as die tweedetaal-leerders ten opsigte van leesspoed, leesakkuraatheid en leesbegrip. Verder is bevind dat die leesvlak van die tweedetaal-leerders onder die kronologiese leesouderdom lê, terwyl die leesvlak van die eerstetaal-leerders tussen die leesouderdom en die kronologiese ouderdom gewissel het. Bogenoemde navorsing is op 'n groep agtjarige leerders gebaseer. Die leerders in die onderhawige studie het almal in graad 5 van moedertaal-onderrig na tweedetaal-onderrig (Engels) oorgeskakel. Alhoewel hulle 'n redelike tyd lank aan Engels as onderrigmedium blootgestel was, het hulle basiese grondslag ten opsigte van leesbegrip in Engels daaronder gely. Die vraag ontstaan of bogenoemde navorsing ook van toepassing is op hoërskoolleerders wat langer aan 'n tweede taal blootgestel is.

2.7 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is gefokus op leesbegripvaardighede van eerste- en tweedetaal-leerders en faktore wat dit beïnvloed. Die onderlinge afhanklike

hipotese en die linguistiese drumpelvlakhipotese is met betrekking tot leesvaardigheid met mekaar vergelyk in 'n poging om te bepaal of en in watter mate eerstetaal-leesvaardigheid na 'n tweede taal oorgedra kan word.

Die soeklig val op die onderrigmedium: eerste taal versus tweede taal. Die basiese kognitiewe akademiese taalbevoegdheid as voorwaarde vir die aanleer van 'n tweede taal is ook in hierdie afdeling bespreek.

Komponente van lees, onder andere woordherkenning en uitspraak, dekodering en leesbegrip, wat betrekking het op hierdie studie, is bespreek. 'n Legio veranderlikes kan bydra tot swak leesbegrip. Sommige faktore met betrekking tot hierdie studie wat leesbegrip kan beïnvloed, is ondersoek. Al hierdie faktore maak deel uit van die onderliggende probleem wat ontstaan ten opsigte van swak leesbegripvermoë van leerders wat onderrig in hul tweede taal ontvang en van die uitwerking wat dit op hul akademiese prestasie het.

Die volgende hoofstuk van hierdie studie handel oor moontlike onderrigstrategieë wat kan meehelp om die probleem aangaande leesbegrip te verbeter.

HOOFSTUK 3

DIE ONDERRIG VAN LEESBEGRIP

3.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk word leesbegripsonderrig bespreek en aandag word aan die doeltreffende onderrig in die komponente van lees geskenk. Daar sal ook gefokus word op verskeie onderrigstrategieë ten einde leesbegrip te verbeter.

Die aanvraag na mense met geleerdheid in die gemeenskap neem deurlopend toe en die gaping tussen suksesvolle en worstelende lesers verbreed (Vaughn *et al.*, 2003:2). Morris *et al.* (1990:133) maak die volgende stelling: *“Because students who do not learn to read in the first and second grades are likely to struggle with reading throughout their lives, effective reading interventions for students early in their educational careers are critical.”*

Die ontwikkeling van leesvaardighede in die laer grade is van die uiterste belang. Leerders wie se vroeë leesvaardighede nie genoegsaam ontwikkel nie, sal deurlopend probleme daarmee ondervind (Morris *et al.*, 1990:133). Navorsing wat deur August en Hakuta (1997:75) gedoen is, toon dat leerders wat gedurende hul primêre skooljare swak vaar in hul leesbegripsvaardigheid, 'n agterstand van gemiddeld vier jaar toon teenoor hul portuurgroep wanneer hulle hul hoërskooljare bereik. Die USA National Education Goals Panel (1999:5) beklemtoon die nasionale krisis in leesonderrig deur te stel dat meer as twee derdes van graad 4- en graad 8-leerders nie veeleisende teks suksesvol kan lees nie. Die onmiddellike vraag wat hieruit voortvloei is of dit inderdaad moontlik is om leerders se leesbegrip te verbeter. Watter onderrigstrategieë kan aangewend word om leesbegrip te bevorder?

Leerders se leesbegripvermoë kan verbeter word deur verskillende leesstrategieë aan hulle te onderrig (Du Plooy, 1995:1). Sy stel verder dat die meeste leerders onbewus is van leesstrategieë en nie weet hoe om dit in byvoorbeeld begripstoetse aan te wend nie. Teen die voorafgaande agtergrond, blyk dit dat leesstrategieë as oplossing gebruik kan word om leerders se lees en uiteindelik leer te verbeter. Gardner (1991:36) kom tot die gevolgtrekking dat die verhouding tussen begerige lees en prestasie aansienlik sterker is as tussen IK en prestasie.

Ten einde leesvaardighede in 'n tweede taal te verbeter, stel Linan-Thompson *et al.* (2003:221) voor dat die kritieke elemente van leesonderrig, naamlik leesvlotheid, bewustheid van fonologiese ontwikkeling, ontwikkeling van woordeskat en die aanmoediging van die benutting van dekodering en begrip asook die analitiese strategieë wat by lees betrokke is, aandag behoort te geniet. Hierdie kritieke elemente van leesonderrig word vervolgens bespreek.

3.2 KRITIEKE ELEMENTE VAN LEESONDERRIG

Die volgende is volgens Linan-Thompson *et al.* (2003:222-224) kritieke elemente, asook die hoofboustene van leesonderrig vir leerders met leesprobleme:

3.2.1 Leesvlotheid

Omdat leerders in die senior primêre fase (intermediêre fase) nie meer spesifieke onderrig in lees ontvang soos aanvangslees in die junior primêre fase nie, ontstaan vrae ook oor hoe die leesvlotheid van leerders verbeter kan word namate hulle na hoër grade vorder. Watter rol sou woordherkenning en leesspoed by leesvlotheid speel? Leesvlotheid word beskou as die mate van

vloeiendheid waarin die leerders lees. Hoe sou die moontlike versnelling in leesspoed 'n leerder se leesbegrip beïnvloed? Watter metodes is nodig om leerders vinniger te laat lees?

Leerders wat probleme met lees ondervind, toon gewoonlik ook probleme daarmee om akkuraat en vinnig te kan lees (Meyer & Felton, 1999:283). Leesspoed is 'n meetbare en waarneembare aspek van lees wat gemeet word in terme van aantal woorde per minuut geles (Behrens, 1995:21). Volgens Mastropieri *et al.* (1999:279) verhinder 'n verlaagde leesspoed leesprestasie, aangesien leerders met leesvloetheidsprobleme minder lees as hul portuurgroep wat nie leesprobleme ondervind nie; gevolglik is die kognitiewe proses, geheue en begrip van eersgenoemde groep heelwat stadiger as dié van laasgenoemde. Samuels (1987:21) se navorsing sluit by die vorige stelling aan deurdat dit verwys na die feit dat leerders wat nie vlot kan lees nie, daarvoor kompenseer deur eerder kognitiewe prosesse toe te pas om woorde te dekodeer as om woorde vinnig te lees en teks te verstaan.

Vindingryke metodes soos herhaling van lees, portuuronderrig en voorskouings kan gebruik word om leesvlotheid te verbeter (Mathes & Fuchs, 1993; Mathes *et al.*, 1994). Pang *et al.* (2003:11) doen die volgende praktiese toepassings aan die hand ten einde woordvlotheid te verbeter:

- onderrig van woordherkenningsvaardighede en die ontwikkeling van die spoed daarvan;
- die onderwyser se assessering van leerders wat hardop lees moet opgevolg word deur voldoende terugvoer;
- die lees van teks wat hoëfrekwensie-woorde bevat, sal vlotheid bevorder indien die teks vir die leerder interessant en betekenisvol is; en
- herhaaldelike lees en paarlees (ook “*buddy*”-lees genoem) is ook voorbeelde van aktiwiteite wat vlotheid deur inoefening verbeter.

Navorsing wat rekenaars gebruik om lees te fasiliteer toon ook 'n verbetering in leesvlotheid as resultaat daarvan aan (Royer & Sinatra, 1994:27).

Linan-Thompson *et al.* (2003:223) stel dat verbeterde leesvlotheid en outomatiese woordherkenning, leerders help om op begrip en die ontleding van inhoud of teks te fokus. Behrens (1995:19) meen dat dekodering gesien moet word as die sintese tussen woordherkenning en leesbegrip en daarom kan 'n leser se hardopleesprestasie alleen nie as maatstaf vir vlotheid gebruik word as dit nie met begrip gepaard gaan nie. Herhaaldelike leesaktiwiteite help ook tweedetaal-leerders om 'n goeie leespraktyk te bewerkstellig vir die ontwikkeling van outomatiese herkenning van Engelse fonetiek, hoëfrekwensie-woorde en woordpatrone, wat op hul beurt leesakkuraatheid en -spoed verbeter (Grabe, 1991:376).

3.2.1.1 Voorbeeld van onderrig vir leesvlotheid

'n Voorbeeld van 'n onderrigles wat op leesvlotheid fokus wat in Vaughn *et al.* (2003:8) se navorsing gedoen is, is soos volg:

'n Sesminute-les van herhaaldelike lees van bekende of maklike teks het plaasgevind waarin leerders minder as 5 foute per 100 woorde begaan het. Die aktiwiteit het lees in pare (leerder/onderwyser of leerder/leerder), individuele lees en band-ondersteunende lees ingesluit. Die onderwysers moes leesvlotheid voorstel en geleentheid skep vir leerders om te oefen.

3.2.2 Fonologiese bewustheid

Volgens Scarborough *et al.* (1998:120) toon vaardige lesers 'n hoë mate van fonologiese bewustheid en dekodervvaardighede wat nodig is vir bedrewenheid in lees teenoor leerders wat onbewus is van klankstrukture van

uitgespreekte woorde. Aangesien 'n beginner-leser 'n interne spraaksisteem by die voorstelling van 'n gedrukte taalsisteem moet aanpas, speel fonologiese bewustheid ter fasilitering van lees 'n belangrike rol (VSA Nasionale Leespaneel, 2000:10).

3.2.2.1 Voorbeeld van onderrig vir fonologiese bewustheid

'n Voorbeeld van 'n onderrigles wat gefokus het op fonologiese bewustheid wat in Vaughn *et al.* (2003:9) se navorsing gedoen is, is soos volg:

Die onderwyser het die resultate van die DIBELS Fonetiese Segmentasie-subtoets gebruik as aanduiders van 'n leerder se vermoë om woorde op die foneemvlak te segmenteer. 'n Sesminute- mondelinge les is aangebied. Aktiwiteit het gewissel van rym tot manipulerings van foneme.

3.2.3 Leesbegrip en woordeskatontwikkeling

Dat 'n leser woorde vinnig kan herken, beteken nog geensins dat hy/sy kan lees nie, aangesien lees behels dat betekenis en begrip van die inhoud van die teks verkry moet word (Behrens, 1995:20).

Leesbegrip is 'n komplekse vaardigheid wat verbeter kan word deur strategieë voor, gedurende, en na die lees van 'n teks aan te wend (Pressley *et al.*, 1995:216). Leerders trek voordeel uit die aanwending van strategieë soos die volgende (Baker & Brown, 1984:353):

- aktivering van agtergrondkennis;
- monitering van begrip;
- self-vraagstelling;
- onderskeid tref tussen hoofidees en ondersteunende besonderhede; en
- opsommings van wat gelees is.

Grabe (1991:400) onderskryf bogenoemde strategieë en noem ook dat dit as raamwerk vir die leerders kan dien sodat teks begrip kan word. Volgens Behrens (1995:20) toon die bogenoemde strategieë aan hoe kompleks leesbegrip is, en wys verder daarop dat dit dus demonstreer dat leesbegrip nie in enkelvoudige, losstaande stappe of vaardighede afgebreek kan word nie. 'n Mate van oorvleueling en wisselwerking kan tussen hierdie strategieë voorkom. Dit is dus belangrik om begripslees te beskou as 'n globale of holistiese aangeleentheid.

Woordeskatkennis is nodig vir leesbegrip, en leerders met 'n beperkte woordeskat sal ook probleme met lees en begrip ondervind (Linan-Thompson *et al.*, 2003:223). Die volgende onderrigpraktyke word met die verbetering in leesbegrip deur woordeskat uit te brei geassosieer (Au, 1993; Gersten & Jiménez, 1998; Grabe, 1991; Jiménez *et al.*, 1996):

- uitdruklike onderrig in nuwe, kritieke of dubbelbetekenis-woordeskat;
- onderrig van woordbetekenisse in die korrekte konteks; en
- aandag aan hoëfrekwensie-woordeskat en woordeskat wat moeilik is om te visualiseer.

3.2.3.1 Taksonomie van lees met begrip

'n Taksonomie van leesbegrip, gebaseer op dié van Bloom (sien Figuur 3.1), wys vyf leesbegripvlakke uit (Behrens, 1995:22). Dit is belangrik om daarop te let dat die bemeestering van die verskillende bekwaamhede nie in 'n streng hiërargiese volgorde sal verloop nie, aangesien die aard en die moeilikheidsgraad van die teks 'n sterk invloed daarop sal uitoefen (Behrens, 1995:23).

Die verskillende leesbegripvlakke word soos volg omskryf (Behrens, 1995:23):

- Letterlike begrip

Letterlike begrip kom neer op die onthou van feite. Die vrae is daarop gemik om antwoorde direk uit die teks te verkry. Die antwoorde wat verkry word, kan as reg of verkeerd geklassifiseer word deur na die teks te verwys.

- Toepassing of verwerking van inhoud

Dit kom voor in die een of ander vorm of verandering van die volgorde van die feite. Situasies in die boek kan benut word om oplossings vir ander probleme te vind.

- Interpretasie

Dit behels die maak van afleidings van gebeure wat nie in die teks voorkom nie. Voorspellings kan gemaak word en verwerkings kan gedoen word: Eerstens samelopend (konvergerend), waar feite uit die teks en logika benut word – die verloop bly min of meer dieselfde, byvoorbeeld waar 'n storie wat op die teks gebaseer is, gedramatiseer word. Tweedens, uiteenwykend (divergerend) – kreatiewe denke en die fantasie word gebruik om die verhaal 'n ander verloop te laat neem. 'n Verhaal kan byvoorbeeld tot op 'n sekere punt gelees word, waarna die leerders versoek word om dit te voltooi.

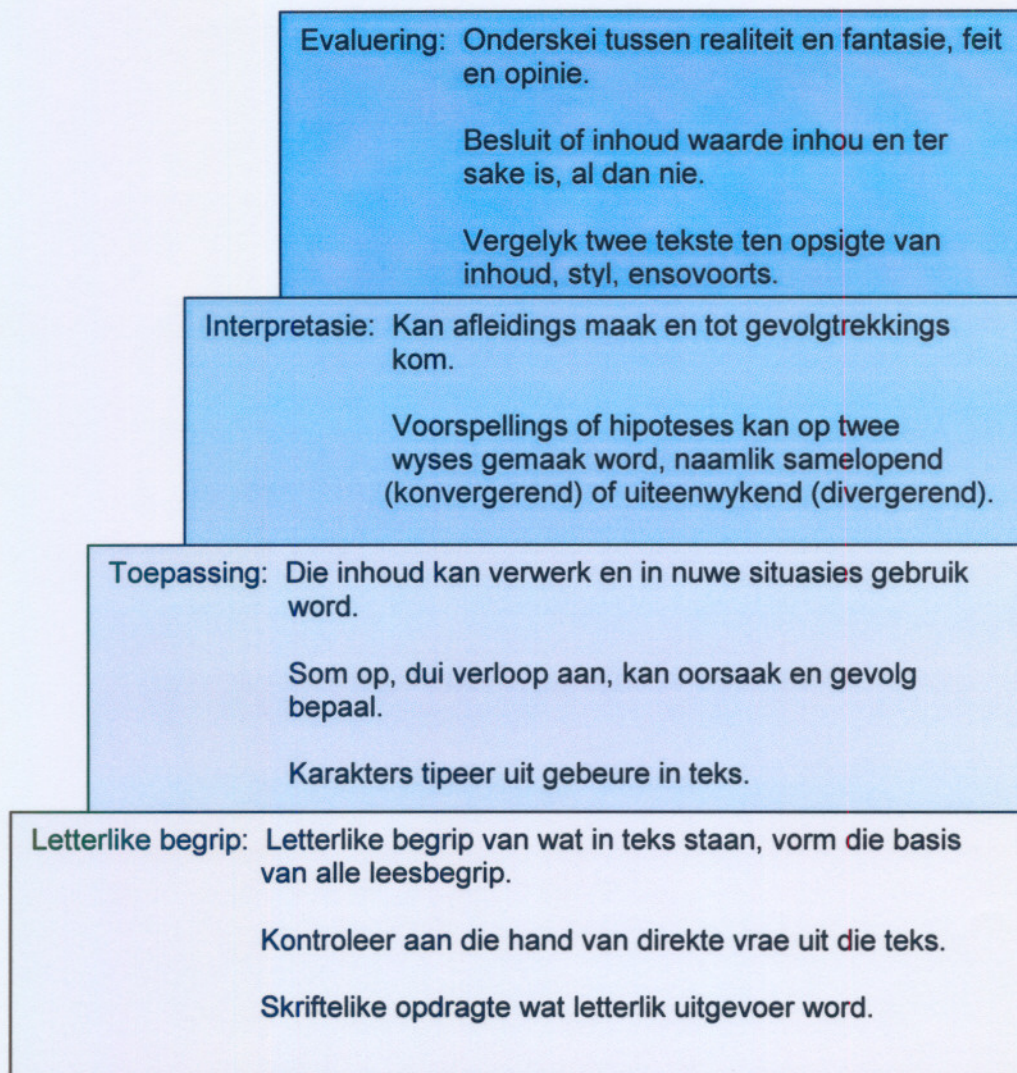
- Evaluering

Die leerders kan deur evaluering bewus gemaak word van die invloed wat die skrywer se waardes en gevoel op sy skryfwerk kan hê. Om logiese evaluering hiervan te doen, verg heelwat kennis van die onderwerp.

Objektiwiteit kan ingeboet word indien toegelaat word dat eie waardes en gevoelens 'n rol speel.

- **Waardering**

Waardering het te make met die leser se bewuswording en begrip van die strategieë wat die skrywer aanwend om emosionele en kognitiewe reaksie by die lesers te ontlok. Die leerder begin self ook om die inhoud van geskifte te waardeer.



FIGUUR 3.1: 'N TAKSONOMIE VAN LEESBEGRIP

3.2.3.2 Voorbeeld van onderrig vir leesbegrip en woordeskatontwikkeling

'n Voorbeeld van 'n onderrigles wat gefokus het op leesbegrip en woordeskatontwikkeling wat in Vaughn *et al.* (2003:9) se navorsing gedoen is, is soos volg:

Tien minute is toegelaat vir die lees van 'n teks waar nie meer as 10 foute per 100 woorde begaan is nie. Gedurende die lees van die teks het die onderwyser hulp verleen met dekodering deur die modellering van begripstrategieë soos die hardop-dink-strategie ("*think-aloud*"). Nadat die leerders die teks geles het, het die onderwyser gevra dat die leerders die hoofidees moes identifiseer of die teks moes opsom. Wanneer 'n nuwe boek by groter groepe leerders gebruik is om uit te lees het koorlees ("*choral reading*") plaasgevind, gevolg deur individuele lees van een tot drie bladsye.

3.2.4 Woordstudie

Woordstudie verwys na die strategieë wat aangewend kan word om woorde te ondersoek en verbande tussen woorde te lê (Bear *et al.*, 1996:36). Leerders wat leesprobleme ondervind vind dit ook moeilik op spelpatrone wat deur bekende woorde gedeel word, uit te ken en om hierdie kennis tydens die dekodering van onbekende woorde toe te pas (Gaskins *et al.*, 1997:173).

3.2.4.1 Voorbeeld van onderrig vir woordstudie

'n Voorbeeld van 'n onderrigles wat gefokus het op woordstudie wat in Vaughn *et al.* (2003:8) se navorsing gedoen is, is soos volg:

'n Sesminute-les het plaasgevind waartydens leerders uitsluitlike onderrig in alfabetiese beginsels en woordpatrone ontvang het. Eerstens is leerders

onderrig in die identifisering van aanvangs- en slotkonsonante, kort vokaalpatrone (een vokaal met 'n slag). Daarna is lang vokale en vokaalspanne, vermengings en verbuigings onderrig. Alhoewel al die leerders in dieselfde volgorde onderrig is, is die tempo waarteen die groepe gevorder het volgens die leerders se vermoëns aangepas.

Om die leerders te help om vlotheid te ontwikkel met die skryf van woorde wat tydens woordstudie en gedurende die lees van teks geleer word, is die leerders daaglik tydens eenminuut-skryfaktiwiteite deur die onderwysers bygestaan. Leerders is aangesê om binne een minuut soveel woorde as moontlik neer te skryf. Daarna moes hulle die woorde aan die onderwyser lees. Woorde wat nie sin maak het nie, is nie aanvaar nie, maar spelbenaderings van regte woorde is aanvaar, indien die leerder dit kon lees. Die spelbenaderde woorde is met die hulp van die onderwyser gekorrigeer. Die leerders moes die woorde korrek neerskryf ten einde krediet daarvoor te ontvang. Die leerders se vordering is op 'n daaglikse basis aangeteken.

3.3 LEESSTRATEGIEË

Uitgangspunte oor lees en die strategieë wat daaruit ontwikkel, sluit die skemateorie en linguistiese sluiting in (Dechant, 1991:105).

3.3.1 Skemateorie

Pearson *et al.* (1992:149) verklaar dat die vernaamste determinant van die vlak en gehalte van leesbegrip wat 'n leser uit die lees van 'n spesifieke teks kan verkry, eintlik die kennis van die betrokke onderwerp is waaroor hy of sy reeds beskik. Die ontwikkeling van 'n metakognitiewe bewustheid by lesers dat begrip van die teks verkry word uit hul eie kennis van die onderwerp, dit wil sê hul persoonlike skema of skematiese kennis, word ook deur Dechant (1991:105)

onderskryf. Dit sluit die leser se kognitiewe basis, gevestigde linguistiese sluiting/ervaring, kennis van die onderwerp en kennis van retoriese strukture in (Dechant, 1991:28).

Die leesaksie word voorgestel as 'n dialogiese proses tussen die leser en teks waartydens hy die boodskap aktief interpreteer en opbou ooreenkomstig sy eie ervaring, kennis en vaardighede (Behrens, 1995:13). Hy mag inligting byvoeg en met bewerings van die skrywer saamstem of daarvan verskil. Dit verryk die inhoud van die teks asook sy eie leeservaring (Behrens, 1995:13). Elke mens sal 'n unieke stempel afdruk op elke leeshandeling wat hy/sy aanpak. Wanneer lesers met verskillende kennisbesit dieselfde teks lees, sal hulle dit vanuit hul verwysingsraamwerk verskillend interpreteer.

3.3.2 Linguistiese sluiting

Linguistiese sluiting kom voor wanneer 'n persoon 'n woord of 'n sin wat hy onvolledig hoor, self voltooi deur die ontbrekende klanke of woorde aan te vul, byvoorbeeld *b_k*: *bak* (Behrens, 1995:14). Behrens (1995:14) wys daarop dat leerders van globale en fokale voorspellings gebruik maak om betekenis aan woorde toe te ken. Globale voorspelling het te make met die leser se verwagting van die verhaal of teks in die geheel, terwyl fokale voorspelling op besondere voorspellings rakende woorde, sinne en spesifieke gebeure dui (Behrens, 1995:14).

Dechant (1991:133) stel meer belang in fokale voorspelling omdat hy wil weet hoe lesers woorde in sinsverband kan voorspel. Hy beklemtoon daardie aspek van fokale voorspelling wat by dekodering en leksikale toeganklikheid betrokke is.

As daar na voorspelling gekyk word, is dit duidelik dat kontekstuele betekenis 'n belangrike rol speel in die leser se keuse van 'n gepaste woord. So kan *b_k*: *bak* byvoorbeeld ook tot *buk/bek* voltooi word.

