

DIE ROL VAN LEESSTRATEGIEë IN LEESBEGRIPONDERRIG

ANNAMART DORFLING

Honneurs B. Ed.

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

Studieleier: Prof. C. Nel

**September 2007
Potchefstroom Kampus**

DANKBETUIGING

Ek wil graag die volgende bedank:

- My Skepper op wie ek elke dag kan vertrou en vir die talent wat Hy my gegee het.
- My man, Stef, en ons kinders, Nerichè en Estevan, vir hul ondersteuning, geduld en opoffering ter wille van my studie.
- Prof. Carisma Nel, my studieleier, vir u geduld en morele ondersteuning deur die jare. U is 'n ongelooflike kenner op u gebied en dit was voorwaar 'n voorreg om my studie onder u te kon doen.
- Cecelia, Johanna, Nella, Thea en Zandria vir die vertaalwerk.
- Dr. Sanet Brits, 'n vriendin, vir haar volgehoue aanmoediging en opbouende kritiek.
- Tienie Oosthuizen wat so geduldig was met die statistiekhoofstuk.
- Magriet Lotz vir al die boeke wat sy uit Polokwane se biblioteek vir my aangedra het.

SUMMARY

Key words: reading comprehension, primary school, reading strategies, instruction techniques, gender.

Research indicated that the reading ability of Grade 3 to 7 learners is insufficient for them to successfully complete their grades. This is an issue which needs attention very seriously, because it is clear that many students who have problems with reading comprehension and don't use reading strategies optimally and strategically are unprepared for the academic literacy requirements that typically characterise all levels of education, and that may very well be a part of their upcoming job responsibilities. For students to become mindful, motivated strategy users, they need systematically orchestrated instruction. Good instruction is the most powerful means of developing proficient comprehenders and preventing reading comprehension problems.

The purpose of the study was to determine whether:

- Grade 3, 5 and 7 learners use reading comprehension strategies and, if they do, which strategies are they using during which phase (pre-reading phase, during reading phase and post-reading phase).
- ◆ There is a difference in boys' and girls' use of reading-comprehension strategies.
- ◆ There is a difference in the use of reading comprehension strategies and the reading comprehension between Grade 3, 5 and 7 learners.
- The teachers of Grade 3, 5 and 7 learners are teaching reading strategies and, if so, which reading strategies are they teaching and how are they teaching them.

A single cross-section survey design was used in the study. A total of 240 Grade 3, 5 and 7 learners attending two primary schools in Pietersburg, as well as six teachers (one for each grade in each of the two schools), participated in this study.

Results showed that Grade 3, 5 and 7 learners differ regarding their use of reading strategies during the before reading, during reading and after reading phases. Results

further showed that girls, in their use of reading strategies, differed statistically from boys, but the difference only revealed a small effect size.

Pearson product moment correlations indicated that there was a relationship between reading strategy use and reading comprehension of Grade 3, 5 and 7 learners. The results of the ANOVA and the *post hoc* Tukey test showed that there were statistically, as well as practically, significant differences in the use of reading strategies and reading comprehension between Grade 3, 5 and 7 learners. The results also indicated that, although teachers sometimes teach reading strategies, the teaching does not seem to be explicit.

OPSOMMING

Sleutelwoorde: leesbegrip, laerskool, leesstrategieë, onderrig, tegnieke, geslag.

Navorsing toon dat die leesvaardigheid van Graad 3 tot 8 leerders nie voldoende is om hul graad suksesvol te voltooi nie. Dit is 'n saak wat ernstige aandag vereis, aangesien dit duidelik is dat heelwat leerders wat probleme met leesbegrip ondervind en nie optimaal en strategies van leesstrategieë gebruik maak nie, onvoorbereid is vir die akademiese lees- en- skryfvereistes wat tiperend alle vlakke van onderrig kenmerk en wat heel moontlik 'n deel vorm van hul toekomstige werkverantwoordelikhede is. Sistematies georkestreerde onderrig is nodig om leerders toe te rus om oplettende, gemotiveerde strategiegebruikers te word. Goeie onderrig is die beste manier om bekwame lesers te ontwikkel en leesbegrippeleme te voorkom.

Die doel van die studie was om te bepaal of:

- Graad 3, 5 en 7 leerders leesbegripstrategieë gebruik en indien wel, welke leesbegripstrategieë gebruik word en in welke fase (vóórleesfase, tydensleesfase en náleesfase);
- daar 'n verskil is in seuns en dogters se leesbegripstrategiegebruik;
- daar 'n verskil is tussen Graad 3, 5 en 7 leerders se leesbegripstrategiegebruik en hulle leesbegrip;
- onderwysers in Graad 3, 5 en 7 leesstrategieë onderrig en, indien wel, welke leesstrategieë hulle onderrig en hoe hulle dit onderrig.

'n Eenmalige dwarsnitopname ontwerp is in dié studie gebruik. Altesaam 240 Graad 3, 5 en 7 leerders in twee laerskole in Pietersburg het aan die studie deelgeneem. Ses onderwysers (een vir elke graad in elk van die twee skole) het ook die studie deelgeneem.

Die resultate toon dat die Graad 3, 5 en 7 leerders verskil in hul gebruik van leesstrategieë in die vóórlees-, tydenslees- en náleesfases. Die resultate toon verder dat dogters in hul gebruik van leesstrategieë in die voorleesfase statisties betekenisvol van die seuns verskil het, maar dat die verskil slegs 'n klein effekgrootte getoon het.

Pearson-produktmomentkorrelasies toon dat daar 'n verband was tussen leesstrategiegebruik en leesbegrip by Graad 3, 5 en 7 leerders. Die resultate van die ANOVA en die *post hoc* Tukey-toets toon aan dat daar statisties sowel as prakties betekenisvolle verskille was in die leesstrategiegebruik en leesbegrip van Graad 3, 5 en 7 leerders. Die resultate toon dat onderwysers soms leesstrategieë onderrig, maar dat die onderrig nie eksplisiet blyk te wees nie.

LYS VAN TABELLE

- Tabel 1: Beskrywende statistiek vir elke graad ten opsigte van voorleesstrategiegebruik
- Tabel 2: Beskrywende statistiek vir elke graad ten opsigte van tydensleesstrategiegebruik
- Tabel 3: Beskrywende statistiek vir elke graad ten opsigte van náleesstrategiegebruik
- Tabel 4: Die verskil in leesstrategiegebruik deur seuns en dogters
- Tabel 5: Pearson-produkmomentkorrelasies
- Tabel 6: ANOVA vir leesstrategiegebruik en leesbegrip van Graad 3, 5 en 7 leerders
- Tabel 7: *Post hoc* Tukey-toets

LYS VAN FIGURE

- Figuur 1: Vóórleesstrategiegebruik deur graad 3, 5 en 7 leerdere
- Figuur 2: Tydensleesstrategiegebruik deur graad 3, 5 en 7 leerdere
- Figuur 3: Náleesstrategiegebruik deur graad 3, 5 en 7 leerdere
- Figuur 4: Die verskil in leesstrategiegebruik deur seuns en dogtere
- Figuur 5: Pearson-produkmomentkorrelasies
- Figuur 6: ANOVA vir leesstrategiegebruik en leesbegrip van Graad 3, 5 en 7 leerdere
- Figuur 7: *Post hoc* Tukey-toets

INHOUDSOPGAWE

Dankbetuiging	i
Summary	ii
Opsomming	iv
Lys van Tabelle	vi
Lys van Figure	vii
1. HOOFSTUK 1: INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING	1
1.1 Inleiding en motivering	1
1.2 Doel van die studie	3
1.3 Hipotese	4
1.4 Metode van ondersoek	4
1.4.1 Literatuuroorsig	4
1.4.2 Empiriese ondersoek	4
1.5 Hoofstukindeling	5
2. HOOFSTUK 2 : LEESSTRATEGIEë EN LEESBEGRIP	6
2.1 Inleiding	6
2.2 Teoretiese raamwerk	7
2.2.1 Wederkerige onderrigbenadering	7
2.2.1.1 Teoretiese oriëntasie	7
2.2.1.2 Empiriese navorsing	8
2.2.2 Transaksionele strategie-onderrigbenadering	11
2.2.2.1 Teoretiese oriëntasie	11
2.2.2.2 Empiriese navorsing	12
2.2.3 Die Kognitiewe Akademiese Taalleerbenadering (KATLB)	15
2.2.3.1 Teoretiese oriëntasie	15
2.2.3.2 Empiriese navorsing	18
2.2.4 Evaluering van die benaderings	19
2.3 Leesstrategieë	21
2.3.1 Definisie	21
2.3.2 Klassifikasie van leesstrategieë	22
2.3.2.1 Voorlees	22
2.3.2.1.1 Voorspelling van wat in die teks staan	22
2.3.2.1.2 Voorskouing	23
2.3.2.1.3 Doelwitstelling	23
2.3.2.1.4 Aktivering van voorkennis	23
2.3.2.2 Tydenslees	24
2.3.2.2.1 Verkenningslees en vluglees	25
2.3.2.2.2 Die maak van afleidings	25
2.3.2.2.3 Afleiding van betekenis van woorde in konteks	26
2.3.2.2.4 Identifisering van die hoofgedagte in 'n paragraaf	26
2.3.2.3 Nálees	29
2.3.2.3.1 Opsommings	29
2.3.2.3.2 Evaluering	30

2.4	Faktore wat die gebruik van leesstrategieë beïnvloed	31
2.4.1	Leesstyle van leerders	31
2.4.2	Motivering	32
2.4.3	Geslag	33
2.5	Die verband tussen die gebruik van leesstrategieë en leesbegrip	35
2.6	Samevatting	36
3.	HOOFSTUK 3 : LEESSTRATEGIE-ONDERRIG	36
3.1	Inleiding	37
3.2	Watter leesstrategieë moet onderrig word?	37
3.3	Hoe moet leesstrategieë onderrig word	39
3.3.1	'n Voorbeeld van hoe hiërgargiese opsommings onderrig kan word	43
3.3.2	'n Voorbeeld van 'n leesstrategie-onderrigmodel	46
3.4	Samevatting	47
4.	HOOFSTUK 4 : NAVORSINGSMETODE	48
4.1	Inleiding	48
4.2	Empiriese ondersoek	48
4.2.1	Ontwerp	48
4.2.2	Proefpersone	49
4.2.3	Instrumentasie	49
4.2.3.1	Leerders	49
4.2.3.2	Onderwysers	50
4.2.4	Data-insamelingsprosedure	51
4.2.5	Data-analise	51
4.3	Etiese aspekte	52
4.3.1	Beskerming teen skade	52
4.3.2	Toestemming	52
4.3.3	Reg van privaatheid	52
4.3.4	Eerlikheid teenoor professionele kollegas	53
4.4	Gevolgtrekking	53
5.	HOOFSTUK 5 : RESULTATE EN BESPREKING	54
5.1	Inleiding	54
5.2	Die gebruik van leesstrategieë deur Graad 3, 5 en 7 leerders	55
5.3	Leesstrategiegebruik deur seuns en dogters	61
5.4	Die verband tussen leesstrategiegebruik en leesbegrip	62
5.5	Die onderrig van leesstrategieë	68
5.6	Samevatting	71
6.	HOOFSTUK 6 : GEVOLTREKING EN AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING	72
6.1	Inleiding	72
6.2	Gevolgtrekking	72
6.2.1	Literatuuoroorsig	72
6.2.2	Empiriese studie	73
6.3	Aanbevelings vir verdere navorsing	73

6.4 Samevatting	74
BIBLIOGRAFIE	75
AANHANGSEL A	94
AANHANGSEL B	105
AANHANGSEL C	109
AANHANGSEL D	112
AANHANGSEL E	116

HOOFSTUK 1

INLEIDING EN PROBLEEMSTELLING

1.1 Inleiding en motivering

Leesvaardigheid is die belangrikste fundamentele vaardigheid vir alle skoolgebaseerde leer en daarsonder is die kans op akademiese en beroepsukses beperk (Reid Lyon, 1998). Volgens Pretorius (2000:1-2) is swak leesbegrip 'n kenmerk van onderpresteerders in Suid-Afrika. In 'n opskrif in die Sunday Times (16 Julie 2000) is Suid-Afrikaanse kinders as die "domkoppe van Afrika" bestempel. Die artikel gaan oor die bevindinge van 'n vergelykende studie van geletterdheid- en syfervaardigheidvlakke van laerskoolkinders van 12 lande in Afrika. Dit blyk dat Suid-Afrikaanse kinders swak met hul Afrika-portuurgroep vergelyk betreffende geletterdheid en syfervaardigheid. Navorsing deur Venter (2002) toon dat leerders se taal- en leesvaardighede nie voldoende vir suksesvolle vordering in Graad 3 ontwikkel het nie.

Leesvaardighede word in die eerste vier skooljare ontwikkel. As kinders eers in die vroeë grade geleer is hoe om te lees, word lees grootliks as vanselfsprekend aanvaar. Min intensiewe en deurlopende moeite word gedoen met die ontwikkeling van begripslees en leerders word ook nie blootgestel aan 'n wye verskeidenheid tekste nie. Hoewel baie onderwysers besef dat lees belangrik is, is die werklike aandag wat gegee word aan lees ná Graad 4 nie noemenswaardig nie. Lees word soms as 'n vry periode beskou of word gebruik om huiswerk te doen (Pretorius, 2000:2). Dougherty Stahl (2004:598) sê "Until recently, I believed that my job as a first or second grade teacher was to develop fluent readers with the ability to decode novel text automatically This is no longer enough". Stelselmatige en duidelike onderrig van fonemiese bewustheid, klanke, vlotheid, woordeskat en leesbegripstrategieë behoort in die kurrikulum ingesluit te word. Dié aanbeveling is gegrond op die National Reading Panel se meta-analise van literatuur oor leesnavorsing (NICHD, 2000).

Omvattende navorsing in die primêre fase wat verband hou met fonologiese bewustheid en klanke regverdig die insluiting van dié aspekte in onderrig (Castiglioni-Spalten & Ehri, 2003). Navorsers het ook aangedui dat selfs die jongste lesers die geleentheid gebied moet word om "code breakers, meaning makers, text users and text critics" te word (Muspratt *et al.*, 1997). Baie min navorsing, indien enige, is gedoen oor Suid-Afrikaanse kinders se begripsvermoë, veral van die gebruik van leesbegripstrategieë.