Die basiese strategieë wat by lees betrokke is, wat in hierdie paragraaf bespreek is, kan soos volg saamgevat word: die leser gee betekenis aan dit wat hy lees op grond van sy eie ervaring en kennis. Hierdie kennis en verwagting stel 'n sekere vorm van begrip van wat gelees word voor. Die wyse waarop die leser dialoog met die teks voer, word onder andere deur sy behoeftes, sienswyses en agtergrond bepaal. Sy begrip van die teks word eerder bepaal deur sy eie kennis van die onderwerp as deur die gehalte van die skrywer se werk of die interessantheid van die onderwerp.

3.3.3 Voorbeelde van leesstrategieë

Die Onderwysdepartement van die VSA (2005:5) noem dat die gebruik van eenvoudige leesstrategieë 'n merkwaardige verskil in leerders se leesontwikkeling kan teweeg bring. Voorbeelde van leesstrategieë volg (Onderwysdepartement van die VSA, 2005:5):

- Nooi 'n kind uit om elke dag saam met jou as onderwyser of ouer te lees.
- Wanneer 'n boek waarvan die letters groot gedruk is, gelees word, moet die woorde een vir een met die vinger uitgewys word. Dit sal die leerder help om te leer dat daar van links na regs gelees word om hom of haar te laat verstaan dat die woord wat gesê word, die woord is wat gelees is.
- 'n Kind se gunstelingboek moet herhaaldelik gelees word.

- Baie stories met woorde wat rym en sinne wat herhaal word, moet gelees word. Die kind moet uitgenooi word om mee te doen aan dié gedeeltes wat herhaal word. Wys die woorde een vir een met die vinger uit wanneer hierdie gedeeltes saam gelees word.
- Nuwe woorde moet bespreek word. Byvoorbeeld: “Die groot huis word 'n paleis genoem. Wie dink jy bly in 'n paleis?”
- Onderbreek die voorleeshandeling deur vrae te stel oor die prentjies en gebeure wat in die storie voorkom.
- Lees uit 'n verskeidenheid kinderboeke, insluitende feëverhale, gedigte en ander inligtingsboeke.

Bogenoemde leesstrategieë is meer van toepassing op laerskoolkinders en leerders wat vir die eerste keer leer lees. De Klerk (1995:54) meen dat goeie lesers twee soorte leesstrategieë aanwend om leesbegripsprobleme op te los, naamlik teksverwerkingstrategieë en teksherorganiseringsstrategieë.

Teksverwerkingstrategieë word tydens die leeshandeling aangewend en verseker volgehoue aandag en moeite wat die leser help om te konsentreer op wat hy lees (De Klerk, 1995:54). Teksverwerkingstrategieë tydens die leeshandeling is primêr daarop toegespits om begrip te verseker.

Teksherorganiseringsstrategieë volg op die leeshandeling en stel die leser in staat om te onthou wat gelees is en om 'n persoonlike stempel op die inhoud van die leesstuk te plaas deur byvoorbeeld dít wat hy as belangrik beskou, in sy eie woorde om te sit of neer te skryf (De Klerk, 1995:55).

Met die nuwe uitkoms-gebaseerde benadering word die rol van onderwysers in Suid-Afrika nie meer beskou as dié van instruksie nie, maar as dié van

fasiliteerders waarby selfaktiwiteite en ontdekking betrokke is. Aangesien dit onmoontlik is om alle moontlike leesstrategieë aan elke individuele leerder te leer behoort onderwysers die leerders bewus te maak van leesstrategieë, hulle te motiveer om leesstrategieë aan te wend en hulle te onderrig in die benutting daarvan ten einde beter begrip te bewerkstellig. Voorbeelde van albei soorte strategieë wat deur De Klerk (1995:54-66) bespreek word, word in Tabel 3.1 gelys:

TABEL 3.1: TEKSVERWERKING- EN TEKSHERORGANISERINGSTRATEGIEË

TEKSVERWERKING- STRATEGIEË	TEKSHERORGANISERING- STRATEGIEË
↓	↓
<ul style="list-style-type: none"> • Aktivering van voorkennis • Voorspelling • Vraagstelling • Monitering van leesbegrip • Bewusmaking van vraag-antwoord-verhouding • Herlees- of terugkykstrategie • Gedagtevoorstellings • Kennis van die verhaalstruktuur • Kennis van die teks- en hoofstruktuur • Kennis van die struktuur van redenasies 	<ul style="list-style-type: none"> • Vorme van parafrasing • Selftoetsing • Herbewoording • Uitbreiding op leesstukke • Opsommings

3.4 WOORDHERKENNING AS LEESSTRATEGIE

Woorde wat "op sig" herken word, word die leerder se sigwoordeskat genoem (Behrens, 1995:18). Behrens (1995:18) noem ook dat, aangesien

woordherkenning deur middel van dekodering geskied, ook by die lees van sigwoorde, die leerder onderrig daarin moet ontvang. Behrens (1995:19) bespreek 'n aantal strategieë wat met die onderrig van woordherkenning aangewend kan word.

3.4.1 Grafiese leidrade

Grafiese leidrade verwys na gevalle waar die lengte van woorde, veral waar die aanvangsletter van die woorde dieselfde is, daartoe kan bydra dat die woord herken kan word, byvoorbeeld *pens*, *planeet*, *plotseling* ensovoorts.

3.4.2 Semantiese leidrade

Met semantiese leidrade gebruik die leser sy agtergrondkennis asook die betekenis wat hy uit die gelese gedeelte kry om te bepaal wat die nuwe woord is. In die sin "*Die voëltjie sing 'n mooi **deuntjie***", sal die leser wat nie die woord *deuntjie* dadelik kan lees nie, sy agtergrondkennis en kontekstuele inligting gebruik om die woord te voorspel.

3.4.3 Sintaktiese leidrade

Sintaktiese leidrade behels kennis van woordorde en die funksie van woorde in die besondere taal. Om sin te maak, moet woorde in 'n bepaalde volgorde in sinsverband gebruik word. In die sin "*Ek het gister die boek **gelees***" sal die leser wat nie dadelik die woord *gelees* kan lees nie, dit moontlik korrek kan oplos op grond van sommige elemente in die woord wat aan hom bekend is, asook die kennis van omringende woorde (byvoorbeeld *boek* en/of *het gister*).

3.4.4 Prente as leirade

Prente kan as leirade dien vir die aanleer van nuwe woorde. Die leser assosieer die woord met die spesifieke prentjie. Liu (2004:225) wys daarop dat onderwysers leesmateriaal gee, tesame met prentjies, om lees betekenisvol te maak. Die prentjies help om leesbegrip te verbeter, aangesien dit bykomstige kontekstuele inligting verstrek (Liu, 2004:228).

3.5 ONDERWYSER-LEERDER-VERHOUDING ("RATIO")

Groepgroottes word deur Elbaum *et al.* (2000:607) en Lou *et al.* (1996:425) beskou as 'n onderrigkenmerk wat geassosieer word met effektiewe uitkomste, veral in lees. Thurlow *et al.* (1993:305) meen dat die waarskynlikheid van akademiese sukses in 'n kleiner groepverhouding bevorder word, onder meer deur leerder-onderwyser-interaksie, individualisering van onderrig, leerder-"on-task"-optrede en onderwysermonitering en -terugvoer ten opsigte van leerders se vordering.

Alhoewel studies wat afwisselende groepgroottes ten opsigte van lees bestudeer nog nie in navorsingsliteratuur aangeteken is nie, ondersteun bewyse die doeltreffendheid van kleiner groeponderrig in die algemene onderrigklaskamer (Lou *et al.*, 1996:425), die spesiale onderrigklaskamer (Swanson, 1999:504; Thurlow *et al.*, 1993:305) en aanvullende leesprogramme (Elbaum *et al.*, 2000:607). Thurlow en sy kollegas het agt onderrig- en nie-onderrig-veranderlikes onder verskillende natuurlike onderwyser-leerder-verhoudings nagevors. Die outeurs het betekenisvolle verskille tussen die groepsformate by vier van die agt veranderlikes waargeneem, naamlik akademiese reaksietyd, akademiese betrokkenheidstyd, taakbestuur en onvanpaste optrede.

Geen verskil tussen die onderwyser teenoor leerders 1 : 1- en die 1 : 3-verhoudings ten opsigte van die totale akademiese tyd en die proporsionele tyd wat op die vier veranderlikes bestee is, kon waargeneem word nie. Die akademiese reaksietyd binne die 1 : 1- en 1 : 3-verhouding was wel betekenisvol groter as dié van die hoër verhoudings (1 : 6; 1 : 9; 1 : 12). Vir die 1 : 1-verhouding het statisties betekenisvolle verskille by al die groepe voorgekom in die persentasie akademiese betrokkenheidstyd en die persentasie tyd wat aan tydsbestuur bestee is.

Vir leerders wat probleme daarmee ondervind om te lees word algemeen aanvaar dat kleiner, meer intensiewe groepgroottes meer effektief is ter verbetering van leesprestasie, aangesien leerders sodoende meer geleenthede gegun word om te demonstreer wat hulle weet en terugvoer van 'n kundige te kry. Aangesien die aantal leerders wat intensiewe en aanvullende leesonderrig benodig die beskikbare onderrigbronne oorskry, behoort die effektiefste en doeltreffendste oorwegings gemaak te word ten einde 'n oplossing te vind. Vaughn *et al.* (2003:3) stel voor dat dit meer vindingryk is om aandag aan leesprobleme gee in groepe van drie, aangesien leerders wat in groepe van drie onderrig word, dieselfde mate van vordering maak ten opsigte van hul lees as leerders wat in 'n 1-onderwyser tot 1-leerdergroep werk. Dit is die taak van die onderwyser om hierdie vordering te monitor.

3.6 STRATEGIEONDERRIG

Wanneer leesstrategieë onderrig word, moet die onderrig deur sekere basiese uitgangspunte gelei word om te verseker dat die strategiekennis wat leerders opdoen aan die doel van verbeterde leesbegrip beantwoord. Hierdie uitgangspunte word vervolgens bespreek.

3.6.1 'n Leesstrategie is 'n middel tot 'n doel en nie 'n doel op sigself nie

Roe (1992:192) stel dat strategiekennis 'n middel tot die doel moet wees, naamlik om doeltreffend te kan lees en nie 'n doel op sigself wat bemeester moet word om getoets te word nie. De Klerk (1995:67) noem dat lees nooit deur die leerders beskou moet word as 'n pynlike en mededingende proses waarin hulle sukses of mislukking in vergelyking met ander leerders gemeet word nie.

3.6.2 Strategie-aanwending word bepaal deur leerders se motiveringsvlak

Die feit dat leerders oor kennis van leesstrategieë beskik, beteken nie noodwendig dat hulle daardie strategieë in die leeshandeling sal aanwend nie. 'n Leerder moet oor die nodige motivering beskik om suksesvol te wees in 'n leestaak, want as hy nie aangespoor word deur die wil om 'n sekere doelwit te bereik nie, is dit onwaarskynlik dat hy tyd en moeite sal bestee aan die aanwend van strategieë (Moniuszko, 1992:34). De Klerk (1995:70) stel dat, indien daar nie aandag aan die motivering van die leerders en die skepping van 'n positiewe, nie-mededingende klimaat vir leesonderrig gegee word nie, al die tegnieke en strategieë wat aan kinders geleer word op die lange duur niks sal baat nie.

3.6.3 Voorkennis vorm die grondslag vir doeltreffende strategie-aanwending

Kennis van leesstrategieë en die aanwending daarvan is op sigself nie voldoende om leesbegrip te verseker nie. De Klerk (1995:68) noem dat leesbegrip die bou van 'n brug tussen nuwe inligting uit die teks en voorkennis behels. Die verkryging van voorkennis oor die onderwerp waarvoor gelees word, moet net so belangrik geag word as die strategieonderrig self. Du Plooy (1995:26) stel dat leerders weens hul voorkennis dit makliker vind om met begrip te lees met 'n minimum visuele inligting (prentjies). 'n Leerder met 'n breë voorkennisbasis oor 'n bepaalde onderwerp, byvoorbeeld sokker, hoef nie tydens

die lees van 'n stuk oor sokker sy begripsvlak so diep te monitor of in dieselfde mate strategieë aan te wend as 'n leser wat nie oor dieselfde mate van voorkennis beskik nie (De Klerk, 1995:69). Studies bevestig die feit dat swak lesers se leesprestasie verbeter wanneer hulle voorkennis rakende die onderwerp uitgebrei word, en die verbetering in leesbegrip is veral merkbaar ten opsigte van inligting wat eksplisiet in die teks verstrek word (Mauch, 2002; Peterson, 1993; Viljoen, 2002).

3.6.4 Die genotsaspek van lees moet vooropgestel word

Groter klem moet op die genotsaspek van lees gelê word en die begeerte moet gekweek word om doelgerig met begrip te lees ter wille van persoonlike belangstelling en bevrediging. Suksesvolle leesonderrig moet nie alleen gemeet word aan die uiteindelijke leessukses nie, maar ook aan die ontwikkeling van positiewe houdings teenoor lees. Hidi (1990:554) wys daarop dat, wanneer 'n aktiwiteit deur belangstelling gerig word, soos wanneer daar oor 'n interessante onderwerp gelees word, dit 'n geweldige motiverende uitwerking het en met aandag gepaard gaan.

De Klerk (1995:69) noem dat konsentrasie in die speelsituasie normaalweg optimaal is, en omdat die doelwitte wat gestel word die leerders se eie is, is hulle behoorlik gemotiveer.

3.7 ROL VAN DIE ONDERWYSER IN DIE ONDERRIG VAN LEESBEGRIP

Leesonderrig is die gebeure waardeur die onderwyser besig is om die leerder te onderrig sodat hy of sy kan lees. Daarom moet hy hom vergewis van watter hulpmiddels hy tot sy beskikking het. By die onderrig van lees speel doelwitstelling 'n groot rol. Die onderwyser moet weet wat sy kort- en langtermyn doelwitte met leesonderrig is. Die langtermyn doelwit met

leesonderrig behoort te wees om akkuraat en met begrip te kan lees (Behrens, 1995:17). Dit stel hoë eise aan die leerder om te leer om effektief met begrip te lees, asook hoë eise aan die onderwyser omdat hy lees effektief moet onderrig. Hy moet weet watter aspekte van lees hy gaan onderrig en wat die onderskeie leeshandelinge behels.

Taal speel 'n integrale rol in byna alle menslike aktiwiteite: dit word gebruik vir denke, probleemoplossing, speel, droom, uitbeeld van groepsolidariteit, misleiding ensovoorts. Die tweedetaal-leerder moet leer om al hierdie dinge te doen in 'n taal wat nie sy of haar eie is nie. Die onderwyser, en veral die taalonderwyser, het 'n plig om kommunikatiewe take te vind om die tweedetaal-leerders te leer hoe om in al hierdie situasies op te tree. Die onderwyser kan 'n bydraende rol vervul deur geleenthede te skep vir literatuurwerke, uitgebreide lees, verklarende prosa, grammatika, formele debattering en voordrag (Smith, 1994:7).

Die vaardighede wat deur goeie leesgewoontes verkry word, is volgens Smith (1994:7) nie net van toepassing op Engels as vak is nie, maar kan ook na alle ander leerareas oorgedra word. Fraser (1992:27) stel dat, "*Reading cannot be seen as separate from the other strands in a language programme; it links with talking, writing and listening, and provides individuals with a supportive environment in which personal development can be encouraged at a pace appropriate to their needs*".

Smith (1994:8) beweer dat leerders die vaardigheid om geskrewe werk te analiseer ontwikkel indien hulle genoegsaam lees, wat weer help om die belangrikste inligting uit te lig en uitgebreide beskrywings en voorbeelde uit die teks te kan uitlig. Hierdie leerders ontwikkel met ander woorde die vaardigheid om opsommings te maak wat belangrik vir hulle is, aangesien dit hulle help om die werk vir eksamendoeleindes voor te berei en dit ook van hulp kan wees by

probleemoplossing wat van toepassing is op uitkoms-gebaseerde onderrig (UGO).

Daar word van leerders verwag om by veranderende omstandighede aan te pas deur die toenemende hoeveelheid inligting wat deesdae in 'n verskeidenheid bronne beskikbaar is. Om te leer om inligting te verwerk word as deel van die leer- en leesproses beskou (Smith, 1994:12). Leervaardighede wat leerders in die globale kurrikulum van enige skool nodig het, wat as deel van lees beskou word, is soos volg (Smith, 1994:12):

- Beplanning
- Insameling
- Selekering en taksering
- Organisering en begrip
- Evaluering

Hierdie vaardighede word deur Smith (1994:12) as voorvereistes vir lees en vir begrip van wat gelees is, gestel, en die onderwyser behoort dit aan die leerders te onderrig.

Smith (1994:13) stel dat die waarde van leesmateriaal in tweedetaal-handboeke onbevredigend is ten opsigte van uitgebreide lees. Hiérdie boeke word geskryf om die vaardigheid *dekodering* in te oefen, maar kan nie gebruik word om hoër leesvlakvaardighede onder die knie te kry nie (Smith, 1994:13). Die volgende eienskappe word in die meeste tweedetaal-handboeke aangetref:

- Dit is meestal geprakseer en verdraai sodat 'n aantal voorbeelde van onderrigiteme ingesluit kan word.
- Dit weerspieël dikwels gesproke in plaas van **geskrewe** gebruike.
- Dit behandel in die reël bekende temas.

- Die meeste tweedetaal-handboeke is te eksplisiet.
- Die indruk word soms gewek dat die skrywer van 'n tweedetaal-handboek met woorde speel, eerder as om betekenis oor te dra (Smith, 1994:13).

Bogenoemde illustreer die behoefte van tweedetaal-leerders om meer uitgebreid te lees sodat deeglike begrip van die geskrewe boodskap verkry kan word en dit dan aan ander geskrewe tekste gekoppel kan word. Smith (1994:13) beweer dat die onderwyser moet poog om die leerder se vermoë te ontwikkel deur middel van 'n leesles om die boodskap wat in 'n spesifieke teks voorkom, te verstaan. In plaas daarvan om te probeer om “iets in die leerder se kop te probeer kry”, moet die onderwyser pogings aanwend wat sal meehelp daartoe dat die leerder dít self regkry – deur die kennis waaroor hy of sy reeds beskik, te benut om die nuwe boodskap te begryp.

Alhoewel uitgebreide lees meestal buite die klaskamer plaasvind, behoort die onderwyser die leerder te motiveer en aan te moedig om meer te lees en ook betrokke te raak by die monitering daarvan (Smith, 1994:16). Navorsing toon dat leerders beter in 'n aangename atmosfeer leer; daarom is dit noodsaaklik dat die onderwyser lees so genotvol as moontlik moet maak, soos wat dr Seuss (aangehaal deur Smith, 1994:16) stel: *“You really can't teach reading as a science. Love gets mixed up in it.”*

3.8 REKENAARONDERSTEUNDE LEESONDERRIG

3.8.1 Inleiding

Die versnelde tempo van verandering, vernuwing en uitbreiding van kennis op alle terreine het meegebring dat 'n meer gesistematiseerde onderrig en benutting van lees noodsaaklik geword het. Met die ontwikkelende tegnologie wat tans tot ons beskikking is, word die onderwyser in 'n situasie geplaas waarin hy of sy

haar vaardighede moet aanwend om die leerder te help om ook nuwe leesmoontlikhede te ontdek en te ontwikkel.

Wanneer die rekenaar as hulpmiddel by leesonderrig oorweeg word, moet daar ook gekyk word na toepassingsprogrammatuur wat die onderrig van lees in aanmerking neem asook na wat in die handel beskikbaar is. Deesdae is daar 'n verskeidenheid rekenaarleesprogramme waarvan talle van Amerikaanse oorsprong is. Relatief min programme is in Afrikaans en die ander Afrikatale beskikbaar.

Daar moet gekyk word na wat die aansprake is van die spesifieke programme. Die volgende aspekte behoort oorweeg te word (Behrens, 1995:41):

- Is hierdie programme in wese leesonderrigprogramme of toets dit slegs prestasie?
- Word leesbegrip, -vlotheid en woordherkenning deur die programme bevorder?
- Kan leesspoed effektief daarmee gemeet word?
- Word die rekenaar op so 'n wyse in die program benut dat individuele leesonderrig wel moontlik is?

Rekenaarondersteunde leesonderrig vind plaas wanneer die didaktiese situasie met die hulp van die rekenaar ondersteun word. Die onderwyser word nie van sy onderrigtaak onthef nie. In die hande van die kreatiewe onderwyser is die rekenaar 'n medium wat sy of haar onderrig in teendeel kan verryk.

3.8.2 Die rekenaar en lees

Behrens (1995:33-34) noem drie hoofrigtings waarin die rekenaar bruikbaar is vir die ontwikkeling van leesvaardighede:

- **Terloopslees**

Die leser moet die teks op die rekenaar lees om die taak waarmee hy besig is, suksesvol te kan voltooi.

- **Begripslees**

Tradisionele vraag-en-antwoord rekenaarondersteunde programme asook taal- en woordeskatontwikkeling kan hiervoor gebruik word.

- **Manipulering van teks**

Daar is 'n verskeidenheid maniere waarop rekenaars teks kan manipuleer. Behrens (1995:34) noem voorbeelde hiervan: deur woorde uit die teks te verwyder of dit daarin te voeg, of deur woorde, sinne en paragrawe te skommel.

3.9 SAMEVATTING

Daar is talle faktore wat in ag geneem moet word by die onderrig van lees. In hierdie hoofstuk is daar gefokus op enkele strategieë wat gebruik kan word by die onderrig van leesbegrip. Die kritieke elemente van leesonderrig is bespreek en voorbeelde is gegee van onderrigstrategieë wat aangewend kan word om probleme ten opsigte van genoemde elemente te oorkom. Die rol van die

onderwyser in die onderrig van leesbegrip en rekenaarondersteunde leesonderrig is ook ondersoek. Die bespreekte leesbegripstrategieë is slegs moontlike oplossings vir leerders met swak leesbegrip wat in hul tweede taal onderrig word.

Die volgende hoofstuk van hierdie studie handel oor die navoringsmetode en – metodologie wat gebruik is.

HOOFSTUK 4

METODE VAN ONDERSOEK

4.1 INLEIDING

Die primêre doel van hierdie studie is om vas te stel of 'n verband bestaan tussen die leesbegrip van graad 10-leerders in hul eerste en tweede taal en hul akademiese prestasie in die leerarea Taal. Uit die voorafgaande hoofstukke is leesbegripvaardigheid as 'n komponent van lees en faktore wat dit beïnvloed, ondersoek. Daar is ook gefokus op die onderrig van leesbegrip in 'n poging om lig te werp op die onderliggende probleem wat daar ontstaan ten opsigte van leerders se swak leesbegripvermoë wat onderrig in hul tweede taal ontvang en die uitwerking wat dit op hul akademiese prestasie het. Die voorafgaande bespreking dien as teoretiese basis vir die empiriese gedeelte van hierdie ondersoek.

In hierdie hoofstuk sal die navorsingsmetode wat in die empiriese gedeelte van die ondersoek gevolg is, bespreek word ooreenkomstig:

- die navorsingsontwerp;
- die navorsingsprobleme;
- die doel van die navorsing;
- hipoteses;
- proefpersone;
- meetinstrumente;
- data-insamelingsprosedure;
- data-analiseringsprosedure; en
- etiese aspekte.

4.2 NAVORSINGSONTWERP

Ten einde die navorsingsvraag te beantwoord en die doel van die ondersoek te bereik, is 'n nie-eksperimentele korrelasie-metode gevolg.