Leesbegripstrategieë is die kognitiewe proses wat die leser onderneem voor, tydens en na die lees van 'n teks om die teks doeltreffend te verstaan, asook om probleme te voorkom, te identifiseer of op te los wat in die proses kon ontstaan (Aarnoutse, 1998). Goeie lesers gebruik verskillende strategieë vóór, tydens en ná die lees van 'n teks (Dreyer & Nel, 2003). Volgens die verskillende studies op die gebied van leesbegrip (National Reading Panel, 2000; Pearson, 2001; Pressley, 2000; Bertin *et al.*, 2004; Dougherty Stahl, 2004), is die volgende strategieë noodsaaklik vir die suksesvolle verloop van die leesproses: Bepaling van 'n leesdoelwit, aktivering van die voorkennis, ontdekking van die aard en struktuur van verskillende soorte tekste, ontdekking en opsomming van die tema en die hoofgedagtes van 'n teks, opstel en beantwoording van lesers se eie vrae, evaluering van tekswaarde en nadenke oor die leesaktiwiteite wat uitgevoer is, asook die uitkoms van dié aktiwiteite. Die sleutel tot die aanleer van leesbegripstrategieë deur die leerder is die onderrigtechnieke/metodes wat deur die onderwyser gebruik word. Die meeste modelle van onderrigtechnieke omvat verduidelikende kennis, prosedurele kennis en voorwaardelike kennis (Duffy, 1993; Paris *et al.*, 1983).

Navorsing toon dat onderrig in die bewustheid van fonologie en klank nie voldoende is as onderwysers wil hê dat leerders moet kan lees en die veelvuldige genres vir veeldoelige doeleindes begryp nie. 'n Paar jaar gelede het navorsing getoon dat die meeste onderwysers en die programme vir leesonderrig baie min of geen aandag gewy het aan die werklike ontwikkeling van leesbegripstrategieë onder laerskoolleerders nie (Aarnoutse & Weterings, 1995; Durkin, 1979; Dutch Educational Inspectorate, 1996).

Reid Lyon en Chhabra (2004:12) sê: " Because students who do not learn to read will have difficulty mastering academic content, succeeding in school, and fulfilling their life potential, the schools' fundamental responsibility is to ensure that all students read proficiently."

Teen die voorgaande agtergrond van die probleem, kom die volgende navorsingsvrae na vore:

- Gebruik Graad 3, 5 en 7 leerders leesbegripstrategieë? Indien wel, welke leesbegripstrategieë word gebruik en in welke fase (vóórleesfase, tydensleesfase en náleesfase)?
- Is daar 'n verskil in leesbegripstrategiegebruik deur seuns en dogters?
- Wat is die verband tussen Graad 3, 5 en 7 leerders se leesbegripstrategiegebruik en hul leesbegrip?
- Onderrig onderwysers in Graad 3, 5 en 7 leesstrategieë? Indien wel, welke leesstrategieë en hoe word dit onderrig?

1.2 Doel van die studie

Die doel van die studie is om te bepaal of:

- Graad 3, 5 en 7 leerders leesbegripstrategieë gebruik en indien wel, welke leesbegripstrategieë gebruik word en in welke fase (vóórleesfase, tydensleesfase en náleesfase);
- daar 'n verskil is tussen seuns en dogters se leesbegripstrategiegebruik;
- daar 'n verskil is tussen Graad 3, 5 en 7 leerders se leesbegripstrategiegebruik en hul leesbegrip;
- onderwysers in Graad 3, 5 en 7 leesstrategieë onderrig, en indien wel, welke leesstrategieë hulle onderrig en hoe hulle dit onderrig.

1.3 Hipoteses

Die volgende hipoteses word vir die studie gestel:

H₁: Daar is 'n verband tussen leesbegripstrategiegebruik en leesbegrip.

H₂: Daar is 'n verskil in die Graad 3, 5 en 7 leerders se leesbegripstrategiegebruik.

H₃: Geslag speel 'n rol in leesbegripstrategiegebruik.

1.4 Metode van ondersoek

1.4.1 Literatuuroorsig

'n GKPV-, Nexus- en EBSCO-host-soektog is onderneem met behulp van die volgende sleutelwoorde: reading comprehension; primary school; reading strategies; instruction; techniques; gender; reading phases (before, during and after reading).

1.4.2 Empiriese ondersoek

'n Eenmalige deursnitopname-ontwerp is in hierdie studie gebruik. Die totale populasie van Graad 3, 5 en 7 leerders (N = 240) in Laerskool Pietersburg–Oos en Laerskool Ivypark het aan die studie deelgeneem. Daar is van trossteekproefneming gebruik gemaak om op 'n ewekansige wyse een klas per graad te kies. Die data is met behulp van leesbegripstrategievraelyste ingesamel wat aangepas is vir Graad 3, 5 en 7 leerders asook leesbegripstoetse vir Graad 3, 5 en 7 leerders. Daar is van deelnemende en nie-deelnemende waarneming gebruik gemaak om die onderwysers se onderrig van leesstrategieë waar te neem. Onderhoude is ook met die onderwysers gevoer om meer diepgaande antwoorde oor hul gebruik van leesstrategieë te bekom. Die data is met beskrywende statistiek (bv. gemiddeldes en standaardafwykings) en afleibare statistiek, naamlik ANOVA, Pearson-produkmomentkorrelasies ontleed. Effekgroottes is bereken om te bepaal of die gemiddelde verskille prakties betekenisvol is.

1.5 Hoofstukindeling

In hoofstuk 2 word drie kernbenaderings wat die teoretiese grondslag van leesstrategieonderrig vorm, bespreek en word leesstrategieë en leesbegrip, sowel as die verband tussen dié aspekte bespreek.

In hoofstuk 3 word twee kernvrae rondom leesstrategie-onderrig aangespreek, naamlik welke leesstrategieë om te onderrig en hoe dit gedoen moet word.

In hoofstuk 4 word 'n uiteensetting gegee van die ondersoekmetode wat in dié studie aangewend word.

Hoofstuk 5 bevat die resultate en 'n bespreking daarvan.

Hoofstuk 6 bevat die gevolgtrekking en aanbevelings vir verdere navorsing.

HOOFSTUK 2

LEESSTRATEGIEË EN LEESBEGRIP

2.1 Inleiding

Daar word algemeen aanvaar dat om te leer lees een van die mees kritieke leerprosesse is waarby kinders in primêre skole betrokke is (Van Keer, 2004:38). Dis nie maklik om 'n bekwame leser te word nie. Baie kinders ondervind veral met leesbegrip as die einddoel groot en aanhoudende probleme (Van Keer, 2004:38).

Navorsers het bevind dat vergelykende lees hoogs strategies is (Pressley & Afflerbach, 1995). Omdat sterk lesers verskeie strategieë koördineer om die begrip en onthou van die teks te verbeter, is strategie-ontwikkeling as 'n belangrike komponent van leesonderrig daaruit gebore.

'n Oorsig van die literatuur dui daarop dat dit moeilik is om 'n artikel te vind wat nie na strategie-onderrig verwys nie (Kern, 1989; Dreyer, 1998; Kozminsky & Kozminsky, 2001; Lau & Chan, 2003). Pressley en Harris (1990) wys daarop dat baie studente strategieë nie outomaties aanleer nie. Om hierdie probleem aan te spreek, wys Oxford (1990) daarop dat bewuste vaardighede in selfaangewese leer verskerp moet word deur onderrig. Daarby toon navorsing dat leerders wat strategie-onderrig ontvang beter vaar as dié wat dit nie ontvang nie, asook dat sekere tegnieke vir sulke onderrig voordeliger as ander is (Chamot & Kupper, 1989; Oxford, 1994; Dreyer, 1998).

Die doel van dié hoofstuk is om drie verskillende benaderings tot leesstrategie-onderrig te bespreek, naamlik die Wederkerige Onderrigbenadering, die Transaksionele Strategie-onderrigbenadering asook die Kognitiewe Akademiese Taalleerbenadering. Dié benaderings is al met verskeie ouderdomsgroepe gebruik asook met eerste-, tweede- en

vreemde taal leerders (Allen, 2003). Tweedens, word daar krities gekyk na verskillende leesstrategieë en ook na die verband tussen leesstrategiegebruik en leesbegrip.

2.2 Teoretiese raamwerk

Die fokus in dié afdeling is op drie kernbenaderinge tot leesstrategie-onderrig, naamlik die Wederkerige Onderrigbenadering, die Transaksionele Strategie-onderrigbenadering en die Kognitiewe Akademiese Taalleerbenadering. Die resultate van die studie (sien hoofstuk 5) word binne dié drie benaderings geïnterpreteer.

2.2.1 Wederkerige Onderrigbenadering

Vervolgens word die teoretiese oriëntasie van die Wederkerige Onderrigbenadering bespreek, asook die empiriese navorsing wat dit onderskryf.

2.2.1.1 Teoretiese oriëntasie

Die Wederkerige Onderrigbenadering is 'n model wat oorspronklik ontwerp is deur Palincsar en Brown gedurende die middel 1980's (Palincsar & Brown, 1984; 1986). Dit is gegrond op die kognitiewe funksionele teorie van lees. Volgens dié benadering tot lees is lees 'n proses waarin die leser aktief op soek is na betekenis in die inhoud (Glaser, 1990). Saamgestelde agtergrondkennis maak die soeke na betekenis moontlik vir die leser en juis as gevolg daarvan, is dit moontlik om aan te neem dat die leser die betekenis "saamstel" uit die kombinasie van inhoud en agtergrondkennis (King, 1994; Pressley, 2000). Konstruktivisme beklemtoon die feit dat die leser begrip gee aan tekstuele boodskappe, en dat sodanige begrip aktiewe interpretasie vereis en dat die proses tot 'n kumulatiewe opbou van betekenis lei. Dit is nie 'n passiewe aksie nie. Pleks van passief lees, moet die leser die inhoud wat hy of sy tans lees in ag neem, asook hoe dit inskakel by ander wat reeds geïnterpreteer is, sowel as idees, onderwerpe en gevalle wat die basis van sy of haar agtergrondkennis vorm (Brown *et al.*, 1996:39; Graves *et al.*, 1998:8). Volgens die konstruktivisme is enige betekenis wat die leser heg of ontdek gegrond op sy of haar individuele agtergrondkennis en unieke intellektuele moontlikhede (King, 1997; Pressley, 2000). Dus sal twee lesers nooit dieselfde betekenis aan dieselfde inhoud heg nie (Von Glasersfeld, 1984). Die mate waarin die leser 'n begrip van die inhoud opbou, mag egter deur die inhoud self beperk word. 'n Abstrakte gedig oor 'n mens se gevoelens sal meer

potensiële persoonlike saamstellings hê as inhoud oor hoe om 'n spesifieke funksie op 'n rekenaar uit te voer. Die konstruktiviste voer aan dat 'n mens se agtergrondskennis sterk beïnvloed word deur sosiale interaksie in die wêreld, insluitend die inhoud van die teks, daarom ondersteun dit besprekings en groepwerk ten sterkste om alle moontlike betekenis van die inhoud te wete te kom (Anderson & Pearson, 1984; Graves *et al.*, 1998).

“Trapsgewysleer” is 'n onderrigproses wat die leser ondersteun, is teenwoordig en behoort gereeld in skole gebruik te word (Van den Broek & Kremer, 1998). Dié proses laat die leerder toe om iets te doen wat hy of sy sonder hulp nie sou kon doen nie en leef sodoende die idee uit wat in Vygotsky (1978) se sone van naaste ontwikkeling vervat word. Volgens Vygotsky (1978) kan individue ter enige tyd funksioneer in 'n area of sone waarin hulle moontlik kan leer. Enersyds is daar aspekte soos doelwitte wat hulle onafhanklik kan bereik en daarteenoor staan leestake wat hulle nie kan voltooi nie, selfs met die hulp van 'n “meer bevoegde mens”, soos 'n onderwyser, ouer of 'n beter ingeligte gelyke (Pintrich & Schunk, 2002). Tussenin lê dié take wat leerders slegs kan bereik as iemand wat meer ingelig of meer bevoeg is hulle bystaan (Brown & Palincsar, 1989). Dit is in dié tussengebied waar effektiewe trapsgewysleer plaasvind. Geleidelik, namate leerders meer bevoeg raak, verdwyn trapsgewysleer en aanvaar hulle mettertyd toenemende verantwoordelikheid vir hul leeswerk (Gallimore & Tharp, 1990). As leerders die trappe waarop iets geplaas is wat hulle pas onafhanklik bemeester het, baasgeraak het, word nuwe trappe opgerig om die leer van moeilike stof te ondersteun.

Een van die beste maniere van trapsgewysleer is deur die onderwyser se kognitiewe en metakognitiewe modellering, waarin die onderwysers die aktiwiteit uitvoer eerder as om die leerders bloot te vertel hoe om dit te doen (Webb & Farivar, 1999; Pintrich & Schunk 2002). Deur modellering te gebruik, gee die onderwysers duidelike instruksies in die gesprek, sodat hul gedagteprosesse onthul word terwyl hulle die taak uitvoer wat die leerders gevra gaan word om te verrig (Allen, 2003:322).

2.2.1.2 Empiriese navorsing

In die algemeen is navorsing oor die Wederkerige Onderrigbenadering, gegrond op die hipotese dat aktiewe bespreking van die inhoud van 'n teks in klein groepe lees sal

bevorder deur leerders se leesbegrip te verbeter, asook hul vermoë om self-regulerende en moniteringsvaardighede te ontwikkel, en dit sal hul motivering versterk (Palincsar & Brown, 1984; Borkowski, 1992).