4.3 NAVORSINGSPROBLEEM

Die navorsingsprobleme word soos volg geformuleer:

4.3.1 Primêre navorsingsprobleem

- *Bestaan daar 'n beduidende verband tussen die leesbegrip van graad 10-leerders in hul eerste en tweede taal en hul akademiese prestasie in die leerarea Taal?*

4.3.2 Sekondêre navorsingsprobleme

Die volgende sekondêre navorsingsprobleme is geformuleer:

- *Bestaan daar beduidende verskille tussen Afrikaans- en Sesothosprekende leerders wat hulle prestasies in leesbegrip (eerste en tweede taal) en die leerarea Taal (eerste en tweede taal) betref?*
- *Bestaan daar beduidende verskille tussen die manlike en vroulike leerders wat hulle prestasies in leesbegrip (eerste en tweede taal) en die leerarea Taal (eerste en tweede taal) betref?*

4.4 DOEL VAN DIE NAVORSING

Die primêre doel van die navorsing is om vas te stel of:

- 'n beduidende verband tussen die leesbegrip van graad 10-leerders in hul eerste en tweede taal en hul akademiese prestasie in die leerarea Taal bestaan.

Sekondêr aan bogenoemde doelstelling wil die navorser bepaal:

- of beduidende verskille tussen Afrikaans- en Sesothosprekende leerders bestaan wat hulle prestasies in leesbegrip (eerste- en tweede taal) en die leerarea Taal (eerste en tweede taal) betref, en
- of beduidende verskille tussen manlike en vroulike leerders bestaan wat hulle prestasies in leesbegrip (eerste en tweede taal) en die leerarea Taal (eerste en tweede taal) betref.

4.5 HIPOTEESES

Vir die doeleindes van die navorsing word die volgende hipoteses geformuleer:

H_0^1 : Daar bestaan nie 'n beduidende verband tussen die leesbegrip van graad 10-leerders in hul eerste en tweede taal en hul akademiese prestasie in die leerarea Tale nie.

H_a^1 : Daar bestaan 'n beduidende verband tussen die leesbegrip van graad 10-leerders in hul eerste en tweede taal en hul akademiese prestasie in die leerarea Taal.

H_0^2 : Daar bestaan nie beduidende verskille tussen Afrikaans- en Sesothosprekende leerders wat hulle prestasies in leesbegrip (eerste en tweede taal) en die leerarea Taal (eerste en tweede taal) betref nie.

H_a^2 : Daar bestaan beduidende verskille tussen Afrikaans- en Sesothosprekende leerders wat hulle prestasies in leesbegrip (eerste en tweede taal) en die leerarea Taal (eerste en tweede taal) betref.

H_0^3 : Daar bestaan nie beduidende verskille tussen manlike en vroulike leerders wat hulle prestasies in leesbegrip (eerste en tweede taal) en die leerarea Taal (eerste en tweede taal) betref nie.

H_a^3 : Daar bestaan beduidende verskille tussen manlike en vroulike leerders wat hulle prestasies in leesbegrip (eerste en tweede taal) en die leerarea Taal (eerste en tweede taal) betref.

4.6 PROEFPERSONE

Al die graad 10-leerders van 'n departementele dubbelmedium sekondêre skool in die Fezile Dabi Skooldistrik van die Noord-Vrystaat is as proefpersone by die navorsing betrek.

In totaal was daar 77 proefpersone waarvan 20 moeder-/eerstetaal-onderrig ontvang het en 57 deur die medium van 'n tweedetaal-onderrig is. Die proefpersone se moedertale was Afrikaans, Sesotho of 'n ander Afrika-taal terwyl hulle tweede taal Engels was.

In Tabel 4.1 word biografiese besonderhede van die proefpersone weergegee.

TABEL 4 1: BIOGRAFIESE BESONDERHEDE VAN DIE PROEFPERSONE

Veranderlikes	Moeder-/ Eerstetaal- leerders (n)	Tweedetaal- leerders (n)	Totaal
Geslag			
Seuns	10	23	33
Dogters	10	34	44
Kronologiese ouderdom			
14 jaar	4	22	26
15 - 16 jaar	14	22	36
17 – 18 jaar	2	13	15
Moedertaal			
Afrikaans	12	0	12
Sesotho	0	57	57
Ander Afrika-taal	8	0	8

4.7 MEETINSTRUMENTE

Departementele leesbegripstoetse is gebruik om die leerders se leesbegrip in hulle primêre en bykomstige tale te peil (sien Bylaes A - C). Die leesbegripstoetse maak deel uit van die Gemeenskaplike Take vir Assessering (GTA) wat aan die einde van 2004 by graad 9 leerders ingeskakel is ten einde te bepaal of 'n leerder aan die taal-, geletterdheids- en kommunikasie-uitkomst (in sy/haar primêre en addisionele taal) van die Algemene Onderwys en Opleidingfase (AOO) voldoen het en na die Verdere Onderwys en Opleidingfase (VOO) bevorder kan word. Die leesbegripstoetse kan as betroubare en geldige instrumente beskou word om leerders se leesbegrip te peil, aangesien dit deur departementele eksaminatore wat as kenners van hulle onderskeie taal-leerareas beskou word, opgestel en gemodereer is.

4.8 DATA-INSAMELINGSPROSEDURE

Die leesbegrip (primêre en addisionele taal) van die proefpersone is in Mei 2006 met behulp van bogenoemde leesbegripstoetse getoets. Alhoewel die proefpersone in graad 10 is, is daar besluit om die leesbegripstoetse, soos opgestel vir graad 9-leerders, te administreer, aangesien die aanname gemaak kan word dat die proefpersone op die leesbegripsvlakke van graad 9-leerders behoort te funksioneer.

Die leesbegripstoetse is deur taalonderwysers wat verantwoordelik is vir die onderrig van die betrokke tale by die skool waar die proefpersone skoolgaan geadministreer en nagesien. Die memoranda vir die toepaslike begripstoetse (Afrikaans Primêre Taal, Sesotho Primêre Taal en Engels Addisionele Taal), soos verskaf deur die Onderwysdepartement, is vir die nasienprosedure gebruik.

Die prestasies van die proefpersone in die leerarea Taal (eerste en tweede taal) is soos volg gedurende die eksamenperiode van Junie 2006 ge-assesseer:

- twee skryfstukke van 20 punte elk
- 'n mondelinge punt van 10 punte
- 'n literatuurstudie-vraestel van 50 punte
- 'n taalkunde-vraestel van 75 punte
- 'n letterkunde-vraestel van 75 punte
- 'n skryfwerk-vraestel van 100 punte.

Elke leerder se punte wat hy/sy in bogenoemde behaal het, is bymekaar getel en na 'n punt uit 100 vir daardie spesifieke leerder verwerk.

4.9 ETIESE ASPEKTE

4.9.1 Toestemming

Met die toestemming van die skoolhoof het die toetsing binne normale skoolure geskied. Toestemming is van die ouers van die proefpersone verkry, sowel as instemming deur die proefpersone self om aan die navorsing deel te neem.

4.9.2 Reg van privaatheid

Die reg van die leerders wat aan die toetsing deelgeneem het op privaatheid is gerespekteer deurdat die resultate van die begripstoetse streng vertroulik gehou is en geen persoon se identiteit openbaar gemaak is nie.

4.10 DATA-ANALISERINGSPROSEDURE

Die roudata (proefpersone se leesbegrips- en taalpunte in die eerste en tweede taal) is vir dataverwerking en -analiserings aan die Statistiese Konsultasiediens van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) besorg.

Die volgende statistiese tegnieke is tydens die data-analise ingespan:

- Beskrywende statistiek
- Pearson se produkmoment-korrelasies
- Onafhanklike t-toetse
- Cohen (1977:77-81) se effekgrootte

Die resultate wat uit die ondersoek voortgespruit het, sal in Hoofstuk 5 bespreek word.

HOOFSTUK 5

RESULTATE EN BESPREKING

5.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is die metode van ondersoek bespreek ooreenkomstig die navorsingsprobleem en doel van die ondersoek, die hipoteses, proefpersone en data-insamelingsinstrumente.

In hierdie hoofstuk sal die data wat uit die toetsing voortspruit, weergegee en statisties geanaliseer word. Die resultate van die statistiese analises sal bespreek word en op grond hiervan sal gevolgtrekkings gemaak word. Die doel van hierdie hoofstuk is om te poog om die primêre en sekondêre probleemvrae, soos in Hoofstuk 4 uiteengesit, te beantwoord:

- *Bestaan daar 'n beduidende verband tussen die leesbegrip van graad 10-leerders in hul eerste en tweede taal en hul akademiese prestasie in die leerarea Taal?*
- *Bestaan daar beduidende verskille tussen Afrikaans- en Sesotho-sprekende leerders wat hulle prestasies in leesbegrip (eerste en tweede taal) en die leerarea Taal (eerste en tweede taal) betref?*
- *Bestaan daar beduidende verskille tussen die manlike en vroulike leerders wat hulle prestasies in leesbegrip (eerste en tweede taal) en die leerarea Taal (eerste en tweede taal) betref?*

5.2 DATA WAT UIT DIE TOETSING VOORTSPRUIT

Vervolgens word die data wat uit die toetsing voortspruit, weergegee.

5.2.1 Proefpersone se punte soos behaal in leesbegrip in die leerarea Taal (eerste en tweede taal)

Die punte (uitgedruk as persentasies) wat die proefpersone in die leesbegripstoetse voortspruit asook hul akademiese prestasie wat in die leerarea Taal behaal is (vgl. Paragraaf 4.8) word in Tabela 5.1 en 5.2 aangedui.

TABEL 5.1: PUNTE VAN SESOTHOSPREEKENDE LEERDERS WAT DEUR MEDIUM ENGELS ONDERRIG WORD

PROEFPERSONE	GESLAG (M=manlik) (V=vroulik)	KRONOLOGIESE OUDERDOM (JR)	PRESTASIE BEHAAL IN LEESBEGRIJPTOETS – EERSTE TAAL (% - 2006) Sesotho	PRESTASIE BEHAAL IN LEESBEGRIJPTOETS – TWEDE TAAL (% - 2006) Engels	PRESTASIE BEHAAL IN EERSTE TAAL (JUNIE- EKSAMEN – % - 2006) Sesotho	PRESTASIE BEHAAL IN TWEDE TAAL (JUNIE-EKSAMEN - % - 2006) Engels
1	M	17	30	15	43	32
2	M	15	40	30	39	26
3	M	14	90	20	60	43
4	M	17	80	45	36	24
5	V	14	90	55	67	76
6	M	14	65	25	Weg	Weg
7	V	14	85	35	49	61
8	V	14	50	45	49	49
9	M	17	25	5	44	25
10	V	14	100	85	60	72
11	M	15	30	15	49	29
12	M	16	55	25	52	24
13	V	18	70	40	15	10
14	M	16	55	15	43	20
15	V	16	65	40	48	37
16	V	17	55	25	60	35
17	V	16	40	25	41	25
18	V	14	65	75	58	61
19	M	17	20	5	47	23
20	V	15	80	50	54	37
21	V	16	30	20	34	34
22	V	15	90	70	45	45

PROEFPERSONE	GESLAG (M=manlik) (V=vroulik)	KRONOLOGIESE OUDERDOM (JR)	PRESTASIE BEHAAL IN LEESBEGRIPSTOETS – EERSTE TAAL (% - 2006) Sesotho	PRESTASIE BEHAAL IN LEESBEGRIPSTOETS – TWEDE TAAL (% - 2006) Engels	PRESTASIE BEHAAL IN EERSTE TAAL (JUNIE- EKSAMEN – % - 2006) Sesotho	PRESTASIE BEHAAL IN TWEDE TAAL (JUNIE-EKSAMEN - % - 2006) Engels
23	M	16	75	15	42	24
24	V	18	55	10	52	25
25	V	14	60	15	54	26
26	V	14	75	35	59	33
27	V	15	75	10	44	10
28	V	17	70	10	60	32
29	V	14	100	50	67	54
30	V	15	100	60	54	41
31	V	14	50	25	48	48
32	M	15	60	30	58	29
33	V	18	70	15	44	25
34	M	18	15	20	38	51
35	V	14	85	40	49	31
36	V	17	60	15	47	41
37	V	14	65	50	40	35
38	V	14	95	60	64	57
39	M	14	40	25	40	27
40	M	14	90	45	56	43
41	V	14	65	40	64	54
42	V	15	25	5	42	23
43	V	14	80	40	59	27
44	M	14	35	25	51	26
45	M	17	65	35	61	46
46	V	15	60	75	67	61
47	M	16	40	20	47	19
48	V	16	55	15	51	29
49	M	16	60	15	55	24
50	V	14	75	60	62	51
51	M	16	80	10	54	24
52	V	15	30	10	53	40
53	M	18	45	20	54	33
54	V	15	55	35	47	39
55	M	14	10	25	47	45
56	M	14	75	30	57	43
57	V	16	55	35	57	41
Totaal		875	3460	1790	2837	2045

TABEL 5.2: PUNTE VAN AFRIKAANSSPREKENDE LEERDERS WAT DEUR MEDIUM AFRIKAANS ONDERRIG WORD

PROEFPERSONE	GESLAG (M=manlik) (V=vroulik)	KRONOLOGIESE OUDERDOM (JR)	PRESTASIE BEHAAL IN LEESBEGRIIP-TOETS – EERSTE TAAAL (% - 2006) Afrikaans	PRESTASIE BEHAAL IN LEESBEGRIIP-TOETS – TWEDE TAAAL (% - 2006) Engels	PRESTASIE BEHAAL IN EERSTE TAAAL (JUNIE- EKSAMEN – (% - 2006) Afrikaans	PRESTASIE BEHAAL IN TWEDE TAAAL (JUNIE- EKSAMEN – (% - 2006) Engels
1	M	15	70	45	78	44
2	V	15	30	40	37	40
3	M	16	80	50	47	38
4	M	15	70	55	74	47
5	V	15	70	40	49	47
6	M	15	50	10	66	33
7	M	16	40	45	37	44
8	M	16	65	20	34	37
9	V	15	65	65	68	61
10	V	17	45	40	44	59
11	V	14	70	80	41	73
12	M	15	60	65	36	40
13	V	14	30	45	43	55
14	V	16	40	45	34	41
15	M	15	65	40	45	36
16	V	14	75	70	53	66
17	V	14	40	45	58	51
18	M	16	35	20	22	26
19	V	17	35	20	38	37
20	M	15	50	35	51	44
Totaal		305	1085	875	955	919

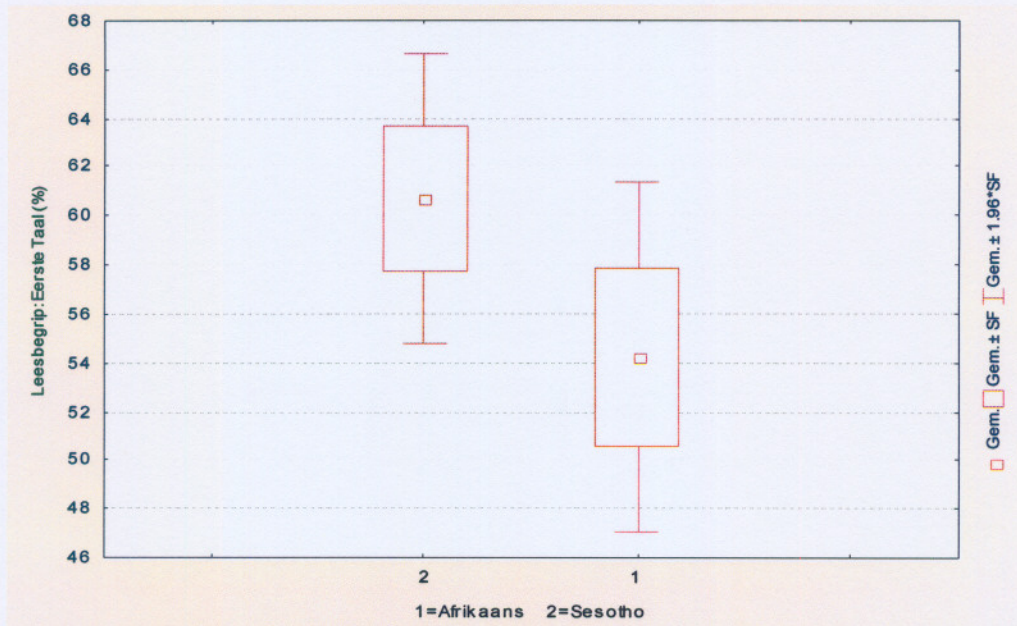
5.3 BESKRYWENDE STATISTIEK

Beskrywende statistiek vir die data soos uiteengesit in Tabele 5.1 en 5.2 hierbo, word vervolgens in Tabel 5.3 weergegee:

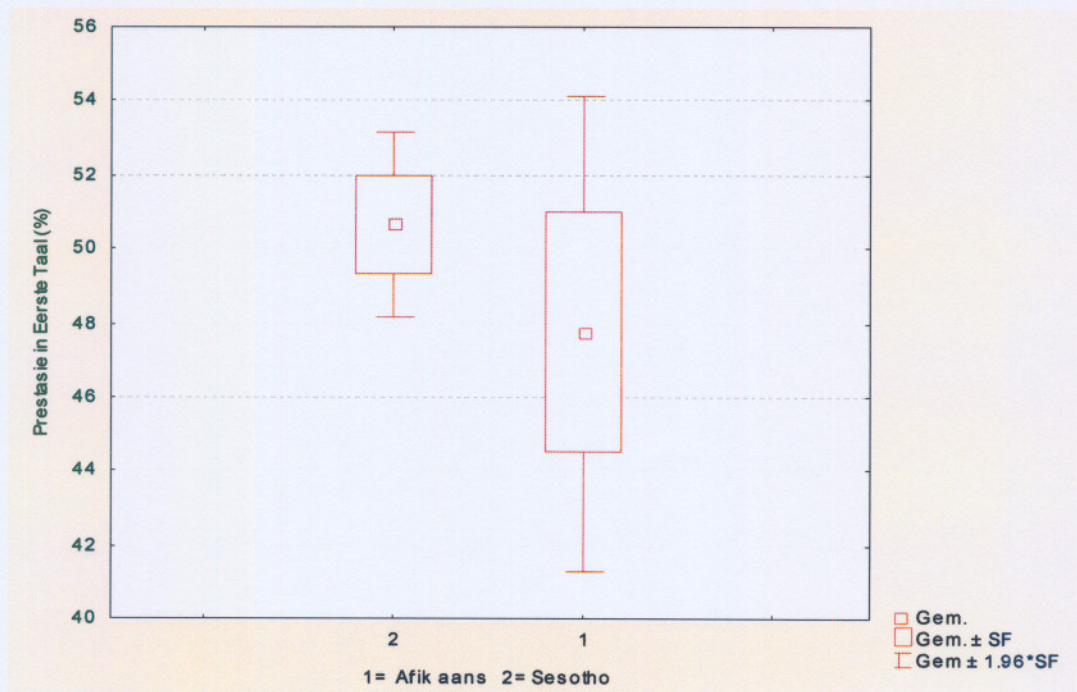
TABEL 5.3: BESKRYWENDE STATISTIEK: PRESTASIES VAN DIE PROEFPERSONE IN LEESBEGRIP EN DIE LEERAREA TAAL

Aspek wat getoets is	Aantal Proefpersone (n)	Rekenkundige Gemiddelde	Standaardafwyking
Leesbegrip: Sesotho	57	60.70	22.77
Akademiese prestasie: Sesotho eerste taal	56	50.66	9.62
Leesbegrip: Engels tweede taal (Sesotho-sprekende leerders)	57	31.40	19.36
Akademiese prestasie: Engels tweede taal (Sesotho-sprekende leerders)	56	36.51	14.30
Leesbegrip: Afrikaans	20	54.25	16.41
Akademiese prestasie: Afrikaans eerste taal	20	47.75	14.67
Leesbegrip: Engels tweede taal (Afrikaans-sprekende leerders)	20	43.75	17.84
Akademiese prestasie: Engels tweede taal (Afrikaans-sprekende leerders)	20	45.95	11.78

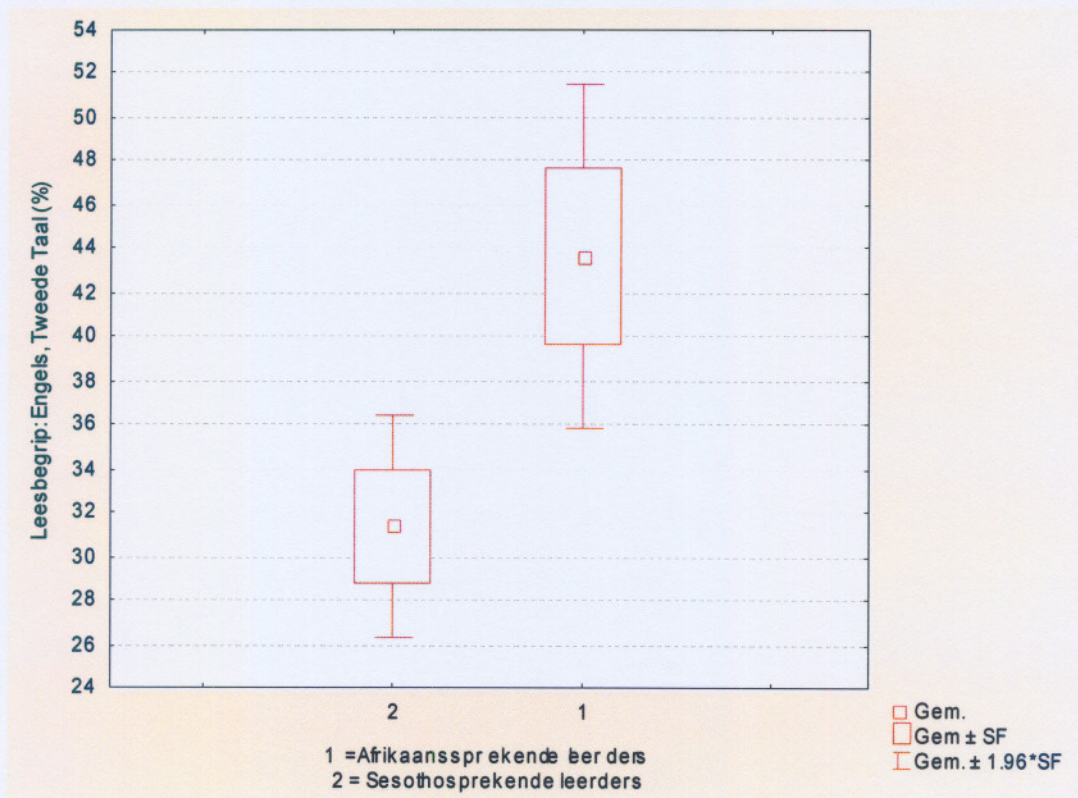
Figure 5.1 tot 5.4 verskaf diagrammatiese inligting ten opsigte van die prestasies van die proefpersone in leesbegrip (eerste en tweede taal) en hulle akademiese prestasies in die leerarea Taal (eerste en tweede taal).



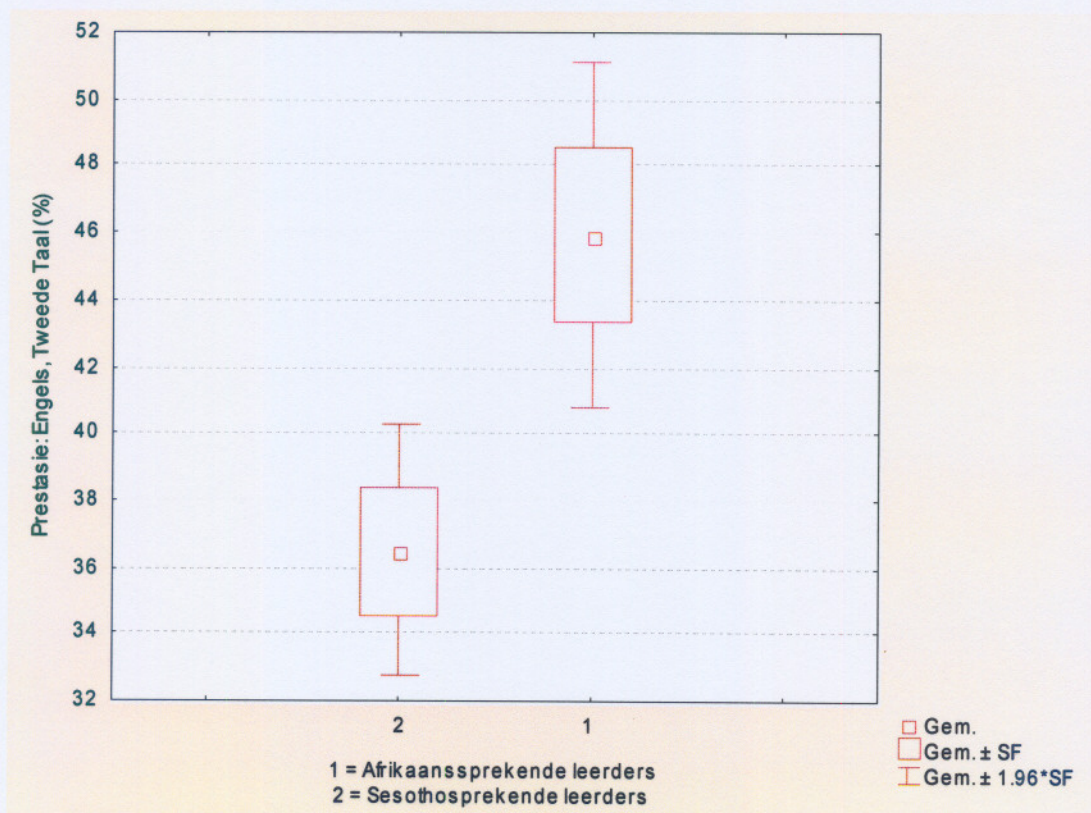
FIGUUR 5.1: PRESTASIE IN LEESBEGRIP (EERSTE TAAL)



FIGUUR 5.2: AKADEMIESE PRESTASIE (EERSTE TAAL)



FIGUUR 5.3: PRESTASIE IN LEESBEGRIP (ENGELS TWEEDE TAAL)



FIGUUR 5.4: AKADEMIESE PRESTASIE (ENGELS TWEEDE TAAL)

5.3.1 Leesbegrip

Die inligting soos in Tabel 5.3 uiteengesit, dui die volgende ten opsigte van Sesothosprekende leerders se leesbegrip aan: 'n rekenkundige gemiddelde vir leesbegrip van 60.7 (Sesotho eerste taal) en 31.4 (Engels tweede taal). In Tabel 5.1 word die verspreiding van prestasies ten opsigte van eerstetaal-leesbegrip (Sesothosprekende leerders) weergegee, met prestasies wat gewissel het tussen 10% (die laagste punt) en 100% (die hoogste punt).

Tabel 5.3 toon die volgende ten opsigte van die leesbegrip van Afrikaanssprekende leerders: 'n rekenkundige gemiddelde vir leesbegrip van 54.25 (Afrikaans eerste taal) en 43.75 (Engels tweede taal). In Tabel 5.2 word die verspreiding van prestasies ten opsigte van eerstetaal-leesbegrip (Afrikaanssprekende leerders) weergegee, met prestasies wat gewissel het tussen 30% (die laagste punt) en 75% (die hoogste punt).

Uit die inligting soos in Tabel 5.3 uiteengesit, is dit duidelik dat die rekenkundige gemiddelde vir leesbegrip in die eerste taal van die Sesothosprekende leerders 29.3% laer is as die rekenkundige gemiddelde vir leesbegrip in die tweede taal (Engels). Tabel 5.3 toon ook aan dat die rekenkundige gemiddelde vir leesbegrip in die eerste taal van die Afrikaanssprekende leerders 10.5% laer is as die rekenkundige gemiddelde vir leesbegrip in die tweede taal (Engels) is.

Alhoewel dit blyk dat die leesbegrip van beide groepe (Sesotho- en Afrikaanssprekend) laer is in die tweede taal (Engels) as in die onderskeie eerste tale is, toon Tabel 5.3 aan dat die leesbegrip van die Afrikaanssprekende leerders in hul tweede taal heelwat hoër is as wat die geval is by die Sesothosprekende leerders. Hierdie verskille is ook duidelik waarneembaar wanneer die inhoud van Figure 5.1 en 5.3 met

mekaar vergelyk word. Moontlike redes hiervoor word in Afdeling 5.8 van hierdie hoofstuk bespreek.

5.3.2 Akademiese prestasie in die leerarea Taal

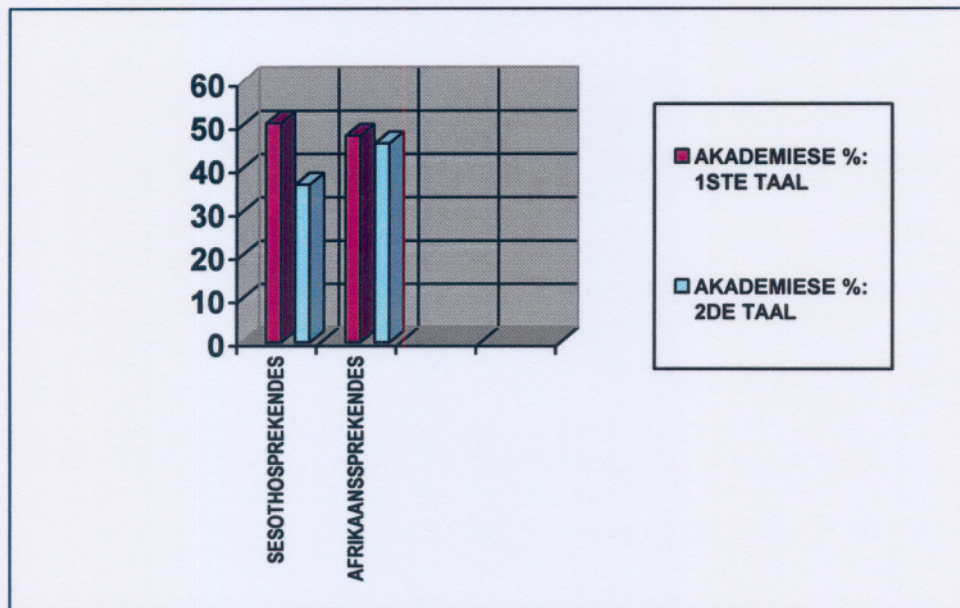
Die resultate soos in Tabel 5.3 uiteengesit, toon die volgende aan ten opsigte van die akademiese prestasie van Sesothosprekende leerders in die leerarea Taal (eerste en tweede taal): rekenkundige gemiddeldes van 50.66 vir Sesotho eerste taal en 36.51 vir Engels tweede taal. Tabel 5.1 toon die verspreiding van prestasies aan ten opsigte van die akademiese prestasie van Sesothosprekende leerders in Sesotho eerste taal, met prestasies wat gewissel het tussen 15% (die laagste punt) en 67% (die hoogste punt).

Tabel 5.3 toon die volgende aan ten opsigte van die akademiese prestasie van Afrikaanssprekende leerders in die leerarea Taal (eerste en tweede taal): rekenkundige gemiddeldes van 47.75 vir Afrikaans eerste taal en 45.95 vir Engels tweede taal. Tabel 5.1 toon die verspreiding van prestasies aan ten opsigte van die akademiese prestasie van Afrikaanssprekende leerders in Afrikaans eerste taal, met prestasies wat gewissel het tussen 30% (die laagste punt) en 75% (die hoogste punt).

Tabel 5.3 toon 'n verskil van 14.5% tussen die gemiddelde prestasie in die eerste taal (Sesotho) en die tweede taal (Engels) vir Sesothosprekende leerders aan, terwyl die Afrikaanssprekende leerders gemiddeld 1.8% beter presteer het in Afrikaans eerste taal, as in Engels tweede taal.

Alhoewel Tabel 5.3 aandui dat die gemiddelde akademiese prestasie in die leerarea Taal van beide groepe (Sesotho- en Afrikaanssprekend) laer in die tweede taal is as in die eerste taal, toon Tabel 5.3 aan dat die gemiddelde akademiese prestasie in Engels tweede taal van die Afrikaanssprekende leerders heelwat hoër is (9.44%) as in die geval van

die Sesothosprekende leerders. Hierdie verskille is ook duidelik waarneembaar wanneer Figure 5.2 en 5.4 met mekaar vergelyk word, asook in Figuur 5.5 hieronder.



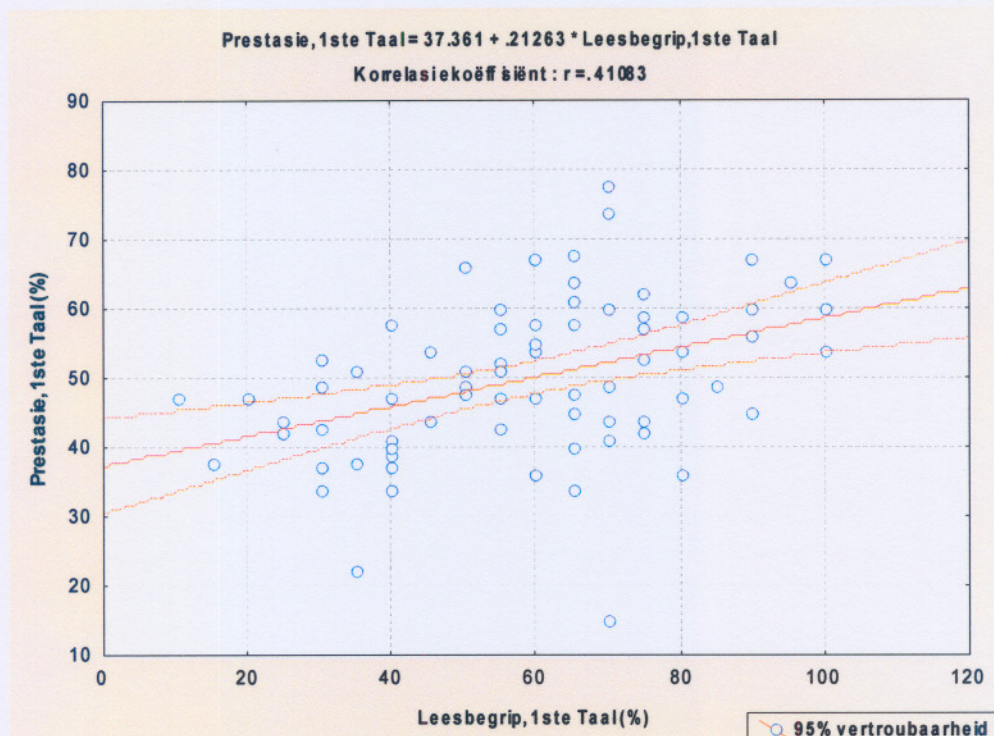
FIGUUR 5.5: VERSKILLE TUSSEN DIE AKADEMIESE PRESTASIES IN DIE EERSTE EN TWEDE TAAL BY SESOTHO- EN AFRIKAANSPREKENDE LEERDERS

Dit blyk dus uit paragrawe 5.3.1 en 5.3.2 hierbo dat Afrikaanssprekende leerders se prestasies in leesbegrip, sowel as in die leerarea Taal (spesifiek ten opsigte van Engels tweede taal) heelwat hoër is as dié van Sesothosprekende leerders. Bogenoemde waarneming is kommerwekkend as in ag geneem word dat die Sesothosprekende leerders in hul tweede taal (Engels) onderrig word.

Miller *et al.* (1998:103) maak die stelling dat die swak leesbegrip van tweedetaal-leerders een van die oorsake is van swak akademiese prestasie in die algemeen. Die afleiding kan gemaak word dat, alhoewel eerstetaal-leerders se akademiese prestasie gewoonlik laer is in hulle tweede taal, as in hulle eerste taal, daar wel 'n positiewe verband bestaan tussen prestasies in die eerste- en tweede taal. Kokong (1991:71) se navorsing dui aan dat verbeterde leesvaardigheid in die tweede taal (Engels) 'n positiewe uitwerking het op die algemene akademiese prestasie van leerders in die leerarea Engels.

5.4 RESULTATE: DIE VERBAND TUSSEN DIE LEESBEGRIP VAN DIE PROEFPERSONE IN HULLE EERSTE EN TWEDE TAAL ONDERSKEIDELIK EN HULLE AKADEMIESE PRESTASIE IN DIE LEERAREA TAAL

Ten einde te bepaal of daar statisties betekenisvolle verbande tussen die proefpersone se leesbegrip in die eerste en tweede taal en hulle akademiese prestasie in die leerarea Taal (eerste en tweede taal) bestaan, is Pearson se produkmoment-korrelasiekoëffisiënt bereken. Figure 5.6 tot 5.11 verstrek inligting rakende die korrelasies.



FIGUUR 5.6: STROOIINGSGRAFIEK: LEESBEGRIP, EERSTE TAAL VS AKADEMIESE PRESTASIE EERSTE TAAL (AFRIKAANS- PLUS SESOTHOSPREKENDE LEERDERS)

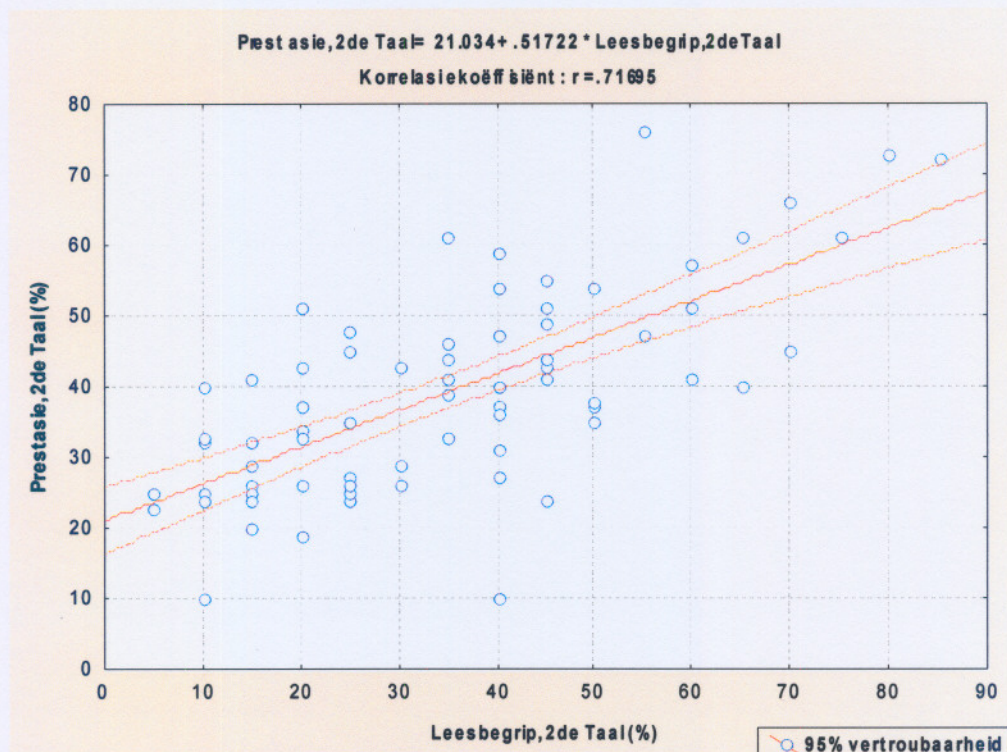
Uit Figuur 5.6 blyk dit dat daar 'n statisties betekenisvolle korrelasie ($r = 0.41$; $p < 0.05$) tussen leesbegrip in die eerste taal en akademiese prestasie in die eerste taal bestaan. Ten einde die verwagte akademiese prestasie van 'n leerder in die eerste taal te voorspel, kan die volgende formule soos aangedui in Figuur 5.6 toegepas word:

Prestasie in eerste taal = $37.361 + (0.21263 \times \text{leesbegrip in die eerste taal})$.

Veronderstel 'n leerder behaal 58% vir leesbegrip in die eerste taal. Die verwagte akademiese prestasie in die eerste taal kan dan soos volg bereken word:

Prestasie in eerste taal = $37.361 + (0.21263 \times 58) = 49.69\%$.

'n Duidelike positiewe liniêre korrelasie is waarneembaar ten opsigte van die regressielyn in Figuur 5.6. Korrelasies wat presies op die regressielyn voorkom dui daarop dat 'n perfekte korrelasie by sommige eerstetaal-leerders tussen leesbegrip en akademiese prestasie voorgekom het. Dit blyk dat eerstetaal-leerders wat vaardiger in leesbegrip is, 'n hoër akademiese prestasie behaal het in die eerste taal as hulle teenstanders wat in leesbegrip swakker gevaar het.



FIGUUR 5.7: STROOIINGSGRAFIEK: LEESBEGRIP, TWEDE TAAI VS PRESTASIE TWEDE TAAI (AFRIKAANS- PLUS SESOTHOSPREENKENE LEERDERS)

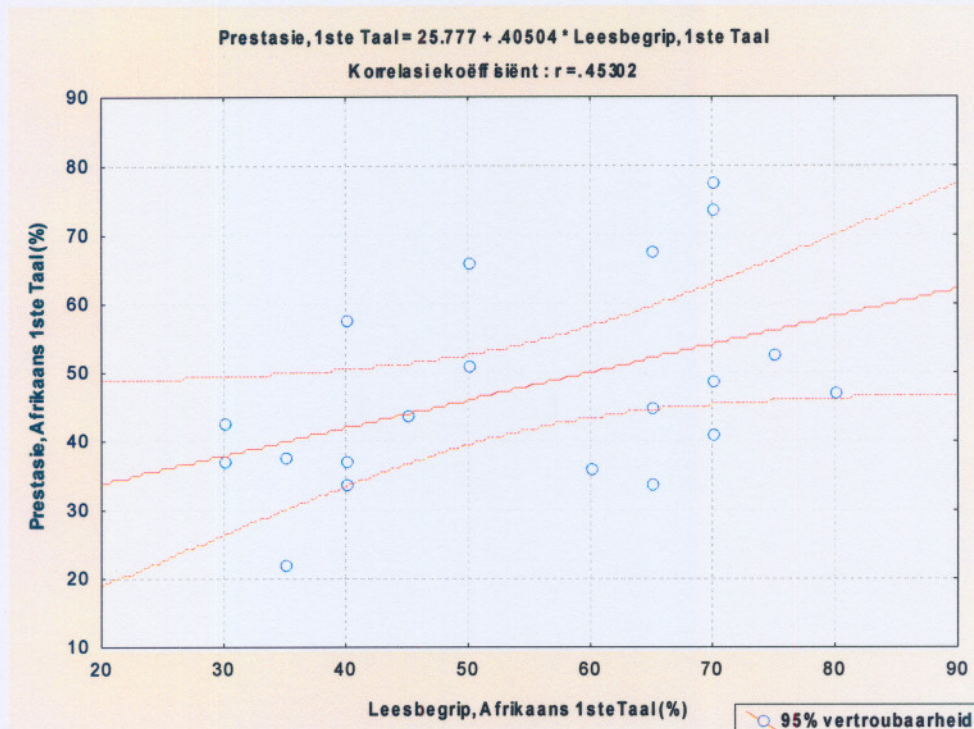
Uit Figuur 5.7 blyk dit dat daar 'n statisties betekenisvolle korrelasie ($r = 0.72$; $p < 0.05$) tussen leesbegrip in die tweede taal en akademiese prestasie in die tweede taal bestaan. Ten einde die verwagte akademiese prestasie van 'n leerder in die tweede taal te voorspel kan die volgende formule soos in Figuur 5.7 aangedui, toegepas word:

Prestasie in tweede taal = $21.034 + (0.51722 \times \text{leesbegrip in die tweede taal})$.

Veronderstel 'n leerder behaal 63% vir leesbegrip in die tweede taal. Die verwagte akademiese prestasie in die tweede taal sal dan soos volg bereken kan word:

Prestasie in tweede taal = $21.034 + (0.51722 \times 63) = 53.62\%$.

Bogenoemde waarde ($r = 0.72$) word deur McMillan *et al.* (1993:215) beskryf as 'n hoë positiewe korrelasiewaarde. Hierdie positiewe korrelasies ten opsigte van leesbegrip en akademiese prestasie word duidelik in Figuur 5.7 weerspieël deur die aantal perfekte korrelasies wat op die regressielyn voorkom. Dit blyk dat hoe hoër die leesbegrip in Engels tweede taal is, hoe hoër die akademiese prestasie in Engels tweede taal is, en omgekeerd.



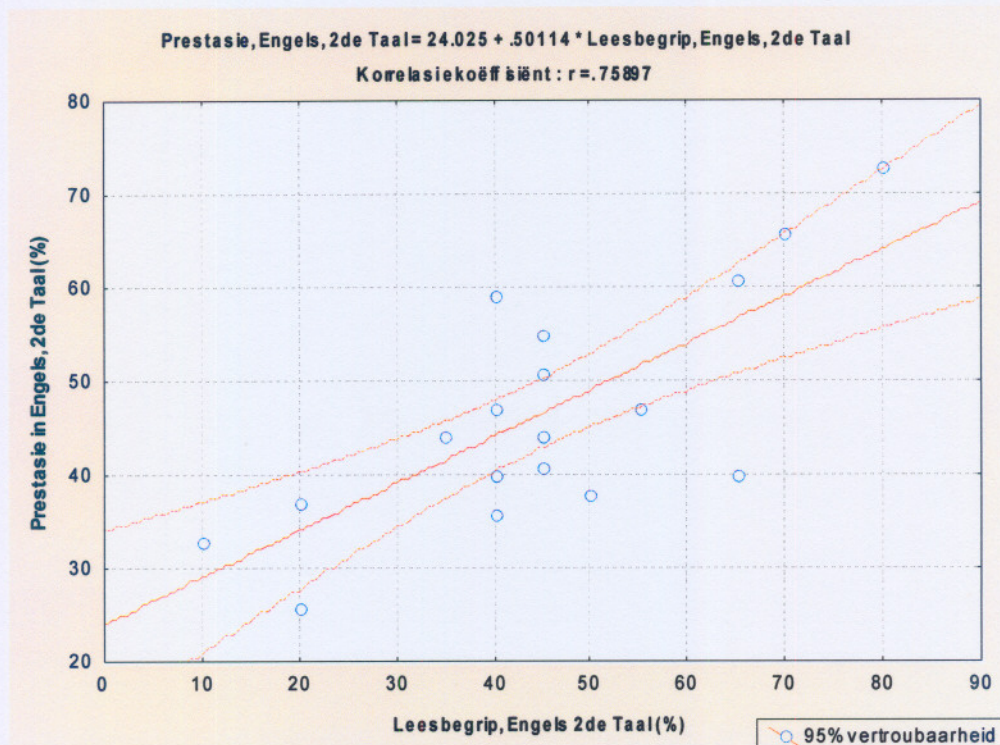
FIGUUR 5.8: STROOIINGSGRAFIEK: LEESBEGRIP, EERSTE TAAL VS PRESTASIE EERSTE TAAL (AFRIKAANSSPREKENDE LEERDERS)

Uit Figuur 5.8 blyk dit dat daar 'n statisties betekenisvolle korrelasie ($r = 0.45$; $p < 0.05$) tussen leesbegrip in Afrikaans eerste taal en akademiese prestasie in Afrikaans eerste taal bestaan. Ten einde die verwagte akademiese prestasie van 'n leerder in Afrikaans eerste taal te voorspel kan die volgende formule soos in Figuur 5.8 aangedui, toegepas word:

Prestasie in Afrikaans eerste taal = $25.777 + (0.40504 \times \text{leesbegrip in Afrikaans eerste taal})$.

Veronderstel 'n leerder behaal 60% vir leesbegrip in Afrikaans eerste taal. Die verwagte akademiese prestasie in Afrikaans eerste taal kan dus soos volg bereken word:

Prestasie in Afrikaans eerste taal = $25.777 + (0.40504 \times 60) = 50.08\%$.