Palincsar en Brown (1984) het in hul oorspronklike Wederkerige Onderrigbenaderingstudie van graad 6 en 7 lesers, vier uitgesoekte leesstrategieë gebruik wat algemeen geassosieer word met die Wederkerige Onderrigbenadering, naamlik die stel van vrae, die verklaring van onderwerpe, om op te som en om voorspellings te maak (Palincsar & Brown, 1984; Palincsar *et al.*, 1992). Aanvanklik word leerders in klein groepe verdeel waar die inhoud stil gelees word en daarna mondelings deur een van die leerders of mondelings deur die onderwyser, afhange van die groep se vermoë. Die gekose leier in die groep, onderwyser of leerder, vra dan vrae oor die inhoud om bespreking uit te lok.

Gedurende die bespreking word die leerders aangemoedig om deel te neem deur op die inhoud te reageer en vrae te vra om helderheid te verkry. As groeplede se interpretasie verskil, word die inhoud weer gelees. Daarna moet die groep die essensie van die inhoud asook die samestelling van die geleesde deel identifiseer. Dit is die plig van die groepsleier om die aanvanklike opsomming te maak en dan om bespreking aan te moedig sodat dit wat onbekend of verkeerd verstaan is, duidelik gemaak word en laastens, moet die groepleier ook voorspellings maak na aanleiding van die besprekings (Palincsar & Brown, 1984). Aanvanklik stel die onderwyser die prosesse van die Wederkerige Onderrigbenadering voor, breek die stappe op, leerders se lees word gemonitor, steiering en terugvoering word verskaf, en die sessies word aangepas by die leerder se behoeftes en vermoëns. Aangesien dit die doel van die Wederkerige Onderrigbenadering is om die leerders aktief betrokke te kry in die gebruik van strategieë, poog die onderwyser om toenemend leierskapverantwoordelikheid aan die leerders toe te wys. Palincsar en Brown (1984:3) beklemtoon verskeie punte om leerders in dié proses by te staan:

Eerstens is die verkryging van strategieë 'n gedeelde verantwoordelikheid tussen onderwyser en leerders. Tweedens, hoewel die onderwyser aanvanklik die meeste verantwoordelikheid op sy of haar skouers neem vir die onderrig en modulering van strategieë, word die verantwoordelikheid geleidelik na die leerders oorgeplaas. Die onderwyser gee al die leerders die geleentheid om deel te neem deur bystand te verleen met ondersteunende kommentaar en aanmoediging, of om die eise waaraan die leerder

moet voldoen, te verander. Laastens word leerders herhaaldelik daaraan herinner dat die strategieë bruikbare metodes is wat hul begrip van die teks sal verbeter. Deur gedurig te streef om betekenis uit die teks te verkry, besef leerders dat lees nie net die vermoë is om aan woorde betekenis te gee nie, maar ook die gebruik van metakognitiewe strategieë insluit wat konstruktiewe en evaluerende aktiwiteite fasiliteer.

Die Wederkerige Onderrigbenadering is omvangryk nagevors onder leerders van verskillende ouderdomme en leesvermoëns, van graad een tot sewe, sowel as naskoolse studente (Palincsar & Brown, 1986; Palincsar & David, 1991; Fillenworth; 1995). Sestien Wederkerige Onderrigbenaderingstudies is deur Rosenshine en Meister (1994) nagevors om die doeltreffendheid van dié onderrigbenadering te bepaal. In hul oorsig het hulle twee soorte Wederkerige Onderrigbenaderinge vasgestel. Die eerste het hulle "reciprocal teaching only" genoem en die tweede "explicit teaching before reciprocal teaching" (Rosenshine & Meister, 1994:483). Dié benadering word toegepas in die aanleer van strategieë in gesprekvoering in klein groepe. "Reciprocal teaching only" beteken dat die strategieë wat in klein groepe gebruik is nie voor die begin van die besprekings aangeleer is nie, terwyl "explicit teaching before reciprocal teaching" verwys na studies waar die leerders bekendgestel word aan die vier strategieë voordat gesprekvoering plaasvind, hoofsaaklik deur werkvelle en die hele klas se betrokkenheid by besprekings. Ondanks dié verskille in onderrigtegniek, het al die studies vergelykbare eksperimentele en kontrolegroepe as deel van die ontwerp gehad en het hulle ooreenstemmende voordele getoon. Die effekgrootte was 0.32 met die gebruik van gestandaardiseerde toetse as kriteria en 0.88 toe waardebeplating deur gebruikmaking van navorsingsontwikkelde begripstoetse gedoen is.

'n Voorbeeld van "explicit teaching before reciprocal teaching" is Lederer (2000) se studie oor "Teaching social studies in inclusive elementary classrooms". In dié studie het Lederer (2000) tussen 15 en 17 dae, afhangende van die klas, met 128 graad 4, 5 en 6 deelnemers in klein groepies gewerk. Die navorser het wederkerige onderrig verduidelik en het die strategieë aangedui wat gebruik sou word: vraestelling, opsomming, inhoudverklaring voorspellings doen. Oor die eerste vyf dae van uitdruklike wederkerige onderrig het die navorser die proses gestruktureer en die leerders stap vir stap hul gebruik van die vier strategieë waargeneem. Terugvoering is daagliks aan leerders gegee en halfpad deur die

proses is hulle in ander groepe ingedeel om die voorkoms van 'n passiewe of nie-bydraende funksie te voorkom. Die resultate het betekenisvolle positiewe veranderinge getoon in die drie afhanklike veranderlikes (die vermoë om vrae te stel, te beantwoord en om opsommings te doen) toe leesbegrip gemeet is deur eksperimentele en kontrolegroepe te vergelyk, en ook toe die graadvlakke vergelyk is.

2.2.2 Transaksionele Strategie-onderdigbenadering

In die volgende gedeelte word die teoretiese oriëntasie van die Transaksionele Strategie-onderdigbenadering bespreek met voorbeelde uit die navorsing wat daarvoor gedoen is.

2.2.2.1 Teoretiese oriëntasie

Pressley (1997:9) kan beskou word as die ontwerper van die Transaksionele Strategie-onderdigbenadering. Deur 'n ontleding van 'n reeks beskrywende navorsingstudies het Pressley (1997) probeer om die aard van bruikbare klaskamerbegripstrategieë te verstaan, asook hoe dit doeltreffend onderrig word. In dié studies het Pressley se navorsingsgroep leerders waargeneem wat dikwels leesbegripstrategieë gebruik het in die bespreking van die inhoud van die teks wat hulle hardop in hul groepe gelees het. Onderwyl leerders gelees en gepraat het, het hulle persoonlike interpretasies en individuele reaksies op die inhoud van die teks uitgeruil, wat teweeggebring het dat sulke onderrig beskryf is as transaksionele onderrigstrategieë, aangesien dit die leser se wisselwerking met die inhoud van die teks beklemtoon (Pressley & Wharton-McDonald, 1997:9).

Die leerder en die onderwyser bepaal gesamentlik die strategie wat gebruik gaan word om die inhoud van die teks te verstaan. Hoewel die onderwyser besondere idees het oor wat bespreek gaan word en hoe die bespreking gaan verloop, beïnvloed die leerders se behoeftes en leesbegrip die inhoud van die onderwyser se onderrig. As 'n leerder nie verstaan nie of die bespreking gaan in 'n ander, maar nuttige rigting, staan dit die onderwyser vry om die taktiek te verander.

Onderwysers wat die Transaksionele Strategie-onderdigbenadering volg, glo dat leerders wat hulle eie kennis van leerareas saamstel, eerder as om daarin onderrig te word, groter eienaarskap daarvan neem. Hulle vertrou dat die leerder vanselfsprekend sal weet hoe

om die kennis te gebruik wat geskep is, en ook hoe om die leesstrategie van een leerarea in 'n ander te benut. Die benutting van leesstrategieë gee aan die leerder die geleentheid om 'n diep persoonlike begrip van die intellektuele proses te verkry (Pressley & Wharton-McDonald, 1997:12). Tot in dié stadium behoort onderwysers die ontdekking van strategiese prosedures te beklemtoon bo uitdruklike onderrig, en dat hul onderlinge verhouding van die individuele program verskil.

Sekere konstruktivistiese teoretici kritiseer strategie-onderrig deur te sê dit :

1. verskaf bloot 'n massa inligting wat deur leerders geabsorbeer moet word,
2. verdeel die inhoud op 'n kunsmatige wyse, sodat dit nie meer holisties is nie, en
3. is nie kind-sensitief nie (DuCharme, Earl & Poplin, 1989; Poplin, 1988a, 1988b).

Pressley (2001) reageer daarop deur aan te dui dat die doel van die Transaksionele Strategie-onderrigbenadering is om leerders te lewer wat goeie lesers is. Soms is dit nodig om strategieë aan te leer in isolasie sodat leerders hulle aaneenlopend kan gebruik wanneer hulle lees en die verskillende prosesse kan verbaliseer wat kan help om die hele inhoud te verstaan. Goeie strategie-onderrig moedig die gebruik van meervoudige prosesse in die begrip van lewensgetroue tekste aan; die holistiese doel van die konstruktivis (Pressley *et al.*, 1992; 2001). Onderwysers bespreek individuele leerders se strategieprobleme met hulle in dieselfde gesprekformaat as wat in portuurgroepbespreking gebruik is en sodoende help hulle die leerders om 'n begrip van die strategieë te ontwikkel en hoe om dit te gebruik. Die behoefte van individuele leerders word dus aangespreek (Pressley & Wharton-McDonald, 1997; Allen, 2003:325-326).

2.2.2.2 Empiriese navorsing

Navorsing oor transaksionele strategie-onderrig is gegrond op die hipotese dat langtermynonderrig wat geheue en begripstrategieë koördineer met interpreterende prosesse vaardige lesers tot gevolg sal hê. Die basiese begrip van transaksionele strategie-onderrignavorsing sluit die gedagte in dat ingryping en navorsing oor 'n lang tyd

geskied, anders as die wederkerige onderrigbenadering, wat in die algemeen oor 'n tydperk van tussen twee of drie weke en twee of drie maande gebeur. Daarom is transaksionele strategie-onderrignavorsing dikwels in die vorm van etnografieë, etnografiese onderhoude, langtermyn gevallestudies en ontleding van klaskamergesprekke (Pressley & Wharton-McDonald, 1997). Onderwysers stel slegs 'n paar nuwe strategieë op 'n slag bekend, terwyl bekendstelling van nuwe strategieë oor 'n lang tydperk strek. Onderwysers modelleer die gebruik van die strategieë en hulle verduidelik hul denkprosesse mondeling. Onderwysers verduidelik uitdruklik aan leerders die waarde van die strategieë wat geleer word, insluitend waarom dit prestasie ondersteun en wanneer dit gebruik kan word (Pressley *et al.*, 1992).

Onderwysers verskaf terugvoering oor leerders se vordering in die beoefening en toepassing van strategieë, insluitende gestruktureerde verduidelikings wat op individuele probleme gevestig is. Hulle wys studente hoe om strategieë wat aangeleer word in ander situasies te gebruik, verskaf wenke oor wanneer om oor te skakel en gee terugvoering wanneer oorskakelgeleenthede nie benut is nie. Onderwysers probeer akademiese motivering op 'n hoë vlak hou. Hulle moedig nadenke as 'n gewoonte aan, asook beplanning voor beantwoording van vrae (Anderson, 1992; Pressley *et al.*, 1992:514; Pressley & Afflerbach, 1995; Pressley & Wharton-McDonald, 1997).

Transaksionele strategie-onderrigbenaderingstudies sluit oor die algemeen die volgende in: (a) voorspelling gegrond op voorkennisaktivering, (b) bevraging, (c) verduideliking, (d) beeldspraak, (e) koppel voorkennis met teksinhoud en (f) opsomming (Pressley & Wharton-McDonald, 1997:8).

Een van die vroegste transaksionele strategie-onderrigstudies het van graad 5 en 6 leerders gebruik gemaak, wat drie dae per week in een semester begripstrategie-onderrig ontvang het. Strategieë het ingesluit, maar was nie beperk nie tot, die vind van patrone en beginsels in stellings wat aangewend is in die inhoud, besluitneming ontleding, probleemoplossing, aanpassing van tekstemas en om interpretasies van die teks in groepe uit te ruil. Die resultate het aangetoon dat die leerders wat strategie-onderrig ontvang het dieselfde resultate behaal het as die kontrolegroep in die voortoets. Na strategie-onderrig, het die eksperimentele groep 'n positiewe verskil teenoor die kontrolegroep getoon (Allen, 2003:327).

In 'n kwasi-eksperimentele studie (Brown *et al.*, 1996) is transaksionele strategie-onderrig oor 'n tydperk van een skooljaar in 10 graad twee klasse uitgevoer. In die herfs is vyf klasse wat onderrig in begripstrategieë ontvang het, afgepaar met vyf klasse wie se onderwysers as goed gekwalifiseerde taalonderwysers beskou is, maar wat nie in begripstrategieë onderrig is nie. Lae leespresteerders is in elke klas geïdentifiseer. Die 10 klasse het aan die begin van die jaar nie in begrip- of woordherkenningsvaardighede verskil nie. Teen die lente kon duidelike verskille in die twee groepe gemerk word, wat leerders wat transaksionele strategie-onderrig ontvang het, bevoordeel het. Die transaksionele strategie-onderrigleerders het verder ryker en uiteenloper interpretasies van die tekste gehad, en die transaksionele groep het meer van die inhoud van die daaglikse lesse verstaan en onthou (Brown *et al.*, 1996).

Leesgestremde leerders in grade 6 tot 11 het ook gebaat by die transaksionele strategie-onderrigbenadering (Anderson, 1992; Anderson & Roit, 1993). Leerders is oor 'n tydperk van drie maande in klein groepies onderrig. Nege groepe het die transaksionele strategie-onderrigbenadering gevolg en sewe groepe is as kontrole gebruik. Albei groepe het vordering getoon op gestandaardiseerde begripsmaatstawwe, maar die leerders in die transaksionele strategie-onderriggroep het groter vordering (met ander woorde 'n hoër gemiddeld) getoon. Anderson (1992) was ook van mening dat die strategie-onderrigleerders se bereidwilligheid om te probeer lees en om moeilike leesstof te begryp, verbeter het. Portuurgroepinteraksie in die transaksionele strategie-onderriggroep het leerders gehelp om teksbetekenis te ontdek en daarop te reageer (Brown & Coy-Ogan, 1993; Schuder, 1993).