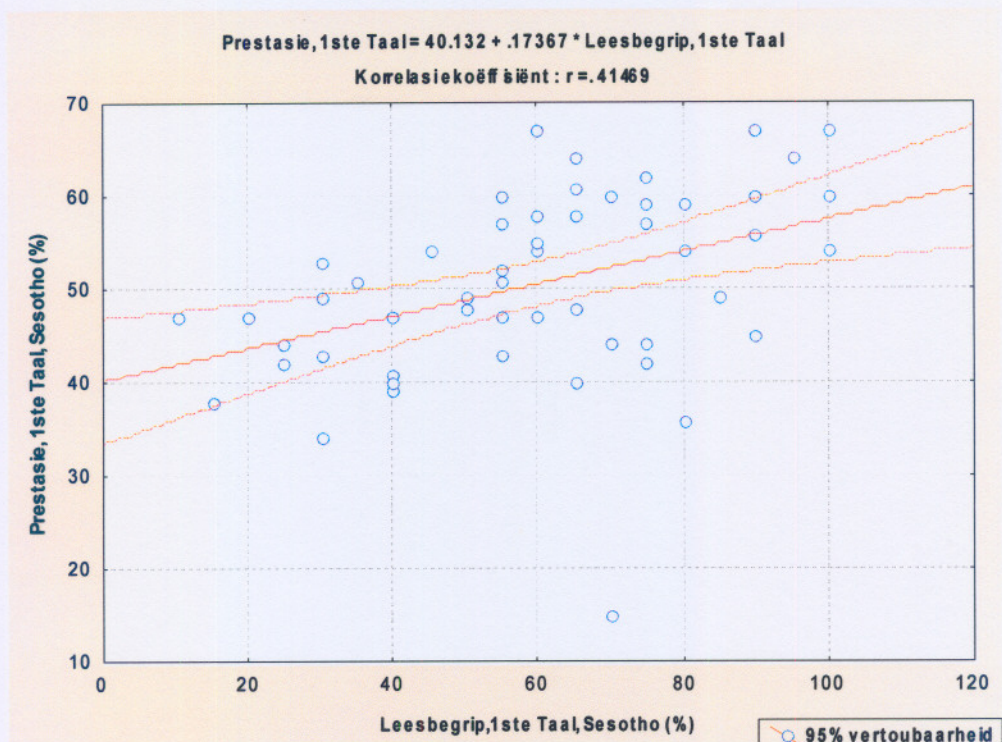
FIGUUR 5.9: STROOIINGSGRAFIEK: LEESBEGRIP, ENGELS TWEDE TAAL VS PRESTASIE IN ENGELS TWEDE TAAL (AFRIKAANSSPREKENDE LEERDERS)

Uit Figuur 5.9 blyk dit dat daar 'n statisties betekenisvolle korrelasie ($r = .76$; $p < 0.05$) tussen die leesbegrip van Afrikaanssprekende leerders in Engels tweede taal en hulle akademiese prestasie in Engels tweede taal bestaan. Ten einde die verwagte akademiese prestasie van 'n Afrikaanssprekende leerder in Engels tweede taal te voorspel kan die volgende formule soos in Figuur 5.9 aangedui, toegepas word:

Prestasie in Engels tweede taal = $24.025 + (0.50114 \times \text{leesbegrip in Engels tweede taal})$.

Veronderstel 'n leerder behaal 70% vir leesbegrip in Engels tweede taal. Die verwagte akademiese prestasie in Engels tweede taal kan dus soos volg bereken word:

Prestasie in Engels tweede taal = $24.025 + (0.50114 \times 70) = 59.10\%$.



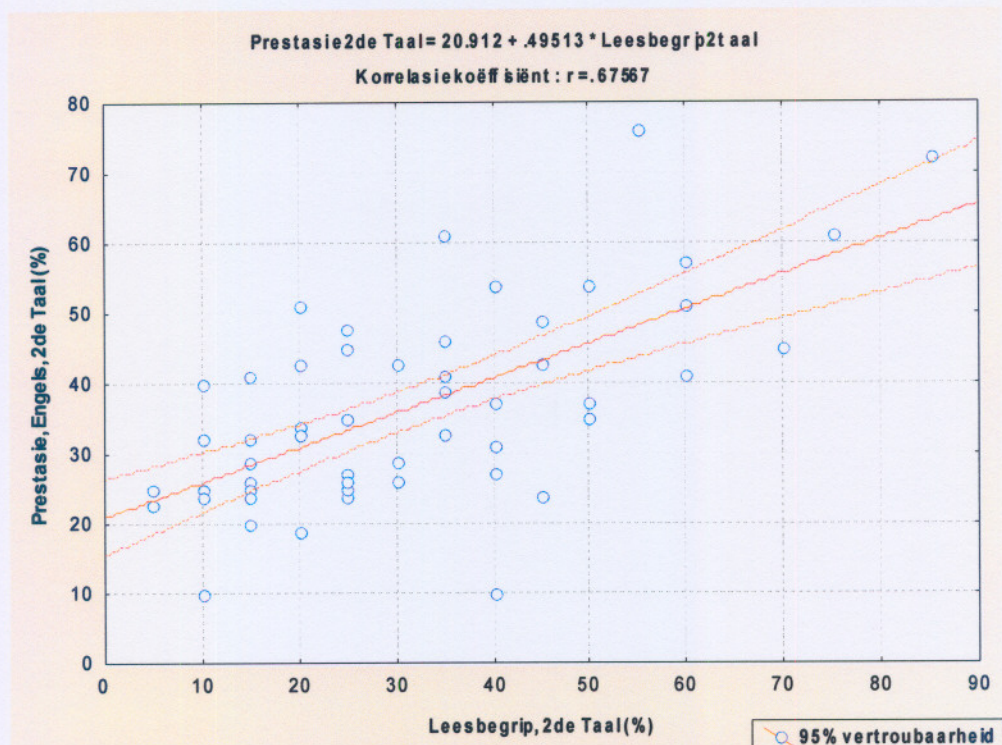
FIGUUR 5.10: STROOIINGSGRAFIEK: LEESBEGRIP, EERSTE TAAI VS PRESTASIE EERSTE TAAI (SESOThOSPREDKENDE LEERDERS)

Uit Figuur 5.10 blyk dit dat daar 'n statisties betekenisvolle korrelasie ($r = 0.41$; $p < 0.05$) tussen leesbegrip in Sesotho eerste taal en akademiese prestasie in Sesotho eerste taal bestaan. Ten einde die verwagte akademiese prestasie van 'n leerder in Sesotho eerste taal te voorspel kan die volgende formule soos in Figuur 5.10 aangedui, toegepas word:

Prestasie in Sesotho eerste taal = $40.132 + (0.17367 \times \text{leesbegrip in Sesotho eerste taal})$.

Veronderstel 'n leerder behaal 65% vir leesbegrip in Sesotho eerste taal. Die verwagte akademiese prestasie in Sesotho eerste taal kan dus soos volg bereken word:

Prestasie in Sesotho eerste taal = $40.132 + (0.17367 \times 65) = 51.42\%$.



FIGUUR 5.11: STROOIINGSGRAFIEK: LEESEBEGRIJ, ENGELS TWEDE TAAL VS PRESTASIE IN ENGELS TWEDE TAAL (SESOTHOSPREKENDE LEERDERS)

Uit Figuur 5.11 blyk dit dat daar 'n statisties betekenisvolle korrelasie ($r = 0.68$; $p < 0.05$) tussen die leesbegrip in Engels tweede taal van Sesothosprekende leerders en hulle akademiese prestasie in Engels tweede taal bestaan. Ten einde die verwagte akademiese prestasie van 'n Sesothosprekende leerder in Engels tweede taal te voorspel kan die volgende formule soos in Figuur 5.11 aangedui, toegepas word:

Prestasie in Engels tweede taal = $20.912 + (0.49513 \times \text{leesbegrip in Engels tweede taal})$.

Veronderstel 'n leerder behaal 65% vir leesbegrip in Engels tweede taal. Die verwagte akademiese prestasie in Engels tweede taal kan dus soos volg bereken word:

Prestasie in Engels tweede taal = $20.912 + (0.49513 \times 65) = 53.1\%$.

5.5 VERSKILLE TUSSEN AFRIKAANS- EN SESOTHOSPREKENDE LEERDERS MET BETREKKING TOT LEESBEGRIP EN AKADEMIESE PRESTASIE IN DIE LEERAREA TAAL

Ten einde vas te stel of statisties betekenisvolle verskille tussen Afrikaans- en Sesothosprekende leerders met betrekking tot hulle leesbegrip en akademiese prestasie in die leerarea Taal bestaan, is onafhanklike t-toetse ingeskakel. Die resultate van die t-toetse word in Tabel 5.4 ooreenkomstig statistiese en praktiese betekenisvolheid weergegee.

TABEL 5.4: VERSKILLE TUSSEN AFRIKAANS- EN SESOTHOSPREKENDE LEERDERS MET BETREKKING TOT LEESBEGRIP EN AKADEMIESE PRESTASIE IN DIE LEERAREA TAAL

Veranderlike	Gemiddelde: Afrikaanssprekende leerders	Gemiddelde: Sesothosprekende leerders	t-waarde	Vryheidsgrade	p-waarde	Effekgrootte (d)
Leesbegrip: eerste taal	54.25	60.70	1.16	75	0.248267	
Leesbegrip: tweede taal	43.75	31.40	-2.50	75	0.014516*	0.64 +
Akademiese prestasie: eerste taal	47.75	50.66	1.00	74	0.318875	
Akademiese prestasie: tweede taal	45.95	36.52	-2.64	74	0.010010*	0.66 +
<p>* Verwerp $H_0 : p < 0.05$ + Medium effek Volgens Cohen (1988), waar: Klein effek: $d = 0.2$ Medium effek: $d = 0.05$ Groot effek: $d = 0.08$</p>						

Uit Tabel 5.4 blyk dit, dat daar statisties en prakties betekenisvolle verskille tussen Afrikaans- en Sesothosprekende leerders bestaan wat hulle gemiddelde prestasies in Engelse leesbegrip en akademiese prestasie in Engels tweede taal betref. Dit blyk dat die Afrikaanssprekende leerders beduidend beter in Engelse leesbegrip en in akademiese prestasie in Engels tweede taal presteer het, as die Sesothosprekende leerders.

5.6 VERSKILLE TUSSEN MANLIKE EN VROULIKE LEERDERS MET BETREKKING TOT LEESBEGRIP EN AKADEMIESE PRESTASIE IN TAAL

Ten einde vas te stel of daar statisties betekenisvolle verskille bestaan tussen die manlike en vroulike proefpersone wat hulle leesbegrip en akademiese prestasie in die leerarea Taal betref, is onafhanklike t-toetse ingeskakel. Die resultate van die t-toetse word in Tabel 5.5 weergegee ooreenkomstig statistiese en praktiese betekenisvolheid.

TABEL 5.5: VERSKILLE TUSSEN MANLIKE EN VROULIKE LEERDERS MET BETREKKING TOT LEESBEGRIP EN AKADEMIESE PRESTASIE IN TAAL

Veranderlike	Gemiddelde: manlike leerders	Gemiddelde: vroulike leerders	Standaardafwyking: manlike leerders	Standaardafwyking: vroulike leerders	t-waarde	Vryheidsgrade	p-waarde	Effekgrootte (d)
Leesbegrip: eerste taal	53.48	63.18	21.52	20.55	-2.01	75	0.048233*	0.45 +
Leesbegrip: tweede taal	27.27	40.11	14.74	21.14	-2.98	75	0.003832*	0.61 +
Akademies prestasie: eerste taal	48.84	50.66	11.69	10.79	-0.70	74	0.486543*	0.16
Akademiese prestasie: tweede taal	33.41	43.07	9.40	15.79	-3.08	74	0.002879*	0.61 +

* Verwerp $H_0 : p < 0.05$
 + Medium effek
 Volgens Cohen (1988), waar:
 Klein effek: $d = 0.2$
 Medium effek: $d = 0.05$
 Groot effek: $d = 0.08$

Uit Tabel 5.5 blyk dit dat daar statisties en prakties betekenisvolle verskille tussen manlike en vroulike leerders bestaan wat hulle gemiddelde prestasies in leesbegrip (eerste en tweede taal) en akademiese prestasie in Engels tweede taal betref. Dit blyk dat die vroulike leerders beduidend beter in Engelse leesbegrip (eerste en tweede taal) en akademiese prestasie in Engels tweede taal presteer het as die manlike leerders.

5.7 SAMEVATTING VAN RESULTATE

Die resultate wat uit die statistiese analyses voortspruit, kan soos volg saamgevat word:

- Daar bestaan 'n betekenisvolle verband tussen die leesbegrip van die leerders (Afrikaans- en Sesothosprekend) en hulle akademiese prestasie in die eerste taal (sien Figuur 5.6).
- Daar bestaan 'n betekenisvolle verband tussen die leesbegrip van leerders (Afrikaans- en Sesothosprekend) in die tweede taal (Engels) en hulle akademiese prestasie in die tweede taal (Engels) (sien Figuur 5.7).
- Daar bestaan 'n betekenisvolle verband tussen die leesbegrip van die Afrikaanssprekende leerders in Afrikaans eerste taal en hulle akademiese prestasie in Afrikaans eerste taal (sien Figuur 5.8).
- Daar bestaan 'n betekenisvolle verband tussen die leesbegrip van die Afrikaanssprekende leerders in Engels tweede taal en hulle akademiese prestasie in Engels tweede taal (sien Figuur 5.9).
- Daar bestaan 'n betekenisvolle verband tussen die leesbegrip van die Sesothosprekende leerders in Sesotho eerste taal en hulle akademiese prestasie in Sesotho eerste taal (sien Figuur 5.10).

- Daar bestaan 'n betekenisvolle verband tussen die leesbegrip van die Sesothosprekende leerders in Engels tweede taal en hulle akademiese prestasie in Engels tweede taal (sien Figuur 5.11).
- Daar bestaan betekenisvolle verskille tussen die Afrikaans- en Sesothosprekende leerders wat hulle gemiddelde prestasies in Engelse leesbegrip en akademiese prestasie in Engels tweede taal betref. Die Afrikaanssprekende leerders presteer beter in Engelse leesbegrip en Engels tweede taal as die Sesothosprekende leerders (sien Tabel 5.4).
- Daar bestaan betekenisvolle verskille tussen die manlike en vroulike leerders wat hulle gemiddelde prestasies in leesbegrip (eerste en tweede taal) en Engels tweede taal betref. Dit blyk dat die meisies beter in Engelse leesbegrip (eerste en tweede taal) en Engels tweede taal presteer as die seuns (sien Tabel 5.5).

5.8 BESPREKING VAN DIE RESULTATE

5.8.1 Die verband tussen die leesbegrip van leerders in die eerste taal en akademiese prestasie in die eerste taal (Afrikaans- en Sesothosprekend)

Die statistiese analises van hierdie studie dui daarop dat daar 'n betekenisvolle verband tussen die leesbegrip van die leerders (Afrikaans- en Sesothosprekend) in die eerste taal en hulle akademiese prestasie in die eerste taal bestaan. Hierdie bevinding kan moontlik binne die konteks van die skemateorie verklaar word. Volgens die skemateorie word lees beskou as 'n interaktiewe proses wat tussen die leser en die teks plaasvind. Betekenis word gekonstrueer as 'n resultaat van die interaksie tussen die leser se agtergrondkennis en die gegewe inligting soos in die teks vervat (Williams & Snipper, 1990:13). Die vermoë om teks te begryp hang grootliks van die leser se vermoë af om agtergrondinligting te verwerk. Die skemateorie stel dus voor dat voorkennis as steunpunte dien wat die leser help om te begryp. Dit blyk dat die eerste taalleerders in hierdie

ondersoek die teks begryp het en dus akademies beter gevaar het, aangesien die teks in hulle verwysingsraamwerk en ook by hulle kultuur ingepas het. Yule (1996:87) waarsku dat kulturele skemata somtyds tot wanvertolkings van teksinhoud kan lei. Konsepte kan vir verskillende groepe leerders verskillende betekenis inhou. Volgens Kilfoil (1997:180) kan bogenoemde lei tot 'n "alienating"-effek by leerders, wat verder aanleiding gee tot sleurleer en uiteindelik swakker akademiese prestasie. Dit blyk uit die navorsingsresultate dat die teksinhoud van die eerste taalleerders ingepas het by hulle kulturele skemata.

5.8.2 Die verband tussen die leesbegrip van leerders in die tweede taal en akademiese prestasie in die tweede taal (Afrikaans- en Sesothosprekend)

Daar bestaan 'n betekenisvolle verband tussen die leesbegrip van die leerders (Afrikaans- en Sesothosprekend) in die tweede taal (Engels) en akademiese prestasie in die tweede taal (Engels). Die leesbegrip en akademiese prestasie van beide groepe was laer in die tweede taal as in die onderskeie eerste tale. 'n Moontlike rede vir hierdie bevinding kan wees dat die plattelandse omgewing waarin die leerders grootword en leer min geleentheid vir blootstelling aan Engels bied. De Witt *et al.* (1998:118-123) het in 'n vergelyking tussen moedertaalleerders en nie-moedertaalleerders betekenisvolle verskille gevind met betrekking tot leesspoed, leesakkuraatheid en leesbegrip. Die prestasie van die moedertaalleerders was baie beter vergeleke met dié van nie-moedertaalleerders. Alhoewel leerders op hoërskool daartoe in staat behoort te wees om teen 'n redelike spoed akkuraat te kan lees, is dit selfs belangriker dat hulle kan begryp wat hulle lees. Perkins (1991:231) beklemtoon die belangrikheid van leesbegrip soos volg: *"Reading skill is the necessary input which precedes written output; before students can produce academic or standard written English, they must be able to comprehend it."*

Die resultate van hierdie ondersoek toon 'n ooreenkoms met die navorsingsbevinding (prestasie van moedertaal- teenoor nie-moedertaal-leerders) van De Witt *et al.* (1998:118-123) in hierdie opsig dat die prestasies in

Engels van die Afrikaanssprekende leerders heelwat beter vertoon as dié van die Sesothosprekende leerders. Die vraag ontstaan of die leesvaardighede van die leerders nie dalk geleidelik sal verbeter namate die leerders aan die tweede taal blootgestel word en tweedetaal-leerders vaardiger raak in die tweede taal en in lees nie. Navorsing dui aan dat die agterstand in leesvaardigheid 'n belemmering is wat met ouderdom vergroot, tensy die onderliggende leesprobleem op 'n vroeë ouderdom reggestel word (Coetzee, 1993:106). Een van die moontlike redes waarom die agterstand van sukkelende nie-moedertaalleerders vergroot, is dat die taal waarmee hulle op hoërskoolvlak in aanraking kom, hoër kognitiewe eise aan hulle stel.

5.8.3 Die verband tussen die leesbegrip van die Afrikaanssprekende leerders in hul eerste taal en hulle akademiese prestasie in hulle eerste taal

Die resultate van die ondersoek toon 'n verband aan tussen die leesbegrip van die Afrikaanssprekende leerders in hul eerste taal en hulle akademiese prestasie in hulle eerste taal. Leerders het twee kennisbasse wat by die taalverwerwingproses betrokke is. Dit is die kennis van hul eerste taal en die tweedetaal-insette wat verkry word (Ferris & Hedgcock, 1998:56; Carson *et al.*, 1990:246). Volgens Carson *et al.* (1990:248) word kennis rakende 'n leerder se taalvaardigheid en leesvlak as riglyn aangelê vir die vertrekpunt vir enige verdere onderrig. Die ontwikkeling van die tweede taal is veral afhanklik van die akademiese prestasie in die eerste taal (Larsen-Freeman & Long, 1991:205). Die leesbegrip en akademiese prestasie van die Afrikaanssprekende leerders in hierdie ondersoek korreleer met dié van hul eerste taal. Dit blyk dat hul prestasie in die eerste taal hulle in staat stel om leesvaardighede in die eerste taal op dié in die tweede taal oor te dra. Indien hierdie veronderstelling korrek is, sal die ontwikkelingsvlak in die moedertaal (Afrikaans) as akademiese taal 'n direkte impak hê op die leerder se vermoë om 'n tweede taal, Engels, aan te leer.

5.8.4 Die verband tussen die leesbegrip van die Afrikaanssprekende leerders in hulle tweede taal en hulle akademiese prestasie in hulle tweede taal

Die gemiddelde leesbegrip en gemiddelde akademiese prestasie van Afrikaanssprekende leerders is beter in die eerste taal, Afrikaans, as in die tweede taal, Engels. Die veronderstelling kan gemaak word dat, alhoewel die tweede taal van die Afrikaanssprekende leerders swakker vertoon, daar wel 'n positiewe verband bestaan tussen die eerste en tweede taal. Dit blyk dat, soos die linguistiese drumpelvlakhipotese voorstel, die linguistiese vaardighede van die eerste taal, Afrikaans, op die tweede taal, Engels, oorgedra word.

Cummins (2000:137) verwys na die taal wat in gedekontekstualiseerde akademiese omgewings gebruik word. Dit staan bekend as kognitiewe akademiese taalbevoegdheid (KAT). Indien leerders reeds op KAT-vlak in hulle moedertaal funksioneer, word die oordrag van begripsisteme en -konsepte wat hulle reeds in die moedertaal verwerf het, op die ander taal vergemaklik (Young, 1995:67). Cummins (2000:137) se teorie stel dat voldoende leesvaardighede in die eerste taal die algemene dieperliggende konseptuele taalvaardighede (waarop algemene akademiese vaardighede gebou is) die ontwikkeling van geletterdheid in 'n tweede taal bevorder. Dit lyk asof die Afrikaanssprekende leerders reeds op 'n KAT-vlak in hul moedertaal gefunksioneer het, wat 'n positiewe invloed op hul akademiese prestasie in hul tweede taal, Engels, uitgeoefen het.

5.8.5 Die verband tussen die leesbegrip van die Sesothosprekende leerders in hulle eerste taal en hulle akademiese prestasie in hulle eerste taal

Uit die resultate blyk dit dat die Sesothosprekende leerders ook op 'n KAT-vlak verkeer met betrekking tot hul eerste taal, Sesotho. Soortgelyk aan die Afrikaanssprekende leerders blyk dit dat die Sesothosprekende leerders ook daartoe in staat is om akademiese leervaardighede oor te dra tussen die eerste en tweede taal, maar dat die standaard van die KAT-vlak wel laer kan wees as

dié van hulle Afrikaanse portuurgroep. Om hierdie rede kan afgelei word dat die eerstetaal KAT-vlak van Sesotholeerders die oorsaak is van die swakker akademiese prestasie wat in hul tweede taal, Engels, behaal is. Vir Danesi (1988:252) is formele opleiding in die moedertaal 'n belangrike voorwaarde vir die ontwikkeling van 'n globale taalbevoegdheid. Danesi (1988:252) beweer dat kinders wat nie aanvanklik 'n drumpelvlak van moedertaalbekwaamheid verwerf het nie, algemene leerprobleme kan ervaar wat tot swak akademiese prestasie lei. Dit kan 'n moontlike rede wees vir die swak akademiese prestasie in Engels van die Sesothosprekende leerders. Hierdie probleme kan dan ook ervaar word wanneer 'n tweede taal aangeleer word. Cummins (1984:137) sluit by hierdie stelling aan deur te verwys na kognitiewe akademiese taalbevoegdheid (KAT) wat eerste deur leerders in hul huistaal verwerf behoort te word voordat daaraan gedink kan word om 'n ander taal as onderrigmedium te gebruik. Die impak wat hierdie stelling op die tweede taal van Sesothosprekende leerders het, word verder in Paragraaf 5.8.6 verduidelik.

5.8.6 Die verband tussen die leesbegrip van Sesothosprekende leerders in hulle tweede taal en hulle akademiese prestasie in hulle tweede taal

Die groot diskrepansie tussen die eerste- en tweedetaal-leesbegripsprestasies van die Sesothosprekende leerders kan moontlik binne die konteks van die linguistiese onderling afhanklike teorie verklaar word. Die linguistiese vaardighede van die Afrikaanssprekende leerders word met meer sukses op hulle tweede taal (Engels) oorgedra as wat die geval is met die Sesothosprekende leerders. Die linguistiese onderling afhanklike teorie propageer dat leesvaardigheid suksesvol van 'n eerste taal op 'n tweede taal oorgedra word indien 'n bepaalde leesvaardigheidsvlak by die leerders se eerste taal teenwoordig is (sien Hoofstuk 2). Bogenoemde teorie stel ook dat daar min bewyse is van suksesvolle oordrag van 'n eerstetaal-leesvaardigheid op 'n tweedetaal-leesvaardigheid by laervlak-lesers wat wel moontlik die geval in hierdie studie kan wees.