Casteel, Isom en Jordon (2000) het nie net belanggestel in die uitwerking van transaksionele strategie-onderrig op begripslees nie, maar ook in die beskouinge wat leerders van hulself as lesers het. Leerders met 'n goeie selfbeeld oor hul eie doeltreffendheid en wat hulleself beskou as goeie lesers, het meer gelees en was meer volhardend (Henk & Melnick, 1995). Die deelnemers was 20 graad 4 tot 6 leerders wat by 'n universiteit se somerleeskliniek ingeskryf was. Die studie het die transaksionele strategie-onderrigbenadering gevolg, met die onderwyser wat aanvanklik strategieë omskryf het, rolspel gedoen het, 'n paar belangrike strategieë verduidelik het, benadruk het wat dié strategieë is en hoe en wanneer dit nuttig kan wees. Die onderwyser het

inskerping gedoen deur pertinente vrae te vra, soos: "Hoekom het jy die strategie gebruik? Hoe is dit van waarde?" Daarna het die leerders verantwoordelikheid aanvaar vir die kies en gebruik van strategieë, en het die onderwyser minder ondersteuning verskaf. Die resultate van die studie het getoon dat die transaksionele strategie-onderrigbenadering leerders rakende begripslees help en hul positiewe selfbegrip as lesers ondersteun (Symons *et al.*, 2001).

Die afhanklike veranderlikes vir die transaksionele strategie-onderrigbenadering is dieselfde as dié wat gestel is vir die wederkerige onderrigbenadering: die moontlikheid om vrae en antwoorde op te stel, die moontlikheid om opsommings te maak en die maak van voorspellings en die uitvoering daarvan op 'n gestandaardiseerde begripsleestoets. Die transaksionele strategie-onderrigbenadering poog om te bepaal hoe begripstrategieë in ander leerareas gebruik kan word, hoe leerders verskeie kognitiewe en metakognitiewe bevoegdhede uitbeeld, hoe hulle wys dat teks verskillende betekenis het vir verskillende mense en hoe leerders op dié strategieë reageer (Pressley *et al.*, 1992; Pressley & Wharton-McDonald, 2001).

2.2.3 Die Kognitiewe Akademiese Taalleerbenadering (KATLB)

Hierdie afdeling gaan oor die kognitiewe akademiese taalleerbenadering. Die teoretiese oriëntasie van die (KATLB) asook relevante empiriese navorsing word bespreek.

2.2.3.1 Teoretiese Oriëntasie

Die kognitiewe akademiese taalleerbenadering is deur Chamot en O'Malley (1994) ontwikkel. Hul belangstelling in navorsing oor tweede taal (T2) leerstrategieë het gelei tot 'n begeerte om leerders en onderwysers te help om meer bewus te word van strategieë wat kan lei tot groter sukses vir T2 leerders. Deur verskeie studies kon Chamot en O'Malley vasstel dat die verskille tussen suksesvolle en onsuksesvolle taalleerders minder met spesifieke strategieë te make het en meer met die kies en koördinering van strategieë wat toepaslik vir die taak is (Chamot & O'Malley, 1994).

Die KATLB is op vier teorieë geskoei: (1) konstruktivisme, (2) kognitiewe inligtingverwerking, (3) skemateorie, en (4) sosiaal-kognitiewe teorie (Chamot & O'Malley, 1994; Anderson, 2005).

Die kognitiewe inligtingverwerkingsmodel fokus op die denkprosesse van hoe ons leer en onthou en hoe hierdie inligting in die langtermyngeheue gestoor word. Die model stel voor dat die leer van nuwe inligting kognitiewe verwerking vereis deur die inligting te organiseer, te verwerk, en in te skakel by bestaande kennis. Dit is die rede vir die KATLB se beklemtoning van kognitiewe strategieë soos: opsomming, gevolgtrekkings maak, en om te voorspel wat volgende in die leesteks gebeur. Inligtingverwerkingsteoretici bespreek twee soorte kennis in die langtermyngeheue: verklaringskennis, dit is “knowing that” of “knowing about”, soos byvoorbeeld feite, oortuigings en gebeure, en prosedurele kennis, wat deur oefening geleer word, word geoutomatiseer en bestaan uit weet hoe om iets te doen. Dié twee soorte kennis word verskillend aangeleer (Swanson, 1987:3-6; Charlot & O'Malley, 1994:7).

Kognitiewe inligtingverwerking sluit ook metakognisie in (“om te dink oor dink”) wat sy eie vorme van verklarings- en prosedurele kennis het. In metakognisie het verklaringskennis te doen met die kennis van die eie denkprosesse en die gebruik van strategieë, terwyl prosedurele kennis die gebruik van leesgedrag insluit wat outomaties is en daarom nie meer bewuste strategieë is nie. In die ondersteuning van metakognitiewe denke is dit belangrik om duidelike strategieë te onderrig (as verklaringskennis) om leerders te vertel waar en waarom hulle nuttig is en om leerders voldoende kans te gee om dit te herhaal totdat dit outomaties (prosedurele kennis) word (Anderson, 1983, 1990; Schunk, 1996).

Ingevolge skemateorie, 'n stel begrippe wat aangewend word in die verklaring van kognitiewe inligtingverwerking, vind ware leer plaas as leerders probeer om inligting te organiseer en te verstaan volgens wat hulle reeds weet, hul bestaande kennis (Allen, 2003:330). Voorkennis word gestoor as “concept maps” of skemas met 'n sentrale idee omring deur geassosieerde begrippe. Chamot *et al.* (1999: 158) stel dit dat: “Having a schema, or relevant prior knowledge, allows us to make predictions, visualize events, draw inferences, monitor comprehension, and create summaries”. Die sukses van die T2 leerder op skool is ten nouste verbind met die leerder se moontlikheid om T1 skemas in die tweede taal te benut.

Die sosiaal-kognitiewe teorie sluit in 'n beklemtoning van leerders se motivering en gevoel van selfdoeltreffendheid, die oortuiging dat hulle die vermoë het om te volhard met 'n

gegewe taak (Chamot *et al.*, 1999:158; Allen, 2003:330). Omdat leer nie in 'n vakuum plaasvind nie, het KALTB die sosiale wyse van leer in ag geneem om te verduidelik waarom strategieë slaag en ook hoe dit aangeleer kan word. Leesstrategieë kan selfdoeltreffendheid bou wanneer dit korrek gebruik word en sulke strategieë moedig ook bereidwilligheid en volharding in taakafhandeling aan. Dit is egter nie net die leerder se bereidwilligheid en volharding wat akademiese T2-leer moontlik maak nie. Volgens Vygotsky (1978) ontwikkel leerders effektiewe leergedrag deur onderwysers of ander kenners dop te hou wanneer hulle leertake uitvoer. Die leerders kan besit daarvan neem deur dié gedrag met ondersteuning te oefen totdat hulle in staat is om dit alleen te doen.

KALTB het drie hoofkomponente. Eerstens is die inhoud van die Engels tweedetaalklaskamer dieselfde as dié van die hoofstroomgraadvlakklaskamer. Wetenskap is byvoorbeeld 'n uitstekende vak om mee te begin, want die meeste leerders vind dit interessant en motiverend. Tweedens sluit akademiese taalontwikkeling al vier taalvaardighede in: praat, luister, lees en skryf. Dit word in die vakinhoudgebied geleer. So kan leerders begrippe en vaardighede soos analisering, evaluering, verantwoording en oorreding aanleer wat in die akademiese wêreld van die skool deurslaggewend is. Derdens word leesstrategieë eksplisiet onderrig deur "naming the strategy, telling students what the strategy does to assist learning, and then providing ample instructional supports while students practice and apply the strategy" (Chamot & O'Malley, 1994:11). Dié drie komponente vorm deel van 'n vyffase-onderrigvolgorde. Hoewel dié fases selde streng nagevolg word, is dit altyd teenwoordig as nuwe inhoud, taal of strategieë bekendgestel word (O'Malley & Chamot, 1990, Oxford, 1990; Chamot & O'Malley, 1996):

1. *Vorbereiding* word gebruik om leerders bewus te maak van hul voorkennis van die vak en die strategieë wat hulle reeds gebruik (metakognitiewe bewuswording). Dit maak die onderwyser ook bewus van die onderrigbehoefte in die klaskamer.
2. *Aanbieding* fokus op die oordrag van nuwe inligting met die gebruik van betekenisvolle inhoud met baie visuele hulpmiddele en demonstrasies. Onderwyseruitbeelding/rolspel is baie belangrik in dié fase.

3. Tydens die *oefeningsfase* gebruik die leerders nuwe inligting op verskeie wyses, met mondelinge en geskrewe akademiese taal en pas strategieë toe in klaskameraktiwiteite, en werk gereeld in samewerking met maats.

4. *Evaluering* stel leerders in staat om metakognitiewe bewuswording van hul prestasies en leerprosesse te ontwikkel.

5. *Uitbreiding* laat leerders toe om dit wat hulle geleer het aan te pas by hul kultuur en die lewe daarbuite (Chamot & O'Malley, 1996).

2.2.3.2 Empiriese navorsing

KATLB-navorsing fokus grootliks op wyses om T2-leerders te help om doeltreffender te leer. Dit ondersoek dus die doeltreffendheid van strategie-onderrig vir lees en ander taalvaardighede binne inhoudsgebiede. Die ontwikkeling van KATLB is gegrond op navorsing op die gebied van taalleerstrategieë van Engels tweede taal- en vreemdetaallearers in akademiese omgewings (Chamot & Kupper, 1989; O'Malley & Chamot, 1990; Chamot 1993; Chamot *et al.*, 1993).

Die ontwikkeling en verbetering van die KATLB is gegrond op navorsing wat gedoen is met taal minderheids- en taalmeerderheidsleerders. Die navorsing het grootliks gepoog om die leerprosesse te begryp wat onderrig vir leerders van Engels as tweede taal, asook vir leerders wat op skool misluk, sal verbeter. In sy studie van immigranteleerders in Kanada, het Cummins (1981; 1984; 1986; 1994) bevind dat leerders gesprekvaardighede in Engels binne ongeveer twee jaar aangeleer het, maar dat hulle 5-7 jaar se blootstelling aan Engels in 'n skool nodig gehad het voordat hulle akademiese sukses behaal het. Cummins dui aan dat beide die moeilikheidsgraad van die taak en die konteks waarbinne die taal gebruik word taalbegrip en produksie beïnvloed. Taal wat deur aanwysings (afhangend van die verband) ondersteun word, is makliker om te verstaan as taal daarsonder. Taal wat vir sosiale interaksie gebruik word en wat oor bekende onderwerpe handel, is makliker om te gebruik as taal wat nuwe of moeilike inligting bevat. Akademiese taal wat in die klaskamer gebruik word, neig om laer konteks- en kognitiewe eise te verg. Dit is dus nie verbasend dat leerders wat 'n tweede taal aanleer meer tyd nodig het om 'n akademiese taal aan te leer teenoor die aanleer van 'n sosiale taal nie. Collier (1987; 1989) het soortgelyke

navorsing met immigranteleerders in Amerika gedoen en nie net Cummins se bevindinge bevestig nie, maar ook gevind dat die ouderdomme waarop leerders in Amerika aankom verband hou met die aantal jare wat hulle nodig het om redelike prestasievlakke in akademiese vakke te behaal. Leerders wat op 12-jarige ouderdom geïmmigreer het, het swakker gevaar as dié wat vroeër die land binnegekom het.

Terwyl dié leerders besig is met die stadige proses om die Engels aan te leer wat vir vakinhoudklasse benodig word, is hul inheemse Engelssprekende eweknieë besig om voort te gaan met toenemend komplekse akademiese kursusse. Beide Cummins (1986) en Collier (1989) het die noodsaaklikheid daarvan bepleit dat volgehoue opleiding deur middel van die leerder se eie taal moet geskied terwyl hulle Engels aanleer. Sodoende sal leerders kan byhou met vakinhoudbegrippe en vaardighede wat in die leerder se eie taal ontwikkel is maklik in Engels omsit. Sodra leerders die taal aangeleer het, kan daar uitdrukking aan genoemde konsepte en vaardighede in Engels gegee word. Daar is egter bewyse dat sodanige oordrag nie outomaties is nie. Onderrig is nodig vir die oordrag (Clark 1979; Mc Laughlin 1990; Grabe, 1991; McLeod & McLaughlin, 1996).

2.2.4 Evaluering van die benaderings

Uit die hoeveelheid en gehalte van navorsing wat gepubliseer is, is dit duidelik dat die aanleer van strategieë, deur watter benadering ook al, die leer van lees- en ander taalvaardighede verbeter. Al die benaderings is ten minste gedeeltelik gegrond op die konstruktivistiese teorie, wat voorstel dat lesers aktief soek en die betekenis van die teks konstrueer. Lesers kan hulle agtergrondkennis (vorige aangeleerde materiaal) in verband bring met wat hulle lees. Twee mense sal nie noodwendig die teks op dieselfde manier vertolk nie. Die transaksionele strategie-onderrigbenadering neem die konstruktivistiese teorie 'n stap verder in die sin dat wanneer leerders in groepe werk, is dit moontlik om hul individuele reaksies tot die teks uit te ruil, persoonlike betekenis oor te dra en groter begrip in groepe te skep. KATLB, deels in die konstruktivistiese tradisie, is ten sterkste gesetel in die kognitiewe inligtingverwerkingsteorie, skemateorie, en sosiale kognitiewe teorie. Leerders begin met dit wat hulle ken, voeg dan nuwe kennis by bestaande kennis deur organisering en uitbreiding. Wanneer leerders hul bestaande kennis organiseer in sentrale idees en geassosieerde konsepte deur leesstrategieë te gebruik, is hulle gereed om dié kennis na 'n ander vak oor te dra en terselfdertyd akademiese kennis, taalvaardighede en

self-bevoegdheid te ontwikkel (Palincsar & Brown, 1984; O'Malley & Chamot, 1990; Pressley, 2001).