Volgens Appel en Muysken (1990:105) kan leerders slegs hoë bekwaamheidsvlakke in 'n tweede taal verwerf indien hulle moedertaalontwikkeling (veral die taalfunksies wat vir die skool relevant is, soos woordeskate en konsepontwikkeling) eers deur middel van die skoolonderrig op peil gebring is. Vermeulen (2003:127) sluit hierby aan deur te stel dat die semantiek van die moedertaal as basis by die aanleer van 'n tweede taal gebruik moet word en dat die suksesvolle benutting van die tweede taal afhanklik is van 'n bepaalde ontwikkelingsvlak in die moedertaal. Dit blyk dat die leesbegrip van die Sesothosprekende leerders in hierdie ondersoek in die tweede taal, Engels, nie op peil is nie en dit hul akademiese prestasie in Engels dus negatief beïnvloed. Indien leerders reeds op KAT-vlak in hulle moedertaal funksioneer, word die oordrag van begripsisteme en konsepte wat hulle reeds in die moedertaal verwerf het, op die ander taal vergemaklik (Young, 1995:67).

Volgens Cummins (1992:22) kan geletterdheidsverwante vaardighede soos leesstrategieë en kognitiewe of akademiese vaardighede van die eerste taal op die tweede taal oorgedra word indien die moedertaal die konseptuele en akademiese grondslag vir die tweedetaal-bemagtigingsvaardighede lê. Hierdie teorie van Cummins staan bekend as die "*Common Underlying Proficiency*" ("*CUP*"). Een van die implikasies van "*CUP*" is dat 'n deeglike fondament in die eerste taal nodig is voordat effektiewe oordrag kan plaasvind. Gesien teen die agtergrond van die onbevredigende akademiese prestasie van die Sesothosprekende leerders in die tweede taal, blyk dit dat hulle leesvaardighede waarvoor hulle tans beskik nie as deeglike fondament beskou kan word waarop tweedetaal-vaardighede gebou kan word nie. Die Sesothosprekende leerders moet teks, wat in 'n taal wat nie hulle moedertaal is nie, geskryf is, probeer verstaan deur op hul eie kennis van daardie taal staat te maak om die teks te interpreteer en te begryp. Terselfdertyd moet hulle die tekortkominge in hul eie konseptuele en akademiese ontwikkeling ten opsigte van hul eerste taal deur medium Engels oorkom. Kapp (1994:27) beweer dat die oordrag van kognitiewe vaardighede op 'n tweede taal makliker gemaak word indien leerverwante vaardighede in die eerste taal genoegsaam ontwikkel is deur 'n proses van

geleidelike leer oor 'n aantal jare heen. Dit blyk dat die Sesothosprekende leerders, wat by hierdie ondersoek betrokke was, nog nie genoegsame taalvaardighede verwerf het om hulle in staat te stel om aan die leesverwagtinge van 'n tweede taal te voldoen nie en dat dit aanleiding gee tot swak akademiese prestasie in die tweede taal.

5.8.7 Die verskil tussen Afrikaans- en Sesothosprekende leerders met betrekking tot hulle Engelse leesbegrip en akademiese prestasie in Engels tweede taal

Benewens die kognitiewe akademiese taalvaardigheid (KAT) identifiseer Cummins (1996, 2000, 1984:137) ook 'n tweede taalvaardigheid, naamlik die basiese interpersoonlike vaardighede (BIV) wat na taalgebruik in die alledaagse meer sosiale kommunikatiewe konteks verwys. Dit blyk dat sommige Sesothosprekende leerders ten opsigte van hul tweede taal, Engels, nog nie op die KAT-vlak funksioneer nie, ten spyte van die feit dat hulle in hul tweede taal BIV-bedrewe is. Dit impliseer dat die Sesothosprekende leerders wel in Engels as taal kan kommunikeer, maar nie op akademiese vlak met hul Afrikaanssprekende portuurgroep, wat beide KAT- en BIV-bedrewe is, kan meeding nie.

Die swakker prestasie en leesbegrip van Sesothosprekende leerders teenoor dié van die Afrikaanssprekende leerders kan moontlik verklaar word deur die feit dat die Sesothosprekende leerders in die meerderheid van hul vakke onderrig deur medium van hulle tweede taal ontvang. In 'n omvattende navorsingsprojek het Cahill en Kamper (1989:26) bevind dat meer as die helfte van die graad 12-leerders slegs Engels in die klas hoor waar Engels as taalvak aangebied word. Broom (2004:523) se navorsingsbevinding dat taal- en leesvaardighede gekoppel kan word aan die onderrigmedium in die klaskamer asook aan die moedertaal van die leerders, sluit hierby aan. Ongeag die onderrigstrategieë is Cummins (1984:151) van mening dat die sistematiese implementering van 'n nuwe of addisionele onderrigmedium in 'n te vroeë stadium die normale en uiters belangrike taal- denk- en konsepontwikkeling wat die beste in die moedertaal

geskied, kan belemmer. Die resultaat is gewoonlik swak ontwikkelde taalvaardighede in beide die moedertaal en die tweede taal, wat lei tot swak leergewoontes soos leer sonder begrip, verbalisme (gebruik van groot woorde sonder om die betekenis daarvan te verstaan) en memorisering (papegaaiwerk, *rote learning*). Greenop *et al.* (1999:25) is van mening dat die verskillende onderrigstrategieë wat in 'n veeltalige klaskamer gebruik word, sommige leerders kan benadeel. Hulle het verder bevind dat Afrikaanssprekende leerders vinniger leer lees as Engelssprekendes en die voorsprong om woorde te lees wat hulle nog nooit gesien het nie, tot minstens graad 7 behou.

Strydom se navorsing (1997:135) dui daarop dat die akademiese prestasie van die meerderheid leerders wat uit enkelouer-huise kom waar die moeder die hele dag werk om die gesin te onderhou, daaronder ly. Die meerderheid Sesothosprekende leerders wat by hierdie studie betrokke was, kom uit 'n plattelandse omgewing met lae sosio-ekonomiese omstandighede wat drasties verskil van dié van die Afrikaanssprekende leerders. Leerders wat nie aan gedepriveerde lewensomstandighede blootgestel is nie, is beter voorbereid op hul akademiese studies. Kriegler (1990:420) verwys soos volg hierna: "*It is not low socio-economical status as such which causes low achievement, but rather the lack of informal motivation and teaching to read which characterises the socio-economically deprived home.*" Dit is 'n welbekende feit dat 'n leeskuiluur in Afrika-gemeenskappe nie goed gevestig is nie (Macdonald, 1990:101; Mawasha *et al.*, 1994:35; Fletcher, 1993:89; Viljoen, 1987:103). Dison (1997:36) verstrek enkele redes hiervoor, soos die mondelinge tradisies van Afrika-mense, armoede en geskiedenis van die vorige agtergeblewenes. Viljoen (1987:103) skryf die swak lesgewoontes van benadeelde gemeenskappe toe aan 'n gebrek aan boeke by die huise, die afwesigheid van 'n leeskuiluur, onbereikbaarheid van openbare biblioteekfasiliteite binne loopafstand, 'n gebrek aan relevante/toepaslike leesmateriaal in die spreektaal en 'n onvermoë om lees as 'n genotvolle tydverdryf te beskou. Aangesien die meerderheid bogenoemde faktore by die omstandighede van die Sesothosprekende leerders van hierdie studie aansluit, kan dit ook as moontlike redes aangevoer word vir die verskille

wat tussen die Sesotho- en Afrikaanssprekende leerders voorgekom het. Miller *et al.* (1998:103) is van mening dat leerders uit 'n "Afrika"-kultuur teks nie kan interpreteer en begryp wat vir die oorwegend "Westerse" kultuur opgestel is nie. Hierdie uitspraak word aangevul deur Seligmann (1999:76) wat beweer dat sommige lande 'n meer mondelinge tradisie van veeltaligheid het, met ander woorde eerder 'n gesproke as geskrewe taalkultuur. Leer kan dan byvoorbeeld deur middel van storievertelling plaasvind. Van Wyk (2001:71) noem ook dat leerders se omgewingsfaktore 'n impak het op leerders se akademiese en leesvaardighede.

Broom (2004:521) voer aan dat die bemagtiging van KAT-vertraag kan word deur die feit dat swart leerders in hul tweede taal (Engels) onderrig word deur 'n eerstetaal-ondewyser wat nie die leerders se eerste taal (byvoorbeeld Sesotho) magtig is nie. Die eerstetaal-ondewyser is dus nie daartoe in staat om nuwe konsepte in die leerder se eerste taal te verduidelik nie en kan ook nie van hulp wees by die verskillende interpretasies van teks met betrekking tot die impak van kultuurverskille nie (Broom, 2004:521). Hierdie omstandighede is ook van toepassing by die skool waar die navorsing onderneem is, aangesien die onderwysers wit is met die uitsondering van die Sesothotaal-ondewyser.

Deur Mauch (2001:1) se navorsing kom dit ook aan die lig dat Engels tweedetaal-leerders meestal nie vlot Engels kan praat nie en tydens hulle studie aan tersiêre inrigtings grotendeels staat maak op klasse wat in Engels aangebied word sodat hulle hul studie suksesvol kan voltooi. Hierdie studente vind dit ook moeilik om hulle in Engels uit te druk, en dit weerhou hulle daarvan om hul dosente te nader of aan groepsbesprekings deel te neem (Foster & Leibowitz, 1998:90).

Nog 'n moontlike rede vir die lae leesbegrip en akademiese prestasie in die tweede taal van Sesothosprekende leerders vergeleke met dié van Afrikaanssprekende leerders kan wees dat die Sesothosprekende leerders gereeld in die vorige grade aan "code switching" (sien Paragraaf 1.1) blootgestel

is om hul eie taalkortkominge in die onderrigmedium, naamlik Engels, te oorbrug sodat kommunikasie en begrip kan plaasvind. In die sogenaamde Engelsmedium-klaskamers word onderwysers deur hulle eie taalkortkominge en dié van hulle leerders genoodsaak om afwisselend Engels en 'n Afrikataal (*code switching*) te gebruik om doeltreffend te kan kommunikeer en begrip te bevorder.

Goeie leerders gebruik voorkennis en vorige linguistiese kennis meer doeltreffend terwyl daar aan 'n leertaak gewerk word (O'Malley & Chamot, 1990:141). Dit word deur Chamot en El-Dinary (1999:332) ondersteun, wat die stelling maak dat effektiewe taalleerders op die gebruik van agtergrondkennis en inferensie fokus om teks te verstaan. Dit blyk dus dat leerders met beperkte algemene kennis, skemata en linguistiese kennis dit moeilik vind om leerstrategieë toe te pas. Volgens Lockett (1995:75) het die *Threshold*-projek aangetoon dat groot getalle swart leerders weens hul onderontwikkeling ten opsigte van die moedertaal nadelig deur die stelsel van afnemende tweetaligheid (*subtractive bilingualism*) beïnvloed word. Die leerders wat by die *Threshold*-projek betrokke was, kon nie in Engels die ou kennis wat hulle deur die moedertaal verwerf het, verduidelik nie en andersins kon hulle ook nie die nuwe kennis wat deur medium Engels verwerf is, in hulle moedertaal verduidelik nie. Lockett (1995:76) kom tot die gevolgtrekking dat die KAT-vlak in nie een van die twee tale verwerf is nie en beveel aan dat leerders nie na 'n ander taal van onderrig oorskakel indien die moedertaal nog nie die KAT-vlak bereik het nie. In dié navorsingskonteks beteken dit dat voldoende ontwikkeling van taalvaardighede in die moedertaal (soos die geval by die Afrikaanssprekende leerders was) nie net die aanwending van die huistaal (Afrikaans) bevorder nie, maar ook die algemene dieperliggende konseptuele en taalvaardighede waarop die ontwikkeling van geletterdheid in Engels en algemene akademiese vaardighede gebou kan word. Die feit dat beide die gemiddelde leesbegrip en akademiese prestasie in Engels tweede taal van die Sesothosprekende leerders laag is, is kommerwekkend as in ag geneem word dat hierdie leerders in hul tweede taal onderrig word. Omdat leesbegrip alle aspekte van alle vakke en

leerareas deurtrek, het dit 'n besliste impak op die leerders se akademiese prestasie in die Taal- sowel as ander leerareas. Die gevolgtrekking kan gemaak word dat onderrig in 'n tweede taal 'n negatiewe impak het op die leesbegrip van leerders en uit die aard van die saak ook hul hele akademiese prestasie. Sesothosprekende leerders wat onderrig in hul tweede taal (Engels) ontvang, word benadeel, vergeleke met hul portuurgroep wat onderrig in hul eerste taal ontvang.

5.8.8 Die verskil tussen die manlike en vroulike leerders met betrekking tot hulle leesbegrip (eerste en tweede taal) en akademiese prestasie in Engels tweede taal

Uit Tabel 5.5 blyk dit dat statisties en prakties betekenisvolle verskille tussen manlike en vroulike leerders bestaan wat hulle gemiddelde prestasies in leesbegrip (eerste en tweede taal) en akademiese prestasie in Engels tweede taal betref.

Dit blyk verder dat die vroulike leerders beter in leesbegrip (eerste en tweede taal) en akademiese prestasie in Engels tweede taal presteer het as die manlike leerders. Die verskil blyk ook groter te wees met betrekking tot leesbegrip in Engels tweede taal sowel as akademiese prestasie in Engels tweede taal.

'n Moontlike rede hiervoor kan wees dat die vroulike leerders beter leerstrategieë toegepas het. Vroulike leerders gebruik aansienlik meer leerstrategieë as mans en ook op 'n meer gereelde basis (Van Wyk, 2001:77). Dreyer (1992:112) se bevindinge stem ooreen met bogenoemde stelling en wys verder uit dat die strategie van "leer saam met ander" die sosiale interaksie van vroulike leerders weerspieël. Bogenoemde stelling beklemtoon die begeerte van vroue om goeie prestasies te behaal (Oxford & Nyikos, 1989:296). O'Malley en Chamot (1990:106) wys op die feit dat vroue meer leerstrategieë op 'n meer gereelde basis gebruik as mans en dat vroue 'n wyer verskeidenheid leerstrategieë toepas. 'n Suid-Afrikaanse studie wat onder Afrikaanssprekende eerstejaarstudente aan die Noordwes-Universiteit onderneem is, het dieselfde

resultate opgelewer. Die vroulike studente in die groep het meer strategieë toegepas as hul manlike gelykes en die vroulike studente het ook meer gereeld leerstrategieë toegepas, vergeleke met hul manlike gelykes (Dreyer & Oxford, 1996:72). Volgens Kaylani (1996:88) behoort daar meer inligting met betrekking tot die sosiale en kulturele konteks van die teikengroep ingesamel te word alvorens 'n gevolgtrekking gemaak kan word oor die leerstrategieë wat die verskillende geslagte toepas.

Tydens tweedetaal-ontwikkeling vind 'n wisselwerking plaas tussen geslag en verskillende veranderlikes (Ellis, 1994:204). Die vroue in Asië wat tuis bly en byna nooit met Engelssprekendes in aanraking kom nie, word deur Van Wyk (2001:77) as voorbeeld geneem. Hierteenoor verkeer die mans in Asië op 'n daaglikse basis met Engelssprekendes in hulle werksituasie. 'n Wisselwerking vind plaas tussen geslag en faktore soos ouderdom, etnisiteit en veral sosiale klas (Ellis, 1994:204). Die meerderheid leerders in die onderhawige studie kom uit 'n landelike, tradisionele opset waar baie van die manlike leerders verplig is om voor en na 'n skooldag plaasarbeidstake te verrig. Dit beteken dat die manlike leerders minder geleenthede het om met groepe anders as dié wat in hulle onmiddellike omgewing aanwesig is, te kommunikeer en dat tyd wat vir leer/lees beskikbaar is, beperk is.

Ellis (1994:202) beweer dat vroue moontlik beter kan vaar met die verwerwing van 'n tweede taal as mans; hulle is waarskynlik meer ontvanklik vir nuwe linguistiese vorme in die tweedetaal-insette en hulle sal waarskynlik meer geneë wees om ontslae te raak van intertaalvorme wat afwyk van die teikentaalnorme.

Aanleg kan as nog 'n moontlike rede beskou word vir die beter leesbegrip en akademiese prestasie in Engels tweede taal van die dogters as dié van die seuns. Ellis (1994:494) definieer aanleg as "n spesiale geneigdheid om 'n tweede taal te leer." Oxford en Ehrman (1993:190) is van mening dat tweedetaal-aanlegtoetse deur sosio-ekonomiese faktore en ouerlike opvoeding beïnvloed word. Navorsing wat deur Larsen-Freeman en Long (1991:207) gedoen is, verwys na leerderaanleg wat by drie soorte metodologiese

benaderings aangepas is, naamlik 'n oudiovisuele metode, 'n analitiese benadering en 'n funksionele benadering. Die bevinding is gemaak dat prestasie verbeter het indien die benadering gekies is wat die beste by die leerders se aanlegprofiel gepas het. Dit blyk dat die dogters beter aangelê is vir tale.

Motivering kan 'n rol speel by die rede waarom die dogters beter as die seuns gevaar het. Gardner en Lambert (1972:268) onderskei tussen integrerende en instrumentele motivering. Instrumentele motivering vind plaas wanneer 'n leerder doelgeoriënteerd is en graag vir gebruiksdoeleindes 'n taal magtig wil word soos om sy/haar sosiale status te verhoog, met die oog op sy/haar toekomstige loopbaan of ter wille van opleidingsdoeleindes (Ellis, 1994:513; Larsen-Freeman & Long, 1991:173). Integrerende motivering het in die navorsing van Gardner en Lambert (1959:268) grootliks die aanleer van taal ondersteun. Motivering word geassosieer met inspanning, keuses en vrywillige optrede wat dui op pligsgetrouheid (Moyer, 1999:82; Crookes & Schmidt, 1991:483). Dogters word dikwels beskou as meer pligsgetrou as seuns. Aandag en motivering is ten nouste aan mekaar gekoppel (Van Lier, 1996:102; Crookes & Schmidt, 1991:484). Laasgenoemde navorsers beweer dat kognitiewe aktiwiteite wat by tweedetaal-leer betrokke is, met motiverende optrede geassosieer kan word: aspekte soos die organisering, beplanning en voltooiing van take. Dogters is in die algemeen geneig om meer georganiseer te wees en dit kan moontlik die rede wees waarom hulle meer strategies leer.

5.9 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die data wat uit die toetsing voortspruit, weergegee en statisties geanaliseer. Die resultate van die statistiese analises is bespreek in 'n poging om die verband tussen leesbegrip en akademiese prestasie in die leerarea Taal van graad 10-leerders te verklaar.

Statistiese analises van die data dui daarop dat 'n positiewe korrelasie tussen die leesbegrip van leerders en hulle akademiese prestasie in die leerarea Taal voorkom. Omdat goeie leesbegrip 'n voorvereiste is vir leer (veral die leer van

skriftelike inligting), kan die afleiding gemaak word dat die prestasies van die proefpersone in ander leerareas/vakke ook negatief beïnvloed sal word deur hul onvermoë om te begryp wat hulle gelees het. Dit hou veral negatiewe implikasies in vir die leerders wat deur medium van 'n tweede taal (Engels) onderrig word. Dit blyk dat die verbetering van leesvaardighede in die tweede taal 'n belangrike faktor is om algemene akademiese prestasie en ook uiteindelik die slaagsyfer van leerders te verbeter. Leesvaardighede kan verbeter word deur onderrig in leesbegrip en die toepassing van verskeie lees- en leerstrategieë, soos in Hoofstuk 3 bespreek.

In Hoofstuk 6 sal die gevolgtrekkings, aanbevelings en leemtes van die ondersoek aan die orde kom.

HOOFSTUK 6

GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is die data wat uit die toetsing van hierdie studie voortspruit, weergegee en statisties geanalyseer. Die resultate van die statistiese analises is bespreek en op grond hiervan is gevolgtrekkings gemaak. In enige onderrig-leer-situasie speel taal, lees en die begrip daarvan 'n uiters belangrike rol. Swak leesbegrip word dikwels beskou as die oorsaak van swak akademiese prestasie in die leerarea Taal. Die onderrigmedium van die meerderheid leerders in hierdie studie is Engels — die leerders se tweede taal. Hulle akademiese vordering word hierdeur gekortwiek, aangesien hulle vaardigheidsvlak in die tweede taal nie op peil is nie. Hierdie hoofstuk gee 'n uiteensetting van die gevolgtrekking waartoe in hierdie studie gekom is. Tekortkominge van hierdie studie word bespreek. Daarna word aanbevelings aan die hand gedoen wat betrekking het op leesbegripstrategieë en toekomstige ondersoeke. Laastens word 'n kort slotgedagte uitgespreek.

6.2 HIPOTEESES

Met betrekking tot die hipoteses wat in Afdeling 4.5 gestel is, word die volgende aanvaar:

H_a^1 : Daar bestaan 'n beduidende verband tussen die leesbegrip van graad 10-leerders in hul eerste en tweede taal en hul akademiese prestasie in die leerarea Taal.

H_a^2 : Daar bestaan beduidende verskille tussen Afrikaans- en Sesothosprekende leerders wat hulle prestasies in leesbegrip (eerste en tweede taal) en die leerarea Taal (eerste en tweede taal) betref.

H_a³: Daar bestaan beduidende verskille tussen manlike en vroulike leerders wat prestasies in leesbegrip (eerste en tweede taal) en die leerarea Taal (eerste en tweede taal) betref.

6.3 TEKORTKOMINGE

'n Moontlike tekortkoming in hierdie studie is dat die studiepopulasie van slegs een skool daarby betrokke was. Die bevindinge kan nie veralgemeen word ten opsigte van alle eerste- en tweedetaal-leerders in graad 10 nie. Die opnames kan uitgebrei word na ander skole en selfs na ander provinsies.

Hierdie studie het slegs die verband tussen leesbegrip en akademiese prestasie in die leerarea Taal ondersoek. Die akademiese prestasie van ander leerareas kan moontlik ook gepaard met die leerarea Taal ondersoek word.

6.4 AANBEVELINGS

Die gevolgtrekking waartoe uit hierdie studie gekom is, is dat daar beslis 'n positiewe verband tussen leesbegrip en akademiese prestasie in die leerarea Taal bestaan, wat statisties en prakties betekenisvol is. Die uitslag van hierdie studie toon dat die akademiese prestasie van die eerstetaal-leerders in die eerste taal kan verbeter indien hulle leesbegrip in die eerste taal verbeter. Leesbegrip is vanselfsprekend slegs een van 'n aantal faktore wat 'n leerder se akademiese prestasie in Taal beïnvloed. 'n Geringe verbetering in 'n leerder se jaarpunte maak 'n groot verskil ten opsigte van slaag of druip by 'n leerder wat as 'n grensgeval beskou word. Die uitslag van hierdie studie toon ook dat die akademiese prestasie in die tweede taal van tweedetaal-leerders kan verbeter indien hulle leesbegrip in die tweede taal verbeter. Hierdie voorspelling is uiters noemenswaardig en betekenisvol vir leerders wat in hul tweede taal onderrig word. Die waarheid is dat leesbegrip slegs verbeter kan word indien 'n doelbewuste poging daartoe aangewend word. Voortvloeiend uit die bevindings in Hoofstuk 5 word die volgende aanbevelings aan die hand gedoen:

- Praktiese aanbevelings
- Praktykgerigte aanbevelings
- Aanbevelings ten opsigte van rekenaarondersteunde leesonderrig
- Aanbevelings met betrekking tot verdere navorsing

6.4.1 Praktiese aanbevelings

Die volgende praktiese aanbevelings word gedoen ten einde beter begrip te bewerkstellig:

- Luister na musiek en kyk televisie in jou tweede taal.
- Praat so gereeld moontlik met ander mense in jou tweede taal.
- Lees Engelse tydskrifte en koerante.
- Skryf briewe in Engels.
- Gebruik 'n woordeboek op 'n meer gereelde basis.
- Wend 'n doelbewuste poging aan om jou Engelse woordeskat uit te brei.
- Hou 'n taalnotaboek/-joernaal aan.
- Neem kennis van taalgebruik in jou gemeenskap.
- Probeer om in Engels te dink.
- Leer uit jou taalfoute.
- Raak bevriend met Engelssprekende mense.