Die basiese navorsingshipotese is ook verskillend vir elke onderrigbenadering. Die wederkerige onderrigbenadering toon dat leesbegrip bevorder word deur sekere strategieë te onderrig en dit ná die onderrig te bespreek (Palincsar & Brown, 1984). Die transaksionele strategie-onderrigbenadering skep vaardige lesers deur die langtermynonderrig van begripstrategieë (Pressley, 1997). KATLB help leerders om akademiese taal in inhoudsvakke aan te leer deur gebruik te maak van meervoudige, eksplisiet gemodelleerde strategieë (Chamot & O'Malley, 1994).

Die drie benaderings het ook verskeie onderrigperspektiewe gemeen. Al drie beskou leesstrategieë as basis om teks te verstaan (leesbegrip). Al drie beklemtoon die leerders se bewustheid van kognitiewe en metakognitiewe strategieë vir lees. Al drie erken die sosiale aspekte van leer en gebruik koöperatiewe samewerkende leer as 'n faset van strategie-onderrig. Al drie gebruik direkte modellering en eksplisiete onderrig.

Die vraag ontstaan dus hoe elke soort onderrig kan verskil as so baie aspekte dieselfde is? 'n Oorsig van die drie benaderings toon aan dat elke benadering voortbou op die navorsing wat dit voorafgegaan het. So, byvoorbeeld het Pressley (1997) uitgebrei op die wederkerige onderrigbenadering, omdat hy gemeen het dit was te rigied en voorskriftelik, veral die onderrigvolgorde, wat die buigsaamheid van bespreking inkort, terwyl strategieë ook beperk was. Daarenteen roem die transaksionele strategie-onderrigbenadering op minder beperking op strategieë en op groter leerderdeelname.

Chamot en O'Malley (1996) neem strategieë verskeie stappe verder met KALT. Onderwysers span die vyf fases van voorbereiding, aanbieding, oefening, evaluering en uitbreiding in en dit word ook in inhoudsvakke toegepas. Terwyl die wederkerige onderrigbenadering en die transaksionele strategie-onderrigbenadering ontwikkel is vir slegs lees, vervat KALT al die taalvaardighede en 'n verskeidenheid inhoudsareas. Die wederkerige onderrigbenadering en die transaksionele strategie-onderrigbenadering word primêr gebruik vir T1-lesers, hoewel baie van die beginsels in T2-lees toegepas kan word. Daarteenoor is KATLB op die behoeftes van T2-leerders toegespits.

In die volgende afdeling word leesstrategieë bespreek.

2.3 Leesstrategieë

2.3.1 Definisie

Volgens Carrell (1991) is leesstrategieë van belang omdat dit wys hoe lesers interaksie met geskrewe teks beoefen en hoe strategieë verband hou met leesbegrip. Volgens Carrell (1991) verwys die term “strategie” na aksies wat lesers kies en beheer om die vereiste doel of doelwitte te behaal. Carrell (1991:160) stel dit so: “Strategies may be relatively conscious and non-automatic, or relatively subconscious and automatic.” Volgens Arabsolghar en Elkins (2001:155) is ’n leesstrategie ’n aktiwiteit of ’n reeks aktiwiteite wat leesbegrip steun en dus ’n belangrike rol in lees speel.

Garner *et al.* (1984:301) maak die volgende stelling: “A strategy is a sequence of activities, not a single event and learners may have acquired some of the sequence, but not all.” Garner (1987) dui aan dat die onderrig van ’n leesstrategie aan kinders nie altyd daartoe lei dat hulle dit kan gebruik in kontekste wat anders is as dié waarin hulle dit oorspronklik aangeleer het nie. Metakognitiewe kennis is nodig om hierdie vaardighede oor tyd en in konteks oor te dra. Lesers met ’n breë kennis van strategieë asook wanneer, waar en waarom dit gebruik word, word as strategiese lesers beskou (Paris *et al.*, 1983). Anderson (1991:470) dui aan dat dit nie voldoende is om net verskeie strategieë te ken nie, maar leerders moet die vermoë hê om die strategieë toe te pas. Strategieë is berekende kognitiewe stappe wat gebruik kan word as hulpmiddels om inligting te bekom, te stoor, te herroep en ook as nuwe inligting te gebruik. Navorsing het getoon dat leerders se bewuswording en gebruikmaking van leesstrategieë die volgende kan insluit: welke leesstrategieë om te gebruik, hoe dit gebruik word en wanneer elke strategie gebruik moet word, asook waarom dit gebruik moet word (Anderson, 1991; Chan, 1996; Arabsolghar & Elkins, 2001). Kennis hiervan is baie waardevol vir die leser in verskeie “leesomstandighede” om die toepaslike strategie te identifiseer, te kies en te gebruik. Dit gee ook aan die leerders ’n verskeidenheid strategieë om vóór, tydens en ná die afhandeling van lees te gebruik om die betekenis daarvan te snap.

Die klassifikasie van leesstrategieë word in die volgende afdeling bespreek.

2.3.2 Klassifikasie van leesstrategieë

Leesstrategieë word geklassifiseer volgens die rol wat dit vóór-, tydens en ná afhandeling van leeswerk speel.

2.3.2.1 Voorlees

Chastain (1988) dui aan dat dit die doel van vóórleesaktiwiteite is om die leser te motiveer om te wil lees en hom of haar voorberei om te kan lees. Volgens Ringler en Weber (1984) motiveer vóórleesaktiwiteite lesers om die teks of inhoud te lees. Wanneer hulle gemotiveerd is, kan hulle voorberei word vir die leesaktiwiteit wat hulle dan beter en met minder moeite uitvoer. Leerders wat die selfvertroue het om leesstukke aan te pak, is gretiger om aan leesaktiwiteite deel te neem. Indien hul voorkennis van die onderwerp geprikkel word voordat hulle begin lees, kan dit bydra tot beter begrip (Grabe, 1991; Ur, 1996).

Die volgende voorleesstrategieë word in hierdie afdeling bespreek, naamlik voorspelling, voorskouing, doelwitstelling en aktivering van voorkennis.

2.3.2.1.1 Voorspelling van wat in die teks staan

Chia (2001) dui aan dat die doel van voorspellingsaktiwiteite is, om lesers te help om 'n voorspelling van die teks of inhoud te maak deur 'n proses van bo na onder (top-down) vir leesbegrip. Die volgende elemente word dan gebruik as leidrade: opskrifte, foto's, illustrasies, en sub-opskrifte. Leerders maak hiervan gebruik om te voorspel waaroor die inhoud van die boek gaan. Goeie lesers maak voorspellings gedurende die lees van die storie of verhaal en vind ondersteuning daarvoor in die teks (Robb, 1995). Leerders pas hul idees ook aan na aanleiding van die ontvouing van die verhaal.

Bekwame lesers antisipeer outomaties en deurlopend wat hulle gaan lees voordat hulle begin het. Agtergrond of voorkennis stel goeie lesers in staat om voorspellings te maak. Bekwame lesers dink wesentlik vooruit deur opkomende woorde te antisipeer en deur gedagtes oor wat hulle van die struktuur van die taal weet, wat die onderwerp is en wat die inhoud van die leesstof is. Voorspellings word gemaak en dan bevestig, gekorrigeer of

verwerp, gegrond op wat gelees is. Wanneer lesers niksseggende woorde produseer of woorde gebruik wat nie in die teks pas nie, is dit ooglopend dat daar nie begrip is nie. Leerders behoort te leer dat om risiko's te loop en raaiskote te waag deel van die leesproses is (Marinak *et al.*, 1997).

2.3.2.1.2 Vóórskouing

Vóórskouing is 'n belangrike strategie omdat dit betekenis gee. Die strategie kan vinnig uitgevoer word om die hoofidee te identifiseer of dit kan 'n deegliker proses wees om die hoofidee te gee en om die struktuur van die materiaal te organiseer. Stappe in die voorskoustrategie is om die titel, hoofopskrifte en ook subopskrifte te lees as dit teenwoordig is. Visuele hulpmiddels soos kaarte, grafieke, illustrasies en foto's moet ook in ag geneem word. Lees enige woorde wat in kursief of donkerder gedruk is. Lees die inleiding of opsommings vinnig (Marinak *et al.*, 1997:42).

2.3.2.1.3 Doelwitstelling

Sinvolle lees moet 'n doelwit hê. 'n Doelwit beïnvloed die strategie wat lesers gebruik en wat hulle gaan onthou van die leesstof. Leerders moet gehelp word om hul eie doelwitte te stel. Onvaardige lesers wag altyd dat doelwitte vir hulle gestel word. Wanneer leerders eie doelwitte stel, is daar groter interaksie met beter leesbegrip tussen die leser en die teks. Om doelwitte te bepaal, moet die leser bepaal welke soort materiaal gelees word, moet weet waarvoor dit gaan en op grond van dié inligting die beste doelwitte kies (Marinak *et al.*, 1997).

2.3.2.1.4 Aktivering van voorkennis

Baie leerders lees 'n deel sonder identifisering van die opskrif of lees sonder om oor die onderwerp te dink. Leerders is moontlik nie bewus van wat hul reeds weet nie en dit is 'n essensiële faktor in die verstaan van die materiaal wat gelees word. Die agtergrond of voorkennis wat leerders na die leeshandeling bring is een van die belangrikste faktore wat leesbegrip raak. Vóórkennis stel 'n leerder in staat om tussen die lyne te lees. Leerders moet persoonlike kennis gebruik om die gate in te vul en om inligting te integreer.

Vóórleesaktiwiteite wat agtergrondkennis aktiveer, oriënteer leerders oor die onderwerp en fasiliteer begrip. Onderwysers kan maklik en natuurlik 'n verskeidenheid onderrigtegnieke gebruik om leerders se aandag op hul voorkennis te vestig. Verskeie populêre tegnieke begin deur die vrye assosiëring of "brainstorm" van wat ook al in hul gedagtes mag voorkom. Die bespreking van woorde, frases en verhaaltjies wat in die klas voorkom, verdiep en brei die agtergrondkennis van al die leerders uit en illustreer hoe elke leerder verskillende goed na die gedrukte bladsy bring (Marinak *et al.*, 1997).

Die gaping tussen wat leerders reeds weet en wat hul behoort te weet van 'n gegewe stuk kan baie groot, onsamehangend en verkeerd wees. Navorsing dui daarop dat misverstande en verkeerde inligting problematieser kan wees as geen agtergrondkennis nie (Marinak *et al.*, 1997). Lesers kan die inligting van die teks manipuleer om by hul misverstande te pas en dit gebeur veral by jonger en swak lesers.

Soms is leerders se bestaande kennis ontoereikend en onderwysers behoort hulle te voorsien van bykomende inligting om meer sin aan lees te gee. Een van die maklikste maniere om die nodige kennis oor te dra, is om met leerders te praat en hulle te onderrig. Deur verduideliking, verhaaltjies en 'n verskeidenheid voorbeelde kan onderwysers genoeg agtergrondkennis opbou vir leerders om 'n afdeling te verstaan.

2.3.2.2 Tydens lees

Tradisioneel is dit in leesbegrip onderrig benadruk dat leerders eerder vóór en ná 'n leessessie gehelp moet word pleks daarvan om aan hulle hulp te verleen gedurende die leessessie.

Terwyl vóór- en náleesbesprekings en -aktiwiteite begrip bevorder, fokus onderwysers op wat leerders doen gedurende die werklike leestyd, die tyd wanneer leesbegrip plaasvind. Navorsing het getoon dat doeltreffende leerders vloeiend deur 'n verskeidenheid leesstukke gaan, begrip deurentyd monitor en verseker dat die materiaal sin maak. As die betekenis nie helder of duidelik is nie en begrip faal, gebruik leerders regstellende ("fix up") strategieë om beter begrip te bekom. Onderwysers kan nie aanvaar dat leerders die strategieë onder die knie het nie. Daarom moet onderwysers die strategie wat noodsaaklik is vir die

ontwikkeling van betekenis onderrig, terwyl die leerder in interaksie met die teks is (Marinak *et al.*, 1997:49).

Die volgende tydensleesstrategieë word in dié afdeling bespreek: verkenningslees en vluglees, die maak van afleidings, afleiding van betekenis van woorde in konteks, en die identifisering van hoofgedagtes.

2.3.2.2.1 Verkenningslees en vluglees

Volgens Brown (2002), Nunan (1999) en Hyland (1990) is verkenningslees (scanning) en vluglees (skimming) belangrike tydensleesstrategieë. Deur vluglees stel die leser die doel van die leesstuk vas, asook die boodskap van die skrywer. 'n Voorbeeld hiervan is om leerders te vra om 'n voorspelling van die hele leesstuk te maak, hoewel hulle nie alles gelees het nie (Flowerdew & Peacock, 2001). Volgens Alderson (2000) is vluglees 'n metakognitiewe vaardigheid wat deur goeie lesers gebruik word. Bachman en Cohen (1998) en Flowerdew en Peacock (2001) kom tot die gevolgtrekking dat vluglees die leser help om die algemene trant van die storie te verstaan. Brown (2001) wys daarop dat verkenningslees gedoen word om besondere inligting soos name en datums op te spoor. In tydensleesaktiwiteite monitor leerders hulself oor hul lees met die fokus op belangrike "vaardighede" wat die doel van die lees is.

2.3.2.2.2 Die maak van afleidings

Die leser moet 'n verband kan sien tussen wat die skrywer of outeur sy lesers wil laat verstaan of begryp om afleidings te kan maak. Dit word dus altyd op iets gegrond, soos die outeur se beskrywings, feite, opinies, ondervinding en waarnemings. Inligting wat deur die outeur voorsien word, moet deur die leser begryp word, asook die invloed van meer inligting as wat direk verskaf word. Milan (1995) wys daarop dat om 'n afleiding te maak, beteken dat die leser die afleiding maak uit dit wat voorsien word, dit wil sê daar word tussen die lyne gelees byvoorbeeld 'n ring aan 'n ringvinger beteken nie 'n man is getroud nie – hy kan 'n wewenaar wees. Die implikasie is dus dat leerders wat bewustelik afleidings doen die teks beter verstaan. Afleidings is 'n aksie om te begryp wat bedoel word. Garner (1987:137) sê afleidings is om gegewens in die teks met mekaar te verbind.