6.4.2 Praktyk-gerigte aanbevelings

Die volgende aanbevelings word in hierdie verband gedoen:

- Elke taal behoort eweveel uitsendingstyd op die televisie en oor die radio te geniet.
- Die onderrigtaal moet soveel as moontlik gepraat word.
- Onderwysers behoort gekwalifiseerd te wees om leerders in die onderrigmedium te onderrig.
- Engels as tweede taal behoort alleenlik aangeleer te word wanneer die eerste taal goed bemeester is.
- Elke leerder behoort die voorreg te hê om in sy of haar moedertaal onderrig te word en eksamen te kan aflê.
- Leerders se leesprobleme behoort vroegtydig geïdentifiseer te word sodat die nodige hulp verleen kan word.
- Leesontwikkelingsprogramme behoort deur alle skole ingestel te word.
- Die onderwyser moet sterk klem lê op al die leeskomponente, naamlik leesvlotheid, fonologiese bewustheid, woordeskatontwikkeling en dekodering en begrip.

6.4.3 Aanbevelings ten opsigte van Rekenaarondersteunde leesonderrig

Indien 'n taal in die vinnig bewegende tegnologiese era wat ons op die oomblik beleef, wil voortbestaan, is dit van die uitste belang dat die rekenaaromatige hulpbronne van die taal so omvattend moontlik moet wees. 'n Rekenaaronderrigprogram behoort ook 'n goeie gehaltebeheerstelsel in te sluit wat bewys lewer van die doeltreffendheid van die program. Hiermee word bedoel dat 'n leerder wat van die program gebruik maak op 'n gereelde basis

terugvoer moet ontvang in die vorm van byvoorbeeld verslae wat sy/haar vordering ten opsigte van leesbegrip aandui. 'n Beleid ten opsigte van deurlopende assessering met betrekking tot rekenaarondersteunde leesonderrig behoort neergelê te wees.

Die volgende aanbevelings word in hierdie verband aan die hand gedoen:

- 'n Kundige onderwyser moet rekenaarondersteunde leesprogramme evalueer en kies wat klem lê op die ontwikkeling van leesbegrip.
- Rekenaars moet aangewend word vir remediëring en leesverryking in die algemeen.
- By die onderrig van lees moet die motiveringswaarde van rekenaarondersteunde onderrig deeglik benut word .
- Rekenaarondersteunde onderrig behoort 'n soepel en uitdagende opset daar te stel wat alle leerders kan akkommodeer.
- Tydens rekenaarondersteunde leesonderrig moet die onderwyser leiding aan die leerders gee en seker maak dat hulle rekenaarvaardig is voordat hulle op hul eie gelaat word.
- Verrykte leesonderrig met behulp van die rekenaar behoort oor 'n langer tydperk, verkieslik deurlopend, plaas te vind.

6.4.4 Aanbevelings met betrekking tot verdere navorsing

Die volgende terreine behoort verder ondersoek te word:

- Die verband tussen leesbegrip en akademiese prestasie in die leerarea Taal met 'n groter populasie en 'n ware eksperimentele ontwerp wat al die provinsies van Suid-Afrika insluit.

- Sou leesonderrig ook op jonger leerders (so jonk as graad R) toegepas kon word om hul leesbegrip en woordherkenning te verbeter?
- Die uitwerking van leesonderrig op hoërskoolleerders behoort ook ondersoek te word.
- Wat is die verband tussen taalvaardigheid en leesbegrip in alle leerareas?

6.5 SLOTSOM

Soos kennis, is taal ook 'n vorm van mag. Jy kan 'n nasie nie hulle taal ontnem en dan verwag dat hulle oor die vermoë beskik om doeltreffend in wisselwerking met hulle situasies te verkeer nie. Deelnemende demokrasie kan nêrens sonder doeltreffende kommunikasie met die algemene bevolking deur middel van die spesifieke taal wat die beste verstaan word uitgebou word nie. Tans word aandag geskenk aan die kwessie rakende die erkenning van taal- en kulturele verskille binne die nuwe kurrikulum vir Suid-Afrikaanse skole. In die *Policy Framework for Education and Training* van die African National Congress (ANC, 1994:61-63) word die volgende algemene beginsels neergelê waarop die onderwysbeleid vir 'n demokratiese onderwysstelsel gebaseer moet word:

- Die reg van die individu om te kies watter taal of tale bestudeer sal word en ook watter leer- en onderrigtaal (onderrigmedium) benut sal word.
- Die noodsaaklikheid om daardie Suid-Afrikaanse tale wat voorheen benadeel en verwaarloos is, te ontwikkel en te bevorder.

Doeltreffende lees is 'n voorvereiste vir doeltreffende leer. Om te verseker dat leerders doeltreffend in hul eerste en tweede taal kan lees, moet leesbegripsonderrigprogramme reeds so vroeg as moontlik 'n aanvang neem. Leerders behoort geleidelik onderrig te word in die gebruik van leesstrategieë sodat hulle hul leesbegrip kan moniteer en aktief kan reguleer.

Die einddoel wat bereik behoort te word is dat leerders selfstandig met begrip kan lees sodat hul akademiese prestasie hierdeur verhoog kan word. Onderrig in lees in primêre skole sowel as sekondêre skole móét 'n regmatige plek verkry sodat leerders nie verder in hul skoolloopbaan struikel as gevolg van 'n swak fundering in leesvaardigheid nie.

BIBLIOGRAFIE

- AL-ANSARI, S. 2000. Sheltered curricular exposure and unsheltered extracurricular exposure as factors influencing the development of academic proficiency in ESL. *Review of applied linguistics in language teaching*, 38(3/4):175. (19 p.). EBSCOHost <http://www-sa.ebsco.com> Datum van toegang: 3 Februarie 2004.
- ALDERSON, J.C. 1984. Reading in a foreign language: a reading problem or a language problem. London: Longman.
- ANC (African National Congress). 1994. A policy framework for Education and Training. Johannesburg: ANC.
- ANTUNEZ, B. 2002. Implementing reading first with English language learners. *Directions in language and education*, 15:1-12.
- APPEL, R. & MUYSKEN, P. 1990. Language contact and bilingualism. Braamfontein: ANC.
- AU, K.H. 1993. Literacy instruction in multicultural settings. New York: Wadsworth.
- AUGUST, A. & HAKUTA, K. 1997. Improving schooling for language-minority children: a research agenda. Washington, D.C.: National Academy Press.
- BAKER, L. & BROWN, A.L. 1984. Metacognitive skills in reading. (In Pearson, P.D., Barr, R., Kamil, M.L. & Mosenthal, P., eds. Handbook of reading research. White Plains, N.Y.: Longman. p. 353-394.)
- BEACH, R.W. 1985. Attitude towards literature. (In Husen, T. & Postlethwaite, T.N., eds. International encyclopedia of education, 4:3115-3117. Oxford: Pergamon.)

BEAR, D.R., INVENIZZE, M., TEMPLETON, S. & JOHNSTON, F. 1996. *Words their way: word study for phonics, vocabulary, and spelling instruction*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall.

BEHRENS, A.F.W. 1995. Die verband tussen rekenaarondersteunde leesonderrig, leesbegrip en leerbenadering by leerlinge in die senior primêre skoolfase. Potchefstroom: PU vir CHO. (Verhandeling - MEd.)

BENDER, C.J.G. & COETZEE, C. 1995. A questionnaire for teachers to identify secondary school pupils with reading problems. *South african journal of education*, 15(4):163-169.

BOND, G.L. & JINKER, M.A. 1975. *Reading difficulties - their diagnosis and correction*. New York: Appleton-Century.

BRISBOIS, J.I. 1995. Connections between first- and second-language reading. *Journal of reading behaviour*, 27(4):565-584.

BROOM, Y. 2004. Reading English in multilingual South African primary schools. *Bilingual education in bilingualism*, 7(6):506-529.

CAHILL, S. & KAMPER, G.D. 1989. Die stand, plek en rol van Afrikaans as tweede taal in die breë kurrikulum van sekondêre skole van die Departement van Onderwys en Opleiding. Pretoria: HSRC.

CAPLAN, N., CHOY, M.H. & WHITMORE, J.K. 1992. Indochines refugee families and academic achievement. *Scientific American*, 262(2):18-24.

CARSON, J.E., CARRELL, P.L., SILBERSTEIN, S., KROLL, B. & KUEHN, P.A. 1990. Reading-writing relationships in first and second language. *Tesol quarterly*, 24:245-266.

CHAMOT, A.M. & EL-DINARY, P.B. 1999. Children's learning strategies in language immersion classrooms. *The Modern Language Journal*, 83(3):320-333.

COETZEE, C. 1993. Die ontwerp van 'n instrument vir onderwysers om leesprobleme by hoërskoolleerlinge te identifiseer. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Verhandeling - MEd.)

COHEN, J. 1977. *Statistical power analysis for the behavioural science*. Rev. ed. New York: Academic Press.

COHEN, J. 1988. *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Rev. ed. New York: Academic Press.

COOPER, T. 1997. Assessing vocabulary size: so, what's the problem? *Language matters*, 28:96-117.

COSTA, A.L. & MARZANO, R. 1987. Teaching the language of thinking. *Educational leadership*, 45(2):29-33.

COURT, S.A. 1988. *Language proficiency and academic success: an investigation into the relationship between language proficiency and academic success at university with particular reference to first-year students of English*. Durban: University of Natal. (Dissertation - MA.)

CROOKS, G. & SCHMIDT, R.W. 1991. Motivation: reopening the research agenda. *Language learning*, 41(4):469-512.

CUMMINS, J. 1984. *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Avon.

CUMMINS, J. 1992. Language proficiency, bilingualism, and academic achievement. (In Richard-Amato, P.A. & Snow, M.A., eds. *The multicultural classroom: readings for content-area teachers*. New York: Longman. p. 16-26.)

CUMMINS, J. 1996. *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. Ontario, Can.: Association for Bilingual Education.

- CUMMINS, J. 2000. Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.
- DANESI, M. 1988. Mother-tongue training in school as a determinant of global language proficiency: a Belgium case study. *International review of education*, 34:439-454.
- DAVALOS, R.A. & GRIFFIN, G. 1999. Empowering teachers and students to change through shared language. *Education, UTA*, 119(3):542-550.
- DAVIS, J.N. & BISTODEAU, L. 1993. How do L1 and L2 reading differ: evidence from think aloud protocols. *Modern language journal*, 77:459-472.
- DECHANT, E.V. 1991. Understanding and teaching reading: an interactive model. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- DE KLERK, A.L. 1995. Metakognisie as bepaler van leesbegrip. Potchefstroom: PU vir CHO. (Verhandeling - MEd.)
- DE VILLIERS, S.U. 1997. Task-bases syllabus for English in South African primary schools. Potchefstroom: PU vir CHO. (Thesis - PhD.)
- DE WITT, M.W., LESSING, A.C. & DICKER, A. 1998. The comparison of reading skills of non-mother-tongue learners with those of mother-tongue learners. *South African journal of education*, 18(2):118-123, May.
- DISON, A. 1997. Crossing boundaries: facilitating conceptual development in relation to culture in an English for academic purposes course. Grahamstown: Rhodes University. (Dissertation - MA.)
- DREYER, C. 1992. Learner variables as predictors of ESL proficiency. Potchefstroom: PU for CHE. (Thesis - PhD.)

DREYER, C. & OXFORD, R.L. 1996. Learning strategies and other predictors of ESL proficiency among Afrikaans speakers in South Africa. (In Oxford, R., ed. Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives. Hawaii: University of Hawaii Press.)

DU PLOOY, A. 1995. Reading strategies for effective reading comprehension. Potchefstroom: PU for CHE. (Dissertation - MA.)

ELBAUM, B., VAUGHN, S., HUGHES, M.T. & MOODY, S.W. 2000. How effective are one-to-one tutoring programs in reading for elementary student at-risk for reading failure? A meta-analysis of the intervention research. *Journal of educational psychology*, 92:605-619.

ELLIS, R. 1994. The study of second language acquisition. London: Oxford University Press.

FERRIS, D. & HEDGCOCK, J.S. 1998. Teaching ESL composition: purpose, process and practice. London: Erlbaum.

FLETCHER, A.P. 1993. Rural education students' conceptions of language and of learning. Johannesburg: Rand Afrikaans University. (Dissertation - MA.)

FRASER, A. 1992. Reading is fun! Encouraging reading in young people with moderate learning difficulties, in the context of the special school. *International review of children's literature and librarianship*, 7(1):19-27.

FOSTER, D. & LEIBOWITZ, B. 1998. Second language acquisition and academic literacy: a case study. *Journal for language teaching*, 32(2):86-101.

GARDNER, J. 1991. Reading in South Africa. *Crux*, 25(1):33-40.

GARDNER, R.C. & LAMBERT, W.E. 1959. Motivational variables in second language acquisition. *Canadian journal of psychology*, (13):266-272.

- GARDNER, R.C. & LAMBERT, W.E. 1972. Attitudes and motivation in second language learning. Rowley, Mass.: Newbury House.
- GASKINS, I.W., EHRI, L.C., CRESS, C., O'HARA, C. & DONNELLY, K. 1997. Analyzing word and making discoveries about the alphabetic system: activities for beginning readers. *Language arts*, 74(3):172-184.
- GERSTEN R.M. & JIMÉNEZ, R.T. 1998. Promoting learning for cultural and linguistically diverse students: classroom applications for contemporary research. New York: Wadsworth.
- GRABE, W. 1991. Current developments in second language reading research. *Tesol quarterly*, 25(3):375-406.
- GRANT, R. 1993. Strategic training for using text headings to improve students' processing of content. *Journal of reading*, 36(6):482-489.
- GREENOP, K., BROOM, Y. & COCKROFT, K. 1999. The reading strategies of English and Afrikaans speaking children. *Journal of education and training*, 20(11):12-27.
- GRIMBEEK, E. 1998. The influence of accent on comprehension: an investigation. Potchefstroom: PU for CHE. (Dissertation - MEd.)
- HIDI, S. 1990. Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of educational research*, 60(4):549-571.
- JIMÉNEZ, R.T., GARCIA, G.E. & PEARSON, P.D. 1996. The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: opportunities and obstacles. *Reading research quarterly*, 31(1):90-112.

KAPP, R. 1994. English for academic purposes: defining the role of a general academic literacy course. (In Angelik-Carter, S., Bond, D., Paxton, M. & Thesen, L., eds. *Language in academic development at UCT*. Cape Town: University of Cape Town Press. p. 111-124.)

KAYLANI, C. 1996. The influence of gender and motivation on EFL learning strategy use in Jordan. (In Oxford, R., ed. *Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives*. Hawaii: University of Hawaii Press.)

KILFOIL, W.R. 1997. Academic support revisited. *Journal for language teaching*, 31(2):177-187.

KILFOIL, W.R. 1999. The linguistic competence of science students. *South African journal of higher education*, 13(1):46-58.

KLAUSMEIER, H.J. & GOODWIN, W. 1971. *Learning and human abilities: educational psychology*. 4th ed. New York: Harper & Row.

KOKONG, M.M. 1991. Relationship between reading ability and achievement in English as a second language and other subjects at matric level. Potchefstroom: PU for CHE. (Dissertation - MEd.)

KRIEGLER, S.M. 1990. Informele onderwys: 'n sleutel tot die onderwyskrisis in Suid-Afrika? *South African journal of education*, 10(5):6.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.

LEE, J. & SCHALLERT, D.L. 1997. The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: a test of the threshold hypothesis in an EFL context. *TESOL quarterly*, 31(4):713-739.

LINAN-THOMPSON, S., VAUGHN, S., HICKMAN-DAVIS, P. & KOUZEKANANI, K. 2003. Effectiveness of supplemental reading instruction for second-grade English language learners with reading difficulties. *Elementary school journal*. EBSCOHost. <http://www-sa.ebsco.com> Datum van toegang: 17 April 2005.

LIU J. 2004. Effects of comic strip on L2 learners' reading comprehension. *Tesol quarterly*, 38(2):225-243.

LOU, Y., ABRAMI, P.C., SPENCE, J.C., POULSEN, C., CHAMBERS, B. & D'APOLLONIA, S. 1996. Within-class grouping: a meta-analysis. *Review of educational research*, 66:423-458.

LUCKETT, K. 1995. National additive bilingualism: towards a language plan for South African education. Isando: Heinemann.

MACDONALD, C.A. 1990. English language skills evaluation. (A final report of the Threshold project.) Pretoria: Human Sciences Research Council.

MAHLANGU, D.M.D. 1982. The influence of reading ability in English on the scholastic achievement of Tshonga children. Pretoria: UNISA. (Mini dissertation - BEd.)

MASTROPIERI, M.A., LEINHART, A. & SCRUGGS, T.S. 1999. Strategies to increase reading fluency. *Intervention and school clinic*, 34:278-283.

MATHES, P.G. & FUCHS, L.S. 1993. Peer-mediated reading instruction in special education resource rooms. *Learning disabilities research and practice*, 8(4):233-243.

MATHES, P.G., FUCHS, D., FUCHS, L.S., HENLEY, A.M. & SANDERS, A. 1994. Increasing strategic reading practice with Peabody classwide peer tutoring. *Learning disabilities research and practice*, 9(1):44-48.

MAUCH, B. 2001. A study of the reading performance of first-year ESL students at the border technikon. Potchefstroom: PU for CHE. (Mini dissertation - MA.)

MAWASHA, A.L. 1976. The teaching of English as a second language in North-Sesotho speaking children for oral communication: an empirical study. Pretoria: UNISA. (Thesis - DEd.)

MAWASHA, A.L., RALENALA, M.F., MAIBELO, J.R. & RALENALA, E.N. 1994. Student objectives in reading: sample study of TESL students at university and at four colleges of education in the Northern Transvaal. *Journal of language teaching*, 28(1):30-36, Apr.

MCCABE, R.V. 1996. The implementation of the English medium of instruction policy in certain black schools. Potchefstroom: PU for CHE. (Dissertation - MA.)

MCLAUGHLIN, B. 1994. Second language acquisition in childhood, v. 2: School-age children. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

MCMILLAN, J.H. & SCHUMACHER, S. 1993. Research in education: a conceptual introduction. 3rd ed. New York: HarperCollins.

MEYER, M. & FELTON, R.H. 1999. Repeated reading to enhance fluency: old appearances and new directions *Annals of dyslexia*, 49:283-306.

**MILLER, R., BRADBURY, J. & PENDLEY, K. 1998. Academic performance of first and second language students: disadvantages and underpreparedness. *South African journal of science*, 94(3):103-107. (5 p.). EBSCOHost. <http://www-sa.ebsco.com>
Datum van toegang: 3 Februarie 2004.**

MONIUSZKO, L.K. 1992. Motivation: reaching reluctant readers age 14-17. *Journal of reading*, 36(1):32-34.

MORRIS, D., SHAW, B. & PERNEY, J. 1990. Helping low readers in grades 2 and 3: an after school volunteer tutoring program. *Elementary school journal*, 92(2):133-150.

MOYER, A. 1999. Ultimate attainment in L2 phonology: the critical factors of age, motivation and instruction. *Studies in second language acquisition*, 21:81-108.

MWAMWENDA, T.S. 1995. Education psychology: an African perspective. Durban: Butterworths.

NEL, C., DREYER, C. & KLOPPER, M. 2004. An analysis of the reading profiles of first-year students at Potchefstroom University: a cross-sectional study and a case study. *South African journal of education*, 24(1):95-103.

NURSS, J.R. 1998. The effects of mother tongue literacy on South African adults' acquisition of English literacy. *Adult basic education*, 8(2):111. (9 p.). EBSCOHost. <http://www-sa.ebsoco.com> Datum van toegang : 3 Februarie 2004.

OLIVIER, A. 1998. The role of input in language development at tertiary level. *South African journal of education*, 18(1):57-60.

O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.U. 1990. Learning strategies in second language classroom. Washington, D.C.: Cambridge University Press.

OXFORD, R.L. & NYIKOS, M. 1989. Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *Modern language journal*, 73(3):291-300.

OXFORD, R.L. & EHRMAN, M. 1993. Second language research on individual differences. *Annual review of applied linguistics*, (13):188-205.

PANG, E.S. & KAMIL, M.L. 1995. Interpreting relationships between L1 and L2 reading: consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied linguistics*, 16(1):15-4.

PANG, E.S., MUAKE, A., BERNHARDT, E.B. & KAMIL, M.L. 2003. Teaching reading. *Educational practices series*, 12:1-22.

PEARSON, P.D., ROEHLER, L.R., DOLE, J.A. & DUFFY, G.G. 1992. Development expertise in reading comprehension. Newark, Del.: International Reading Association.

PERKINS, D.M. 1991. Improvement of reading and vocabulary skills at the University of Transkei. *South African journal of education*, 11(4):231-235.

PHILLAY, L.F. 1988. Some reading problems encountered by Ciskeian second language English readers in subject content areas, with special reference to geography at the standard six level. Grahamstown: Rhodes University. (Dissertation - MA.)

PETERSON, C.L. 1993. Background knowledge and the decomposition of literacy in skilled adult readers. Austin, Tex.: University of Texas. (Thesis - PhD.)

PRESSLEY, M., BROWN, R., EL-DINARY, P.B. & AFFLERBACH, P. 1995. The comprehension instruction that students need: instruction fostering constructively responsive reading. *Learning disabilities research and practice*, 10:215-224.

ROE, M.F. 1992. Reading strategy instruction: complexities and possibilities in middle school. *Journal of reading*, 36(3):190-196.

ROWE, K.J. 1995. Factors affecting students' progress in reading: key findings from a longitudinal study. *Literacy, teaching and learning: an international journal of early literacy*, 1(2):58-110.

ROYER, J.M., ABRANOVIC, W.A. & SINATRA, G.M. 1987. Using entering reading comprehension performance as a predictor of performance in college classes. *Journal of educational psychology*, 79(1):19-29.

ROYER, J.M. & SINATRA, G.M. 1994. A cognitive theoretical approach to reading diagnostics. *Educational Psychology Review*, 6:81-113.

RUDE, R.T. & OEHLKERS, W.J. 1984. Helping students with reading problems. Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall.

SAMUELS, S.J. 1987. Information processing abilities and reading. *Journal of learning disabilities*, 20(1):18-22.

SARIG, G. 1987. High-level reading in the first and in the foreign language: some comparative process data. (In Devine, J., Carrel, P. & Eskey, D.E., eds. 1987. *Research in reading in English as a second language*. Washington, D.C.: Tesol. p. 107-120.)

SAUNDERS, W. 1991. Poor English reading skill is big flaw in black education. *Reality*, 23(6):14.

SCARBOROUGH, H.S., EHRI, L.C., OLSON, R.K. & FOWLER, A.E. 1998. The fate of phonemic awareness beyond the elementary school years. *Scientific studies of reading*, 2(2):115-142.

SCHOONEN, R., HULSTIJN, J. & BOSSERS, B. 1998. Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: an empirical study among Dutch students in grades 6, 8 and 10. *Language learning*, 48:71-106.

SELIGMANN, J. 1999. Rural teachers learning of english in a distance education course. Johannesburg : Rand Afrikaans University. (Dissertation - MEd.)

SEN, R. 2001. Reading in a second language: factors associated with progress in young children. *Educational psychology*, 21(2):189. (14 p.). In EBSCOHost. <http://www-sa.elsevier.com> Datum van toegang: 3 Februarie 2004.