2.3.2.2.3 Afleiding van betekenis van woorde in konteks

Sommige lesers het die wanbegrip dat alle woorde betekenis moet hê (Laviosa, 1994). Dit is egter 'n tydsame proses veral wanneer die leesmateriaal baie word. Om dié probleem te bowe te kom, beveel navorsers aan dat opvoeders leerders lei om die betekenis van woorde uit die konteks en leidrade in die gegewe teks af te lei. Grellet (1994:38) beveel die volgende aan:

- Ekwivalensie of gelykwaardigheid: 'n sinoniem word in die teks gebruik.
- Kontras of teenoorgestelde: die woord het die teenoorgestelde betekenis.
- Oorsaak: die betekenis word afgelei uit die oorsaak of rede.
- Gevolg of oorsaak: word afgelei uit die beskrywing van die oorsaak van iets of as gevolg van iets.
- ◆ Doel: die woord word gekoppel aan 'n voorwerp waarvan die betekenis in die teks beskryf word.
- ◆ Verduideliking of illustrasie: die woord word verduidelik of 'n voorbeeld word gegee.
- Veralgemening of spesifikasie: die woord word gebruik in net een spesifieke opsig van die algemene saak of idee genoem in die teks. Dus word spesifieke voorbeelde gegee wat dan veralgemeen word.

2.3.2.2.4 Identifisering van die hoofgedagte in 'n paragraaf

Leerders moet gewoonlik verskeie strategieë aanleer om die belangrikste inligting (hoofgedagte) te kan identifiseer. Volgens Grellet (1994) kan die leser inligting in die teks soek, toepaslike verbande bepaal, en dan aflei wat die hoofgedagte is. Soms is daar geen hoofgedagte nie, maar slegs baie detail. Dan moet die vaardige leser feite kan waarneem wat belangrik is vir die doel van die leesstuk.

Hoofgedagtes is soms temasinne en fokus op die belangrikste gedagtes van die leesstuk of die sentrale gedagte wat die outeur wil oordra. Hoofgedagtes kom meestal in die eerste sin van die paragraaf voor, maar soms ook in die middel of aan die einde van die paragraaf

(Arnaudet & Barrett, 1984). Arnaudet en Barrett (1984:135), dui die voordele daarvan aan om die hoofgedagte te bepaal in paragrawe wat gelees is:

- Wanneer lesers aktief besig is om die hoofgedagte te soek, konsentreer hulle beter. Dit help weer dat hul aandag nie afgelei word deur ander dinge nie. Daar is dus 'n doel in die leeswerk.
- ♦ Aangesien die hoofgedagte baie inligting van die paragraaf bevat, sal lesers meer van die detail kan onthou wat die hoofgedagte ondersteun.
- ♦ Lesers sal hul studie of begrip daarvan bevorder deur die hoofgedagte te vind sodat hulle belangrike inligting kan identifiseer en onderstreep in hul handboeke. Hulle sal ook doeltreffender aantekeninge kan maak.
- ♦ Die leser kan beter skriftelike opsommings maak deur die hoofgedagtes van verskillende paragrawe te vind.

Skrywers skryf hulle gedagtes of idees paragraaf vir paragraaf neer met een hoofgedagte in elke paragraaf. In elke paragraaf is gewoonlik een sin wat die hoofgedagte bevat. Dit vergemaklik die leeswerk. Die leser moet nog die sin bepaal waarin die hoofgedagte is. Hoofgedagtes mag soms indirek wees of slegs geïmpliseer word.

i) Hoe om hoofgedagtes te formuleer wat geïmpliseer word

Dit is moeilik vir die leerder om die algemene strekking van 'n paragraaf te bepaal as die hoofgedagte nie werklik gegee word en daar nie 'n temasin is nie (Grellet, 1994). In sulke gevalle moet die lesers hul eie idees formuleer deur die gegewe inligting te gebruik. Dit is belangrik vir lesers om die hoofgedagte in hul eie woorde te kan formuleer om die sin of paragraaf beter te verstaan. Cortina *et al.* (1989:183) verskaf verskeie wyses waarop die skrywer hoofgedagtes indirek kan gee: Soms moet 'n woord of frase uit 'n ander sin by die hoofgedagte geplaas word; nog 'n manier is om die hoofgedagte in twee verskillende sinne te verdeel; dit kan twee opeenvolgende sinne in een paragraaf wees of aparte sinne; En 'n meer algemene manier is waar die skrywer hoofgedagtes in verskeie sinne aandui en die leser dit moet kombineer. In sulke gevalle moet die leser die hoofgedagte self interpreteer deur hul eie ondervinding en kennis. Hulle moet hulle eie woorde gebruik.

Hoofgedagtes maak in isolasie sin nie (Cortina *et al.*, 1989). Lesers moet die skrywer se argument verstaan en sien hoe sekere idees aansluit by ander idees. Die skrywer gebruik ondersteunende idees hiervoor.

ii) Hoe om ondersteunende inligting te identifiseer

Dit is belangrik dat die leser ondersteunende inligting kan identifiseer om die skrywer se argument te kan volg, asook om te sien hoe een idee by 'n ander aansluit. As elke paragraaf een idee bevat, sal die leerders die res nie as belangrik beskou nie. Dit word juis gebruik as ondersteuning of beklemtoning van die idee en word daarom ondersteunende idees genoem (Murray & Johanson, 1989).

Die volgende is van die voordele wat verkry kan word deur die ondersteunende idees te verstaan (Cretchley & Stacey, 1986:165).

- Dit is makliker om sin te maak van belangrike inligting as die ondersteunende idees begryp word. Materiaal wat begryp word, word ook makliker onthou.
- Leerders word bemagtig om beter notas te neem en hulle handboeke effektief te bestudeer.
- Ondersteunende idees word as vrae in toetse en eksamens gebruik.

Hoewel alle inligting in 'n leesstuk betrekking het op die hoofidee, is sommige ondersteunende idees belangriker as ander. Die belangrikste ondersteunende detail is deurslaggewend vir die leser om die hoofgedagte behoorlik te verstaan. Die res dra slegs by tot interessantheid, kleur en verheldering. Ondersteunende idees is dus ooglopende en ook logiese uitbreiding van die hoofidee. Dit lei die leser tot beter begrip (Arnaudent & Barrett, 1984; Cortina *et al.*, 1999; Murray & Johanson, 1989). Deur die vaardighede te bemeester om hoof- en ondersteunende idees te kan identifiseer sal die leser 'n suksesvoller leser en leerder word. Dit is belangrike stappe tot kritiese denke wat vir 'n leser noodsaaklik is vir interaksie met die leesstof. Dit bied die leser ook die vermoë om belangrike detail of inligting uit te haal en op te som.

2.3.2.3 Na lees

Chastain (1988) dui daarop dat naleesaktiwiteite lesers help om duidelikheid te kry uit 'n leesstuk waar die fokus op betekenis val en nie soseer op grammatika of taalkundige aspekte nie. Naleesstrategieë gee die leser die geleentheid om beter te reageer op die inhoud. Die leser kan ook beter selekteer, uitsoek en relevante inligting vir 'n spesifieke doel weergee. Dit bemagtig die leser om strategieë te ontwikkel om gevolgtrekkings te kan maak, oordele te vel of veralgemenings uit te ken.

Die volgende naleesstrategieë word in hierdie afdeling bespreek, naamlik opsommings en evaluering.

2.3.2.3.1 Opsommings

Na afloop van die lees van 'n leesstuk, vertelling of verduideliking word van die leser verwag om hoofgedagtes te formuleer en dit te voorsien van ondersteunende gedagtes vir hulle besluite. Om dit te kan doen, moet die inhoud verstaan word om te kan vasstel watter gedagtes belangrik is. Garrigus (1999:121) maak die volgende stelling: "A summary is simply a shortened version of an action or communication that still provides the key elements". Vir leerders wat 'n verslag voorberei of studeer vir 'n eksamen is dit belangrik om inligting te selekteer en struktuur daaraan te kan gee.

Becker (1999) wys daarop dat in 'n opsomming die leser sy eie weergawe van die outeur se werk gee deur dit oor te vertel en te parafraseer in sy of haar eie woorde. As 'n leerder 'n goeie opsomming kan skryf, verstaan hy of sy die inhoud goed. Skidell en Becker (1999:140) noem die volgende stappe vir die skryf van opsommings:

- Dink en besluit oor die deurlopende idee of gedagte.
- Teken 'n geheuekaart of 'n raamwerk.
- Skryf die eerste sin waarin die hoofgedagte gegee word.
- ◆ Skryf nou meer sinne waarin die hoofgedagtes en, indien nodig, die belangrike inligting weergegee word.

Garrigus (1999) stel dit dat opsommings meer as slegs 'n meganiese proses is, want dit eis van die leser om te dink en te evalueer wat die outeur geskryf het. 'n Opsomming moet 'n verkorte weergawe wees deur slegs die hoofgedagtes en sleutelgedagtes te behou. Volgens Garrigus (1999:122) beteken dit dat:

- Sommige gedeeltes van die inhoud 'n bietjie verkort kan word of in die geheel aangehaal kan word as dit kort en kragtig is.
- Ander lang voorbeelde of detail mag drasties verkort word of eers uitgelaat word.

Navorsing het getoon dat leerders wat geleer word hoe om verduidelikende teks of inhoud behoorlik op te som, nadat hulle dit gelees het, tot beter begrip en onthou van inligting in staat was (Bean & Steenwyk, 1984; Rinehart, Stahl & Erickson, 1986; Taylor & Beach, 1984).

2.3.2.3.2 Evaluering

'n Tendens by sommige jonger lesers is om alles te glo en te aanvaar wat geleer word. Hulle aanvaar die inligting wat aangebied word gedweë sonder om dit te evalueer of hoegenaamd daarop te reageer. Lesers behoort krities teenoor die teks te staan, sodat hulle aktiewer deelnemers in die leesproses kan word. Evaluering of opinie is die finale stap om wisselwerking met die teks te hê. Dit is nie 'n enkele holistiese strategie wat presies gedefinieer en geïllustreer kan word om gedrukte materiaal te evalueer nie. Dit bestaan uit verskeie moontlike dimensies of vaardighede wat oorvleuel of onderling verbind is:

- Bepaal die outeur se doel en mening
- Onderskei feite van opinie
- Onderskei fantasie van realiteit
- Bepaal geldigheid
- Bespeur propagandategnieke
- Oordeel taalgehalte
- Kom tot betekenisvolle opinies (Marinak *et al.*, 1997:50).

Die volgende afdeling fokus op faktore wat die gebruik van leesstrategieë beïnvloed.

2.4 Faktore wat die gebruik van leesstrategieë beïnvloed

Die aanleer van 'n taal vind nooit in 'n vakuum plaas nie, maar dit word beïnvloed deur omstandighede en persoonlike faktore, onder meer kognitiewe leerstyle (Stansfield & Hansen, 1983), motivering (Gardner, 1985; Oxford & Nyikos, 1989), geslag (Ehrman & Oxford, 1995) en kultuur (O'Malley & Chamot, 1990).

2.4.1 Leerstyle van leerders

Die term leerstyle verwys na iemand se algemene benadering tot leer en probleemoplossing (Reid, 1995; 1997). Leerstyle is "relatively stable indicators of how learners perceive, interact with, and respond to the learning environment" (Keefe, 1979:4). Dunn en Griggs (1988:3) sê: "Learning style is the biologically and developmentally imposed set of characteristics that make the same teaching wonderful for some and terrible for others."

Volgens Nam en Oxford (1998) word die voorkeur van leerstyl deur 'n leerder se keuse van leerstrategieë gevorm, met ander woorde 'n leerder wat visueel sterker is, sal gebruik maak van aantekeninge en 'n raamwerk (bv. Begripskaart). 'n Leerder wat auditief sterker is, sal meer gebruik maak van byvoorbeeld die opneem van inligting op band of kasset en tuis daarna luister. 'n Leerder wat analities sterk is, sal inligting verkort en akkuraat uitmekaar haal. 'n Leerder wat 'n meer globale styl het, sal die hoofgedagte so vinnig as moontlik probeer vind, sonder om te veel aandag te skenk aan fyner detail.

Dreyer (1998) identifiseer die volgende belangrike wyses met betrekking tot leerders se perseptuele voorkeure. Visuele leerders fokus op visualisering of visuele stimulasie soos om 'n verband te skep tussen klank en beelde, breinkaarte te maak, flitskaarte te gebruik, om te onthou waar nuwe woorde op 'n bladsy voorkom, om te kyk na tweedetaalmedia, om notas of briewe in die tweede taal te skryf en om te vuglees en dan terug te gaan. Ouditiewe leerders verkies strategieë wat gesprekvoering aanmoedig waartydens hulle auditief gestimuleer word soos om te probeer praat soos die moedertaalspreker, om die klanke van die taal te oefen, om gesprekke in die tweede taal aan te knoop en om op die uitkyk te wees vir geleenthede vir gesprekvoering, om saam met ander te oefen, om 'n moedertaalspreker te vra vir hulp en om vrae in die tweede taal te vra. "Hands-on" leerders

verkieë strategieë wat beweging insluit, soos rympies, uitbeelding van woorde, raaiwerk en om gebare te maak.

Ekstroverte leerders gebruik strategieë wat verband hou met sosialisering en samewerking, soos om gesprekke in die tweede taal te inisieer, gespreksgeleenthede te soek, saam met ander te oefen en om vrae in die tweede taal te vra. Introverte leerders sal dié soort aktiwiteite vermy. Hulle verkies om in die tweede taal te lees vir plesier en om te vluglees en dan terug te gaan. Intuïtiewe leerders verkies om 'n globale indruk van die leesstuk te kry en dan gebruik hulle strategieë soos raaiwerk, voorspelling na aanleiding van detail, kompenseringstrategieë en om daarvoor te gesels. Leerders wat in konkrete volgorde en analities dink, is geneig om dieselfde soort strategieë te gebruik. Hulle fokus veral op detail, struktuur, en die analise van woorde en sinne en die samestelling daarvan. Leerders wat afsluitinggeoriënteerd is, hersien lesse en gebruik gereeld metakognitiewe strategieë, insluitend die behoefte aan duidelikheid, beplanning en ondubbelsinnigheid (Oxford, 1989; Rossi-Le, 1996; Ehrman, Lou Leaver & Oxford, 2003).

2.4.2 Motivering

Volgens Guthrie *et al.* (2000) is lees inspannend en sluit dit onder meer keuses en motivering in wat fundamenteel belangrik is vir leesbegrip. Leesmotivering het verskeie fasette wat uit onder meer selfwerkzaamheid, doelwitstelling wat tot prestasie sal lei, waardes en innerlike en uiterlike motivering bestaan. Hierdie motiverende prosesse word gesterk en gerig op kognitiewe strategieë wat noodsaaklik is vir leesbegrip. Kaylani (1996) dui aan dat die mens gemotiveer word deur 'n ingewikkelde stel interverbandhoudende faktore en dit is noodsaaklik om motivering te beskou as 'n grootliks sosiale proses. Faktore wat die individu se motivering beïnvloed, is onder meer geslag, ouderdom, vlak van geleerdheid, houding teenoor die leerproses, verwagtinge, belangstellings en behoeftes.

Die veronderstelling is dat wat leerders van hulself glo of dink hul mate van effektiewe doelwitstelling en motiveringspatrone sal beïnvloed. Dit sal dan weer 'n invloed hê op hul houding teenoor leer en die strategieë wat hulle sal gebruik (Pintrich, 1989; Pintrich & De Groot, 1990). Gegrond op die algemene verwagtingswaarderaamwerk, bestaan die motivering van leerders uit drie komponente: gevoel, verwagting en waarde. Verwagting

verwys na wat hulle van hulself dink of glo oor hul vermoë om 'n werkstuk te voltooi. Waarde verwys na hul eie doelwitte met die werkstuk, asook hul beskouing van die belangrikheid, gebruikswaarde en belangstelling in die werkstuk. Gevoel of die affektiewe is die emosionele reaksie van die leerder op die werkstuk, byvoorbeeld toetsangs (Garcia & Pintrich, 1995). Pintrich *et al.* (1989) het bevind dat die leerder se geloof in sy eie selfwerkzaamheid (verwagtingskomponent) en innerlike waardes (waardekomponent) albei positief verband hou met die gebruik van kognitiewe strategieë (byvoorbeeld uitbreiding en herhaling), metakognitiewe strategieë (byvoorbeeld beplanning en monitering) en inspanningsbestuur, (byvoorbeeld uithouvermoë en konstante ywerige werkvermoë). Hierteenoor word leesangs (n belangrike affektiewe komponent) negatief verbind met drie aspekte van selfgekontroleerde lees. Met ander woorde leerders met meer selfvertroue in hul eie vermoëns (die oortuiging dat hulle doeltreffender is wanneer hulle lees en leer) sal gewoonlik ook meer betrokke wees by hul werk op 'n kognitiewe vlak, en sal hul pogings geredeliker toets om sodoende hul denke en werk te kontroleer.

Chan en Lan (2003) beklemtoon dat hoewel die vermoë om leesstrategieë te gebruik die sterkste verband met leesbegrip toon, fasiliteer intrinsieke motivering en strategieattribusie leesontwikkeling deur die positiewe verband met strategiegebruik. Goed gemotiveerde leerders maak gebruik van verskeie strategieë wat die aanleer van 'n taal meer vergemaklik. Prestasie motiveer leerders om te verbeter en wakker hul belangstelling in die werk aan. Gemotiveerde leerders is meer kreatief, kan die einde van 'n verhaal beter voorspel en deel hul menings geredeliker.

Navorsing toon dat daar 'n noue verband tussen kognitiewe en motiveringsfaktore is, sowel as tussen motiveringsfaktore en leerders se leesbegrip (Borkowski, 1992; Licht, 1993; Shell, Colvin & Brining, 1995; Guthrie *et al.*, 1996; Van Kraayehoofd & Schneider, 1999). Dit blyk dus dat motiveringsfaktore ingesluit behoort te word by kognitiewe faktore om 'n geheelbeeld van leesbegrip te verkry (Borkowski *et al.*, 1995, Guthrie & Wigfield, 2000).

2.4.3. Geslag

Geslagsverskille beïnvloed ook die keuse van taalleesstrategieë. Dreyer (1992) sê dit kan nie bloot geïgnoreer word nie, maar die teorie en praktyk verdien om ondersoek te word. Oxford (1990), Oxford en Nyikos (1989), en Dreyer (1992) het vasgestel dat dogters meer

gebruik maak van taallesstrategieë as seuns. Politzer (1983) het ook bevind dat dogters meer gebruik maak van sosiale leesstrategieë en formele reëlgerigte praktykstrategieë as seuns.

Volgens Kaylami (1996) bestaan daar geslagsverskille op verskeie gebiede van menslike, sosiale en kognitiewe ontwikkeling. 'n Uitgebreide verslag het geslagsverskille soos volg uitgewys: dogters stel meer belang in sosiale aktiwiteite as seuns. Dogters verkies weer minder aggressiewe interaksie as seuns. Dogters is minder mededingend en meer selfwerkzaam as seuns (Oxford, 1993a). Ander studies dui aan dat dogters 'n groter begeerte het om goedkeuring te verkry deur beter punte te behaal en beter sosiale gedrag te toon as seuns (Nyikos, 1990; Oxford *et al.*, 1988). Dogters toon groter vermoë om korrek te artikuleer, vlot te praat en langer en ingewikkelder sinne te gebruik as seuns (Oxford, 1993; 1994; 1994a). Dogters behaal beter punte in mondelinge werk en lees, veral vanaf elf jaar en ouer, as seuns (Slavin, 1988).

Taguchi (2002) se studie van geslag en motivering toon dat die keuse van taalleerstrategieë belangrik is. Hy vind dat geslag, en motiveringsvlakke van leerders van die belangrikste faktore was wat die keuse van taalleerstrategieë bepaal. Hy vind ook dat dogters 'n groter verskeidenheid van taalleerstrategieë gebruik, as seuns, in Japan.

Verskeie redes word aangevoer vir die beter prestasie van dogters bo seuns in die gebruik van taallesstrategieë. Volgens Nyikos (1990) verbeter die skoolomgewing en rolmodelle die huidige geslag se prestasie in spesifieke leerareas. Eccles, Adler, Futterman, Goff, Laczela en Meece (1983) bevind dat ouers se houding en geslagsverskille die leermateriaal beïnvloed wat 'n leerder kies en dat leerders, seuns en dogters, beïnvloed word deur die klaskameratmosfeer en onderwysstyl. Eccles *et al* (1983) bevind dat waar klaskamerkompetisie gebruik word, asook waar baie drilwerk en praktiese oefening plaasvind, vaar die meisies beter. Hulle het meer selfvertroue en staan meer positief teenoor die leerarea as seuns. Seuns vaar weer beter waar hulle hande kan opsteek en die onderwyser voor die klas staan, ongeag die geslag van die onderwyser. Klaskamers waarin onderrigsaamewerking en probleemoplossing in kleiner groepe gedoen is, word as voordelig bestempel vir dogters en seuns. Politzer (1983) se studie van taallesstrategieë het getoon dat dogters aansienlik meer betrokke raak by die aanleer van 'n tweede taal deur sosiale interaksies met ander buite die klaskamer as seuns. Samevattend kan gesê

word dat in die meeste studies van taallesstrategieë bevind is dat dogters beter as seuns presteer in die gebruik van algemene en spesifieke taallesstrategieë.

2.5 Die verband tussen die gebruik van leesstrategieë en leesbegrip

Verskeie studies (Laviosa, 1994; Dreyer, 1998; Arabsoghar & Elkins, 2001; Kozminsky & Kozminsky, 2001) toon dat daar 'n positiewe verband is tussen die gebruik van leesstrategieë en leesbegrip.

Lesers met 'n verskeidenheid strategieë en wat weet wanneer, waar en waarom dit gebruik word, word beskou as strategiese lesers (Arabsolghar & Elkins, 2001). Goeie lesers kies leesstrategieë om verskillende soorte materiaal te lees om sodoende kennis te bekom en hul begrip te monitor en te evalueer (Palincsar & Brown, 1984; Lorch & Klusewitz, 1993; Pressley & McCormick, 1995; Zwaan & Brown, 1996). Dus lees hulle op verskillende wyses en om verskillende redes, byvoorbeeld wanneer hulle vir 'n toets lees, sal hulle stadiger en intensiewer lees as wanneer hulle vir die pret lees of vir algemene begrip. Daarteenoor kan dit wees dat swak lesers misluk omdat hulle nie oor die nodige leesstrategieë beskik nie. Hulle sal nie kognitief kan verstaan nie. Hulle sal selde vorentoe en terug kyk om die teks te monitor en seker te maak dat hulle verstaan (Palincsar & Brown, 1984; Paris, Wasik & Turner, 1991). In 'n bespreking van die prosesse wat begrip bevorder en tot doeltreffende lees van die teks lei, lys Brown, Palincsar en Armbruster (1994:133) ses aktiwiteite wat die basis vir die leser se kennis van strategieë voorsien: duidelikheid van die doel van lees, aktivering van relevante agtergrondkennis, kennisname en fokus op die belangrike inhoud, kritiese evaluering van die inhoud, kontrolering van aktiwiteite en bereiking van afleidings of gevolgtrekkings. Gebruikmaking van dié aktiwiteite verseker dat leerders hul leeshandeling reguleer om sodoende leesbegrip te bevorder (Brown & Day, 1983; Loranger, 1997).

Die meeste studies toon dat swak lesers nie leesbegripstrategieë kan toepas nie (Ryan, 1981; Brown & Palincsar, 1982). Brown *et al* (1994) het in hul navorsing leerders in vier strategieë onderrig, naamlik opsomming, vraagstelling, duidelikheid en voorspelbaarheid. Hulle gebruik 'n wederkerige onderrigbenadering en wys op 'n buitengewone verbetering in die leesbegrip van die lesers. Gajria en Salvia (1992) het 'n studie gemaak van moontlike hulp aan leerders met leerprobleme deur hulle te help om opsommings te maak en

teksbegrip te verbeter. Hulle het bevind dat die aanleer van die opsommingstegniek, leesbegrip in verduidelikende teks bevorder. Dit het leerders oor 'n tydperk gehelp om beter te begryp en hulle het die tegniek ook meer algemeen toegepas.

Oakhill en Patel (1991) het gevind dat swak lesers nie gevolgtrekkings kan maak of verskillende idees van die teks kan saamvoeg om 'n akkurate uitbeelding te maak van dit wat hulle gelees het nie. Al sou swak lesers die woorde korrek verstaan, wy hulle nie aandag aan die betekenis van die gelese gedeelte nie. Hulle verbind ook nie wat hulle lees met eie voorkennis nie en kontroleer ook nie of hulle verstaan wat hulle lees nie (Bos & Vaughn, 1994). Leerders wat dit moeilik vind om gelese teks te verstaan, moet uitdruklik geleer word hoe om toepaslike strategieë toe te pas sodat hul leesbegrip bevorder kan word.

2.6 Samevatting

Navorsing het getoon dat leerders se bewuswording van die leesproses, doel en strategieë beskou word as 'n integrerende komponent van lees (Arabsolghar & Elkins 2001; Kozminsky & Kozminsky, 2001). Navorsing het ook getoon dat daar 'n verband tussen leesstrategieë en leesbegrip is. Terwyl vaardige lesers weet hoe om effektief van strategieë gebruik te maak om 'n verskeidenheid kognitiewe prosesse aan die gang te sit wat sal lei tot die beter begrip van die teks, lees swak lesers die teks woord-vir-woord, sonder die gebruikmaking van enige strategieë (Chan & Lan, 2003). Volgens Cohen (1990) is daar toenemende konsensus dat leesbegrip verbeter wanneer leesstrategieë meer bewustelik gebruik word. Gepaardgaande beveel strategienavorsing aan dat leerders wat minder vaardig is hul vaardigheid kan verbeter deur strategieë te oefen wat deur suksesvolle leerders toegepas word.

HOOFSTUK 3

LEESSTRATEGIEONDERRIG

3.1 Inleiding

Navorsing toon dat "reading comprehension instruction takes the mystery out of the reading process, helping students assume control" (Raphael, 2000: 76). 'n Oorsig van die literatuur oor leesbegrip onderrig toon ook aan dat daar nog nie voldoende konsensus is oor verskeie aspekte binne leesbegrip onderrig nie (NRP, 2000). Die doel van dié hoofstuk is om twee kernvrae in leesstrategie-onderrig aan te spreek, naamlik watter leesstrategieë moet onderrig word en hoe leesstrategieë onderrig moet word.

3.2 Watter leesstrategieë moet onderrig word?

Die kies van leesstrategieë is 'n komplekse taak omdat dit deur meer as een faktor gerig word. Verskeie leesstrategieë is al voorgestel, maar net sommige is effektief genoeg bewys vir leesbegrip. Volgens Pressley *et al.* (1989) is die voorgestelde strategieë die strategieë wat deur navorsing ondersteun word. Pressley *et al.* (1984:4) dui aan dat "not all strategies recommended in the literature have been evaluated adequately, and many have not been evaluated at all. Some have been studied and continue to be recommended, despite scientific evidence that they do not produce memory or comprehension gains." De La Paz (1998) wys daarop dat elke voorgestelde strategie formeel geëvalueer moet word om effektief te wees vir die verbetering van leerders se leesbegrip. Die samestelling van die leesstrategieë moet geïnspireer word deur hedendaagse leesnavorsing en herhaaldelik gebruikte strategieë in spesifieke strategie-onderrigprogramme (Palinscar & Brown, 1984; Brown *et al.*, 1996; De Corte *et al.*, 2001). Sulke navorsing behoort inligting oor strategieë aan opvoeders te voorsien, sodat hulle korrekte besluite kan neem oor watter strategieë onderrig moet word.