SMITH, J.M. 1994. The role of the English language teacher vis-à-vis the media centre: a survey and a proposed model. Potchefstroom: PU for CHE. (Dissertation - MA.)

STANOVICH, K.E. 1992. The psychology of reading: evolutionary and revolutionary developments. (In Grabe, W., ed. *Annual review of applied linguistics*, 12:3-30.)

STRYDOM, J.F. 1997. Resource-based learning. *To the mark*, 7(1):1-9. (Bloemfontein: University of the Orange Free State, Information Service on Higher Education, Academic Development Bureau.)

SUID-AFRIKA. Departement van Onderwys. 2004. The five essential components of reading. http://www.classbrain.com/artread/publish/printer_60.shtml Datum van gebruik: 15 Februarie 2005.

SUID-AFRIKA. Department of Education (DoE). 1995. Towards a language policy in education: discussion document. Pretoria: Department of Education.

SWANSON, H.L. 1999. Reading research for students with LD: a meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of learning disabilities*, 32:504-532.

TAILLEFER, G.E. & PUGH, T. 1998. Strategies for professional reading in L1 and L2. *Journal of research in reading*, 21(2):96-108.

TAYLOR, N. & VINJEVOLD, P. 1999. Getting learning right - report of the president's education initiative project. Johannesburg: Wits Joint Education Trust.

THURLOW, M.L., YSSELDYKE, J.E., WOTRUBA, J.W. & ALGOZZINE, B. 1993. Instruction in special education classrooms under varying student-teacher ratios. *Elementary school journal*, 93:305-320.

USA NATIONAL EDUCATIONAL GOALS PANEL. 1999. Reading achievement state by state. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

USA NATIONAL READING PANEL. 2000. Teaching children to read: summary report. Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development.

VAN LIER, L. 1996. Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity. London: Longman.

VAN ROOY, A.J. 1995. Fonologiese en fonetiese aspekte van slotkonsonantontstemming in die Engels van Afrikaans- en Tswanasprekendes. Potchefstroom: PU vir CHO. (Mini dissertation - BA Hons.)

VAN WYK, A.L. 2001. The development and implementation of an English language and literature programme for low-proficiency tertiary learners. Potchefstroom: PU for CHE. (Thesis - PhD.)

VAUGHN, S., LINAN-THOMPSON, S., KOUZEKANANI, K., BRYANT, D.P., DICKSON, S. & BLOZIS, S.A. 2003. Reading instruction grouping for students with reading difficulties. *Remedial & special education*, 24(5):301-316.

VERMEULEN, L.M. 2003. Kurrikulumontwikkeling: 'n gids vir studente en onderwysers. Vanderbijlpark: PU vir CHO.

VREKEN, N.J. 2002. Klaskamerkommunikasievaardighede: 'n werkboek vir B.Ed-studente. Potchefstroom: PU vir CHO.

VILJOEN, M. 2002. Conceptual awareness of ESL students at a college: an assessment. Potchefstroom: PU vir CHO. (Verhandeling - MA.)

VILJOEN, M.M. 1987. Vryetydse lees- en gebruikgedrag van ontwikkelende gemeenskappe. *Mousaion: series 3*, 5(2):89-107.

WESTLEY, D. 1992. Language and education in South Africa: a select bibliography, 1980–1990. *Comparative educational review*, 36:335-336.

WILLIAMS, J.D. & SNIPPER, G.C. 1990. Literacy and bilingualism. New York: Longman.

WINTER, S. 1988. Paired reading: a study of process and outcome. *Educational psychology*, 8:135-151.

YAMASHITA, J. 1999. Reading in a first and a foreign language: a study of reading comprehension in Japanese (the L1) and English (the L2). Lancaster: Lancaster University. (Thesis - PhD.)

YOUNG, D. 1995. The role and status of the first language in education in a multilingual society. (In Heugh, K., Siegrühn, A. & Plüddermann, P. Multilingual education for South Africa: project for the study of alternative education in South Africa. Isando: Heinemann. p. 63-70.)

YULE, G. 1996. Pragmatics. Oxford: Oxford University Press.

ZWAAN, R. & BROWN, C.M. 1996. The influence of language proficiency and comprehension skill on situation-model construction. *Discourse processes*, 21:237-289.

AANHANGSELS

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS



DEPARTEMENT VAN ONDERWYS

**TAAL, GELETERDHEID EN KOMMUNIKASIE:
(TGK)
AFRIKAANS PRIMÊRE TAAL**

Gemeenskaplike Take vir Assessering (GTA)

Graad 9

2004

Name: _____ **Examination number:** _____

School: _____

LEERDERBOEK

AFDELING B



Tyd: 2 uur



Punte: 40



Aantal bladsye: 8

TAAK 1

RESPONS OP TEKS (Koerantberig)

✓ Punte: 20



INSTRUKSIES

- ☉ Lees die koerantberig op die volgende bladsy aandagtig deur.
- ☉ Gebruik die woordelys (bladsy 5) om moeilike begrippe in die teks te verklaar.
- ☉ Lees al die vrae noukeurig deur.
- ☉ Beantwoord al die vrae wat daarop volg.

ASSESSERING

- ☉ Hierdie taak word deur middel van 'n nasienmemorandum geassesseer.
- ☉ Gebruik korrekte taal, spelling en punktuasie om te verseker dat die betekenis van jou antwoorde baie duidelik is. As jy te veel foute maak, sal jou punte aangepas word.



(Uit: *Huisgenoot*, 12 September 2002)

SA kan wêreld wys hoe - Mbeki

Sarel van der Walt - Londen

1. 'n Konferensie is in Oktober 2003 in die Britse hoofstad gehou ter viering van Suid-Afrika se eerste tien jaar van demokrasie.
2. Pres. Thabo Mbeki het in sy verwelkomingsboodskap gesê dat, as almal in Suid-Afrika suksesvol kan saamwerk, ons die res van die wêreld kan wys hoe om sy ontwikkelingsprobleme aan te pak en op te los.
3. Die pad vorentoe vir die volgende dekade sal ook op die konferensie bespreek word.
4. Mbeki het in 'n videoboodskap uit Pretoria gesê dat Suid-Afrika die laaste dekade vorentoe beweeg het.
5. "Hoewel Suid-Afrika sedert die einde van apartheid op verskillende gebiede oorwinings behaal het, wag daar in die toekoms nog heelwat uitdagings op die land. Ons het steeds jul hulp nodig. As ons saamstaan soos in die stryd teen apartheid, kan ons baie regkry," het Mbeki aan die Britse afgevaardigdes op die konferensie gesê.
6. Twaalf lede van sy kabinet woon die konferensie by waar 'n verskeidenheid sake soos grondhervorming, die ekonomie, onderwys, gesondheid, sport, handel en nywerheid en kultuursake bespreek word. Sowat duisend afgevaardigdes woon die konferensie by.
7. Baie Britte het getwyfel of 'n vrye verkiesing in 1994 in Suid-Afrika sou kon plaasvind.
8. Dit het wel gebeur en Suid-Afrika is vandag 'n voorbeeld vir die wêreld.
9. In 'n sekere sin is Suid-Afrika deesdae "die stem van verstandigheid" in 'n baie deurmekaar wêreld. Tog is daar nie in die afgelope tien jaar aan al die verwagtinge voldoen nie en daar is dinge wat pla.
10. Mnr. Paul Boatang, minister van die begroting in die regering van mnr. Tony Blair, Britse premier, het in sy boodskap gesê dat die verwydering van apartheid van die wêreld 'n beter plek gemaak het.
11. "Dit bly steeds 'n wonderwerk dat julle so vreedsaam en suksesvol verander het," het Boatang gesê.
12. "Suid-Afrika is deesdae een van die mees gerespekteerde lande ter wêreld met een van die gevorderdste grondwette."
13. Boatang was ook vol lof vir die Suid-Afrikaanse regering se ekonomiese beleid en het mnr. Trevor Manuel, minister van finansies, geloof vir die leidende rol wat hy op internasionale vlak speel.
14. Volgens hom is vigs en werkskepping twee van die grootste uitdagings wat op Suid-Afrika wag.

WOORDELYS:

Bl.	Woord/Utdrukking	Verduideliking
1	demokrasie (par. 1)	'n regeeringsvorm deur verteenwoordigers uit die hele nasie gekies
2	dekade (par. 3 & 4)	'n tydperk van tien jaar
3	konferensie (par.3,5 & 6)	samespreking wat gehou word oor 'n bepaalde saak
4	kabinet (par. 6)	die ministers van die regering van 'n land
5	grondhervorming (par. 6)	herverdeling van die besit van grond
6	nywerheid (par. 6)	die werk en prosesse betrokke by die verwerking van grondstowwe, soos in fabriek
7	internasionale (par. 13)	wat tussen verskillende nasies plaasvind /wat nasies in die algemeen raak.
8	beleid (par. 13)	'n program waarvolgens iemand of 'n groep besluit hoe hulle gaan werk of optree
9	ekonomiese beleid (par.13)	beleid in verband met 'n land se finansies/geldsake

ASSESSERING

- ☉ Hierdie taak word deur middel van 'n nasienmemorandum geassesseer.
- ☉ Gebruik korrekte taal, spelling en puntuasie, sodat die betekenis van jou antwoorde baie duidelik is.



VRAE

Beantwoord die volgende vrae:

1. Verduidelik die opskrif van die koerantberig deur die volgende vrae te beantwoord:
 - 1.1 Wat verstaan jy onder die hoofopskrif van die berig?
(Skryf jou antwoord in 'n volsin.) (2)
 - 1.2 Waarom, dink jy, is Mbeki se naam deel van die opskrif? (1)
2. Waar het die konferensie plaasgevind? Noem die:
 - 2.1 land (1)
 - 2.2 stad (1)
3. Pres. Thabo Mbeki het 'n verwelkomingsboodskap gelewer.
Wat noem ons 'n boodskap wat aan die einde van 'n konferensie gelewer word? (1)

4. 4.1 Het pres. Mbeki die konferensie self bygewoon? (Slegs Ja/Nee) (1)
- 4.2 Haal 'n volsin uit die teks aan om jou antwoord te bewys. (2)
5. In par. 5 vra pres. Mbeki vir samewerking. Wie se samewerking vra hy? (1)
6. Waardeur sal Suid-Afrika, volgens pres. Mbeki, die res van die wêreld wys hoe om ontwikkelingsprobleme te hanteer? (2)
7. Haal EEN woord uit die teks aan wat dieselfde beteken as: persone wat hul land by 'n konferensie verteenwoordig. (1)
8. Hoeveel lede van die Suid-Afrikaanse regering het die konferensie bygewoon? (1)
9. Lees die volgende twee sinne:
 Sin 1: Sowat duisend afgevaardigdes woon die konferensie by. (par.6)
 Sin 2: Duisend afgevaardigdes woon die konferensie by.
 Wat is die verskil in betekenis tussen die twee sinne? (Verwys na albei sinne in jou antwoord.) (2)
10. In 'n koerantberig word dikwels van die lydende vorm gebruik gemaak, bv. 'n Konferensie is in Oktober 2003 in die Britse hoofstad gehou. (par.1) Waarom staan 'n Konferensie eerste in die sin? (1)
11. Gee telkens die korrekte vorm van die woord tussen hakies:
 11.1 Almal in Suid-Afrika werk suksesvol saam, dus handhaaf hulle goeie (saamwerk). (1)
 11.2 Suid-Afrika is 'n (multi-kultuur) land. (1)
12. Herskryf die volgende sin.
 Dit het wel gebeur en Suid-Afrika is vandag 'n voorbeeld vir die wêreld.
 Begin soos volg: Aangesien. (2)
13. Wat word bedoel met "die stem van verstandigheid" in par. 9? (Skryf 'n volsin as antwoord.) (2)
14. Haal TWEE opeenvolgende woorde uit die teks aan wat daarop dui dat dit nie net Suid-Afrika is wat probleme het nie. (2)
15. Volgens par. 9 het die regering nog nie aan al die verwagtinge voldoen nie.
 15.1 Noem enige EEN verwagting waaraan, volgens jou, nie voldoen is nie. (1)
 15.2 Motiveer jou antwoord. (1)
16. Die verwydering van apartheid het die wêreld 'n beter plek gemaak. (par. 10)
 Verwys na TWEE gevolge uit die teks om dié stelling te bewys. (2)
17. Mnr. Bostang is minister van begroting in die regering van mnr. Tony Blair. (par. 10)
 Waarvoor is mnr. Bostang dus verantwoordelik? (1)

18. "Dit bly steeds 'n wonderwerk dat julle so vreedsaam en suksesvol verander het,"
het Boatang gesê. (Par. 11)
Hoe sal jy aan jou maat oortel wat Boatang gesê het?
Begin soos volg: Boatang het gesê dat ... (2)
19. Wie het gesê dat vigs en werkskepping twee van die grootste uitdagings
vir Suid-Afrika is? (1)
20. Volgens par. 14 is vigs en werkskepping twee van die grootste uitdagings
wat op Suid-Afrika wag.
20.1 Stem jy saam met hierdie stelling? (Slegs Ja/Nee) (1)
20.2 Gee 'n rede vir jou antwoord. (Onthou om te verwys na vigs en werkskepping.) (2)
21. Skryf die volgende voluit:
21.1 vigs (1)
21.2 pres. (1)
22. Watter voorbeeld, dink jy, wil Suid-Afrika vandag aan die wêreld stel ten opsigte
van die verskeidenheid van kulture binne een land?
Noem TWEE aspekte. (2)

[40 + 2 = 20 PUNTE]

DEPARTMENT OF EDUCATION



DEPARTMENT OF EDUCATION

**LANGUAGE, LITERACY AND COMMUNICATION
(LLC)
ENGLISH ADDITIONAL LANGUAGE**


**Common Tasks for Assessment (CTA)
Grade 9
2004**

Name: _____ **Examination number:** _____

School: _____

LEARNER'S BOOK

SECTION B

 **Time: 2 hrs**

 **Marks: 40**

 **No. of Pages: 7**

TASK**1****RESPONSE TO TEXT**✓ **Marks: 20**

The purpose of this task is to:

- Ⓐ make sense of the texts
- Ⓑ express ideas and opinions
- Ⓒ use language correctly.

Resources: 3 texts: Extract from Rabia's personal diary
 Letter from Rabia's mother to the school principal
 Extract from "Rena's Guide to Children's Diseases"

**INSTRUCTIONS**

- Ⓐ Read the following extracts and answer the questions that follow.
- Ⓑ As far as possible, unless otherwise stated, use your own words.
- Ⓒ Write in full sentences unless otherwise instructed.
- Ⓓ Answer the questions, bearing in mind the mark allocation.
- Ⓔ Your responses will be assessed by means of a marking memorandum.

Text 1: Extract from Rabia's diary

Monday, 24 September

6 a.m. It's time to get up but I really can't get out of bed. I feel awful! Ahmed will accuse me of being lazy again – kid brothers are such a pain; Dad won't be happy – he hates it if I miss school. I hope he understands how I feel. Maybe Mom will understand and take my side?

10 a.m. Well, they believed me – at least they let me stay at home. It's lonely on my own at home but I feel so dreadful, I don't care any more. I'm not even hungry. I hope Aunt Sara will come soon – I feel too sick to even get out of bed to get more water and my throat is so dry and I'm so thirsty. What's wrong with me? Is it something serious? It feels serious.

3 p.m. I wish Mom would come home. Aunt Sara was kind and brought me some soup but I'm getting worse. Now I'm itching all over. My eyes are so sore I can't even read and my head is pounding. 20 000 drums are beating in my brain. Come home, Mom.

7 p.m. Phumzile phoned but I was asleep. But at least she knows I'm sick – and somebody cares.

Tuesday, 25 September

8 a.m. At least even Dad believes me now. He's told Mom to take the day off and find out what the problem is so I can get treatment. Mom's sent a letter with Ahmed to the principal explaining why I'm not at school. At least they won't think I'm bunking the Maths test.

My brother says it's the early signs of something fatal. But he's just guessing. But all the same I wish I did know. I want to cry. My body aches and my mind worries. I'm worse than a dog with fleas.

3 p.m. Relief: It's only chickenpox! I've just got back from seeing...

Text 2: Letter from Rabia's mother to school principal

36 Clive Road
Berea
25 September 2004

Dear Mr Alberts

My daughter, Rabia, in Grade 9D is ill today. She has a fever and is covered with spots. Please excuse her from school and inform her teachers that she is ill.

Please give any work that she has missed to her brother Ahmed in Grade 8A.

Yours sincerely
Mrs Jacobs

Text 3: Extract from "Rena's Guide to Children's Diseases"

Chickenpox:

This highly infectious disease is caused by a virus. Symptoms or signs indicating the presence of chickenpox include a rash or very itchy spots, usually on the body, which then spreads to the legs and arms, face, and head. The spots turn into watery blisters, which burst and after about five days form scabs. Scratching the scabs should be avoided to prevent permanent scars.

Treatment: Give plenty of fresh orange juice, lemon tea or lemon juice sweetened with honey. Sponge the spots with warm but not hot water. Add three tablespoons of sodium bicarbonate to a bath of lukewarm water to help ease itching.



QUESTIONS

TEXT 1

1. How does Aunt Sara attend to Rabia when she is ill? (1)
2. List three symptoms (signs of illness) Rabia describes in her diary. (3)
3. Explain why Rabia says she's "worse than a dog with fleas". (2)
4. Rewrite the following in the past tense:
My brother says it's the early signs of something fatal. But he's just guessing.
But all the same I wish I did know. I want to cry. My body aches and my
mind worries. I'm worse than a dog with fleas. (4)
5. Rabia often uses the apostrophe to shorten words in her diary, for example:
He's told Mom to take the day off.
Rewrite this sentence without using the apostrophe. (1)
6. Rewrite the following in direct speech: He's told Mom to take the day off and
find out what the problem is so I can get treatment.
Start by writing: He's told Mom, ".....". (2)

TEXT 2

7. What information and instructions **MUST** the principal pass on to Rabia's teacher? (4)

TEXT 3

8. Write down only the letter that corresponds to the correct answer :
An infectious disease
(a) affects only infants
(b) is passed on from one person to another by contact
(c) is passed on from one person to another by mosquitoes
(d) cannot be cured (1)
9. Write down only the letter that corresponds to the correct answer :
Lukewarm water
(a) is hot to the touch
(b) has been boiled
(c) is slightly warm to the touch
(d) is very cold to the touch (1)

TEXTS 1 and 2

10. How do you know that Ahmed is Rabia's younger brother? (1)

(20 Marks)

DEPARTMENT OF EDUCATION



DEPARTMENT OF EDUCATION


**PUO, LITHERESI LE KGOKAHANYO
SESOTHO PUO YA LAPENG**


**MOSEBETSI O TSHWANANG WA HLAHLOBO
MOPHATO WA 9
2004**

Name: _____ Examination number: _____

School: _____

**BUKANA YA MOITHUTI:
KAROLO: B**

 **Nako: dihora tse 2**

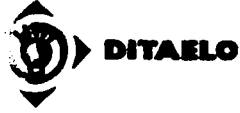
 **Matswae: 40**

 **Palo ya Maqephe: 4**

POTSO 1 HO ARABA TEMA

⌚ Nako: hora e 1

✓ Matshwae: 20



Bala seratswana se latelang o nto araba dipotso tse tšasa sona.

NA RE LOKELA HO HLOMPHA DITOKELO TSA BATHO BA BANG?

Kajeno ke ntho ya bohlokwa ho tseba ditšwaelo le meetlo ya ditšhaba tseo re phelang le tsona jwalo ka ha ho se ho boletswa. Afrika Borwa ke naha ya merabe e mengata. Ho na le dipuo tse leshome le motsa o mong tsa sermmuso. Sena se bontsha hantle merabe e teng naheng ena.

Dipatlisiso tsa morao tjena di hlalositse hore morabe wa maSan, ke morabe o monyane haholo, empa le ona o na le mekgwa le meetlo ya ona jwalo ka merabe e meng naheng ena. Le hoja puo ya bona e se ya sermmuso, le bona ba na le ditokelo jwalo ka merabe e meng.

Ho bohlokwa ke hona ho tseba le ho hlomphe meetlo ya ditšhaba tseo re phelang le tsona naheng ena. Ho feta mona, ho etsa jwalo ho ntshetsa pele kgotso le ho fedisa kgohlano pakeng tsa merabe. Ho kgesana re le baahi ba naha e le nngwe ho ka etsa hore bohle re kgole ditšhotwana tse babang. Ka ha ho se bonolo hore tšwaelo (le ona moetlo) e shwe kapele, mametlo e a hlokeha, mme re lokela ho qala e sa le hona jwale ho sebeletsa ntlatatso ya kutlwano pakeng tsa merabe e phelang naheng ena.

Ha re sheba malapeng, dikolong le dibakeng tsa mesebetsi e fapaneng, re hlokomela hore ditokelo tsa batho ba bangata ha di natswe. Diphofu tsa boemo bona ke batho ba nang le dikgaello, basadi, meqheku, le ba anngweng ke tshwaetso ya HIV/AIDS.

Dikolong re le baithuti re lokela ho thibela ho ata ha kgethollo, tšheketso le ho ata ha lefu lena la HIV/AIDS. Thobalano dilemong tsa sekolo, le pele ho lenyalo, ke e nngwe ya dintho tse lokelang ho qojwa. Ntle le moo, ebang motho a hloleha ho tšhwara, o lokela ho sebedisa kgohlolo (condom).

Tsena kaofela ke tse ka thusang ho aha le ho phehamisa setso le boitshwari setšhabeng seo re phelang ho sona. Ke boikarabelo ba moshi e mong le e mong wa naha ena ho sireletsa le ho hlomphe ditokelo tsa batho ba bang ba phelang Afrika Borwa le ba etelang teng.



Dipetso

- 1.1 Hobaneng batho ba lokela ho hlompsha meetho le ditlwaelo tsa merabe e meng? (2)
- 1.2 Ke eng eo batho ba e etsang dikamanong tsa bona le ba bang e ka etsang hore batho ba kgole ditshwanelo tse babang? (1)
- 1.3 Ho ya ka wena, na ke ntho ya bohlokwa ho boloka dikamano tse ntle le merabe e meng? Hobaneng? ($? \times 2 = 2/1$) (1)
- 1.4 Haeba o ne o ena le tshwaetso ya HIV/AIDS, o ne o tla thabela hore batho ba phedisane jwang le wena? Hlalosa haikutshwanyane ka ntlha tse pedi. (2)
- 1.5 Kgetha karabo E NEPAHETSENG dipolelong tse latelang.
Re fumana bohloko ba AIDS ka tsela e latelang:
- (a) Ho ama motho ya tshwaeditsweng.
- (b) Ho ba le kopano ya medi le motho ya nang le kokwana.
- (c) Ho dula setulong se le seng le motho ya tshwaeditsweng ka lefu lena. (1)
- 1.6 Ke lentsoe lefe le hlahang temeng le bontshang hore basadi diqhwalala le maqheku ke bona ba sa tsoteliwang. (1)
- 1.6.1 Bolala lentsoe le nang le moelelo o tshwanang le ho tsotella. (1)
- 1.7 Ngola mantsoe a ka masakaneng ka nepo dipolelong tse latelang.
Ngola lentsoe feela, o se ke wa ngola polelo hape:
- 1.7.1 (Tlhekafetsa) ya bana le basadi e baka (-thata).
- 1.7.2 Bontate ba bang ba rata ho etsa (robala) le bana.
- 1.7.3 Kotsi e kgolo ya ho fumana (tshwaetso) ke (sebediso) ya dinale ka kopanelo. (5)
- 1.8 Ngola tema ena ka nepo ka ho kenya matshweo a puo le ho lokisa diphoso tsa mopeleto seratswaneng se latelang:
- rona bana ba sekolo re ikutiwa re le motlotlo ka batswadi ba rona. Ba a re hlokomela e bile ba a re rata re lokela ho bontsha kana nalo ya rona ke ho ithuta ka matla re tie re ba ba ahi ba sebele ba Afrika-Borwa e ntle. Na ha ho jwalo (6)
- (20)