Ellis (1994:558) het bevind dat die meeste navorsing oor leesstrategieë "has been based on the assumption that there are 'good' learning strategies". Ehrman *et al.* (2003) stel dit dat 'n gegewe strategie nie goed of sleg is nie, maar dat dit neutraal is

toddat dit in konteks beskou word. Ehrman *et al.* (2003:315) dui aan dat 'n strategie in die volgende omstandighede bruikbaar is: 1) die strategie hou verband met die taal wat aangeleer word 2) die strategie pas by die leerder se leerstyle, en 3) die leerder wend die strategie effektief aan en verbind dit met ander relevante strategieë. Volgens Ehrman (1996) moet leesstrategieë gekies word vir die eise van die leertake en leerders se leerstyle. Ehrman (1996:185) stel dit dat "there is no cookbook of learning strategies."

Pressley *et al.* (1995) dui aan dat leerders leer om strategieë te gebruik soos die behoefte ontstaan en wanneer 'n spesifieke opdrag dit vereis. Oxford (1994:3) noem dat "strategies should be chosen so that they mesh with and support each other and so that they fit the requirements of the language task, the learners' goals, and the learners' style of learning." Graham (1997:170) stel dit dat onderwysers wat die onderrig van strategieë goed deurdink en bepaal welke strategieë die geskikste vir 'n spesifieke taak is, suksesvoller sal wees in die ontwikkeling van strategiebevoegdheid by hul leerders.

Navorsing toon dat die volgende strategieë in die voorleesfase gebruik kan word, naamlik die stel van doelwitte, soek na 'n geskikte teks of boek, aktivering van voorkennis, identifisering van die opskrif van die teks en bepaling van die soort teks (Aarnoutse & Schellings, 2003:393). Die agtergrond of voorkennis wat leerders na die leeshandeling bring, is een van die belangrikste faktore wat leesbegrip beïnvloed. Voorkennis stel leerders in staat om tussen die reëls te lees (Rand Reading Study Group, 2002). Daar moet ook 'n doelwit wees en 'n relevante teks of leesstuk om die voorkennis van die leser te aktiveer (Aarnoutse & Schellings; 2003:393).

Navorsing toon dat die volgende strategieë in die tydensleesfase gebruik kan word, naamlik assosiasie met dele van die teks, afleiding van betekenis van moeilike woorde en die identifisering van die hoofgedagte van die teks (Aarnoutse & Schellings, 2003:393). Volgens Brown (2002) Nunan (1999) en Hyland (1990) is verkenningslees "scanning" en vluglees "skimming" belangrike tydensleesstrategieë. Deur vluglees stel die leser die doel van die leesstuk vas, asook die boodskap van die skrywer. Om afleidings te maak, moet die leser 'n verband kan sien tussen wat die skrywer of outeur sy lesers wil laat verstaan of begryp. Sommige lesers het die wanbegrip dat alle woorde betekenis moet hê (Laviosa, 1994). Dit is egter 'n tydsame proses veral wanneer daar baie leesmateriaal is, daarom beveel navorsers aan dat opvoeders die leerders lei om die betekenis van woorde uit die konteks en leidrade in die gegewe teks

af te lei. Leerders moet gewoonlik verskeie strategieë aanleer om die belangrikste inligting (hoofgedagte) te kan identifiseer. Volgens Grellet (1994) kan die hoofgedagte uitgelig word deur verbande tussen inligting te trek om tot 'n gevolgtrekking te kom.

Navorsing toon ook dat die volgende strategieë gedurende die naleesfase gebruik kan word, naamlik voorspelling van gebeurtenisse, evaluering van dele van die teks (byvoorbeeld is die informasie relevant vir die probleem?) en nadenke oor die leesproses (Aarnoutse & Schellings, 2003:393).

Chastain (1988) sê dat naleesaktiwiteite lesers help om duidelikheid te kry oor 'n leesstuk waar die fokus op betekenis val en nie soseer op grammatika of taalkundige aspekte nie. Náleesstrategieë gee die leser die geleentheid om beter te reageer op die inhoud. Na afloop van die lees van 'n leesstuk, vertelling of verduideliking word van lesers verwag om hoofgedagtes te formuleer en dit te voorsien van rugsteunende gedagtes vir hul besluite. Om dit te kan doen, moet die inhoud verstaan word om te kan vasstel welke gedagtes belangrik is. Evaluering of opinie is die finale stap om wisselwerking met die teks te hê. Om gedrukte materiaal te evalueer, is nie 'n enkele holistiese strategie wat presies gedefiniëer en geïllustreer kan word nie. Refleksie is ook 'n strategie wat in die naleesfase ter sprake kom. Dit is 'n leesaktiwiteit met resultate, waaroor weer nagedink is (Aarnoutse & Schellings, 2003:393).

In die volgende gedeelte is die klem op hoe leesstrategieë onderrig moet word.

3.3 Hoe moet leesstrategieë onderrig word?

'n Oorsig van die literatuur toon dat navorsers van verskillende prosedures gebruik maak om strategieë te onderrig. Navorsers soos byvoorbeeld Weinstein (1998) stel die volgende prosedures voor vir die onderrig van leesstrategieë. Die onderwyser stel die strategie bekend en verduidelik hoe dit toegepas kan word om 'n probleem op te los. Daarna word die sleutelemente van die strategie en 'n paar voorbeelde voorgestel. Dit word onmiddellik opgevolg deur oefening en terugrapporteersessies. Die leerder word dus bewus gemaak van die strategie.

Weinstein en Meyer (1991) se prosedure dui daarop dat dit belangrik is om nie net die strategieë te onderrig nie, maar om oefening te voorsien wat gevolg word deur terugrapportering. Wanneer leerders opgelei word in die gebruik van strategieë, moet opvoeders bewuste oefeninge en oefengeleenthede skep.

Modellering is een van die belangrikste maniere om strategieë oor te dra. Die onderwyser gebruik 'n strategie in die leestaak en wys aanhoudend op wat hy/sy doen, en watter strategieë gevolg word. Byvoorbeeld, indien die taak is om 'n gedeelte te lees, vra die onderwyser: Wat wil ons vasstel? Wat moet ons doen om dit vas te stel? Dit is die beplanningsfase. Daarna monitor die opvoeder die taak terwyl dit uitgevoer word: Bereik ons die uitkoms? Onderwyser en leerders dink hardop saam. Indien 'n fout begaan word, word dit gekorrigeer, sodat die leerders ook kan leer om hul lees te reguleer.

Nog 'n voorbeeld van modellering is om 'n kortverhaal te gebruik; die onderwyser modelleer die proses deur lees as 'n weddenskap voor te stel. Die onderwyser stel dit as volg: "Ek wed ..." op 'n kaart voor in die klaskamer, lees die titel van 'n storie van 'n oorhoofse projektor af en maak 'n weddenskap.

Hierna stel die onderwyser die volgende: "Ek weet alreeds dat ..." op die kaart en verduidelik dat 'n mens soms weddenskappe of raaiskote kan maak gegrond op kennis. Lesergefundeerde gevolgtrekkings is gemodelleer. Vervolgens skryf die onderwyser op die kaart: "die teks lui..." en verduidelik dat ons somtyds weddenskappe of raaiskote maak omdat die teks leidrade oor ons weddenskappe bevat. Die onderwyser modelleer teksgefundeerde gevolgtrekkings met die volgende reël van die teks. Dus 'n voorspelling is gemaak en die bron van inligting is gebruik om die weddenskap te verduidelik (Walker, 1990:4). Indien daar verskille is, is die proses om voorspellings te hersien, gemodelleer.

'n Ander kragtige manier om leesstrategieë te onderrig, is deur afrigting, byvoorbeeld na die bekendstelling van die kaart en die modellering se selfvrae, lê die onderwyser deurlopend weddenskappe deur die teks as strategie van voorspelling en hersiening te gebruik en dit tussen leerder en opvoeder af te wissel. Om die onderrighoud te verander, bespreek leerders hul voorspellings in klein groepies van drie leerders. Leerders som die voorspelling in die storie op en herlees die teks en bespreek dan voorspellings en hersienings. Elke groep deel dan hul uitgangspunte en redes daarvoor met die onderwyser en leerders. Soos wat hulle hul denke deel, identifiseer die onderwyser die probleemareas en modelleer alternatiewe denkwyses deur die storie.

Groepsonderrig is nog 'n wyse om leesstrategieë te onderrig. Groepsonderrig is struktureel in die kurrikulum en in die klaskamerorganisasie gegrond en word

gekenmerk deur 'n spesifieke rolverdeling: Een persoon is die onderwyser, terwyl die ander die leerder is (Topping, 1996). Effektiewe groeponderrig word gekenmerk deur voorafgaande onderwyseropleiding (Bentz & Fuchs, 1996). Groeponderrig was suksesvol in 'n verskeidenheid kurrikulumareas en ouderdomsgroepe. Navorsing het positiewe effekte getoon in akademiese prestasies vir onderwyser en leerder (Cohen, Kulik & Kulik, 1982; Greenwood *et al.*, 1988; Fantuzzo, Davis & Ginsburg, 1995; Matches *et al.*, 2001). In dié opsig is groeponderrig nie net die oordra vanaf die meer bevoegde en mees ervare na die minder bekwame nie (Topping, 1996). Dit lyk asof onderwysers meer baat vind deur te onderrig as wat leerders baat by individuele onderrig. (Fitz-Gibbon, 1998). Dit kan toegeskryf word aan die aard van onderrig aan 'n groepsmaat: Onderwysers word uitgedaag om die vak ten volle vanuit verskillende standpunte te oorweeg, om deel te neem aan aktiewe waarneming en sodoende foute te identifiseer en te korrigeer, om hulle eie kennis en begrip te organiseer en te verklaar en om uit te brei op inligting in hul verduidelikings (Fuchs & Fuchs, 2000). Aangesien die toepassing van leesstrategieë aktiewe waarneming oor die leesproses behels, kan groeponderrig beskou word as 'n belangrike leeromgewing vir die aanleer van leesbegripvaardighede. Om die leesproses van 'n ander leser waar te neem, kan die aanleer van selfwaarnemingsvaardighede fasiliteer, en daarom die voldoende toepassing van leesstrategieë bevorder.

Volgens Pressley *et al.* (1992:514) is goeie onderrig van strategieë nie papegaaier nie. Leerders memoriseer nie net stappe en voer dit nie bloot meganies uit nie; strategie-onderrig is nie drilsersante nie. Goeie strategie-onderrig behels veeleerder dat leerders bewus gemaak word van die doel van strategieë, hoekom en waarom hulle werk, en waar en wanneer hulle gebruik kan word.

Die Rand Reading Study Group (2002) beveel die volgende beginsels vir leesstrategie-onderrig aan:

- ◆ Gebruik omvattende waarnemingstrategieë, soos koöperatiewe leer, grafiese organiseerders, lees hoofstukopsommings eerste, vroeë samestelling (byvoorbeeld die verandering van opskrifte in vroeë) begripsamestelling, struktuur van die storie, en opsomming om leerders te help om bewus te word van hul begrip van die leesmateriaal.
- Wanneer leerders in 'n leesaktiwiteit vashaak, laat hulle die teks in verband bring met hul lewe, 'n voorspelling maak, stop en dink oor wat hulle reeds gelees het, hulle

self 'n vraag vra en probeer antwoord, op skrif weergee wat hulle gelees het, dit visualiseer, skrifgebruik aanwend (drukskrif, leestekens, ensovoorts), herroep wat hulle gelees het, herlees, kennisname van patrone in die teksstruktuur en die leesspoed aanpas deur stadiger te lees of vinniger. Dit help ook om die gebruik van spesifieke kognitiewe strategieë te demonstree totdat leerders in staat is om dit onafhanklik te gebruik.

- ◆ Leer leerders hoe om gevolgtrekkings uit hul lees te maak (vra vrae, soek na belangrike leidrade, dink wat hulle weet oor die bewyse en dié inligting gebruik om die oorspronklike vraag te beantwoord).
- ◆ Gebruik verskeie onderrigstrategieë wat verband hou met leesbegrip: vrae op hoër graad wat van leerders verg om buite die teks te dink, help leerders om dit wat hulle lees, te verbind met hul persoonlike lewens, gebruik kleingroepie-onderrig om aan 'n verskeidenheid leesbehoefes te voldoen, bied leesmateriaal op 'n gepaste leesvlak vir elke leerder aan en neem leesprestasie waar.
- Bevorder handboekbegrip, gebruik visuele organiseerders, groeplees, omskrywende opsommings en bevraagteken die outeur deur vóórlees-, tydenslees-, en náleesdoeltreffendheid te verbeter (Strong *et al.*, 2002).
- ◆ Gebruik veelvuldige strategieë om woordeskat uit te brei; bespreek woorde en definisies eksplisiet; stel leerders aan woorde in lees en multimedia bloot; herhaal die gebruik van woorde in konteks wat nuwe woorde verbind met bestaande woordeskat en onderrig woordeskat vóór, gedurende en ná die leesaktiwiteit. onderrig woordeskat direk (byvoorbeeld leer van woorde voordat 'n teks gelees word) en indirek (byvoorbeeld lees of luister na ander wat lees). Laat leerders 'n joernaal hou van definisies van sleutelkonsepte in die inhoudsareas.
- ◆ Versterk die organisering en prosessering van nuwe woordeskat deur visualisering (grafiese organiseerders, prentjies), induktiewe leer (byvoorbeeld klassifisering van woorde), en groeпоefening. Verbind nuwe woordeskat met bestaande woordeskat deur leerders aan te moedig om assosiasies te bou en genereer voorlopige definisies van nuwe woorde (Strong *et al.*, 2002).

Die volgende algemene punte moet in gedagte gehou word wanneer voorbereiding vir die onderrig van spesifieke leesbegripstrategieë gedoen word:

- ◆ Begin met eenvoudige materiaal (byvoorbeeld makliker leesvlakke) om aanvanklike sukses te verseker. Help die leerder om te oefen deur 'n bepaalde begripstrategie met 'n meer uitdagende teks te gebruik.
- Individualiseer die onderrig deur te besluit (a) welke strategie 'n gegewe groep leerders die meeste sal bevoordeel (b) welke soort selfregulerende prosedure relevant vir elke leerder is en (c) hoe om spesifieke terugvoering aan elke leerder te gee sodat die leerder se vordering met die gebruik van doelwitstrategie en algehele sukses in begripsvermoë van tekste gemonitor kan word.
- Besef dat dit aanvanklik moeilik kan wees om onderrigondersteuning (soos voorsê) uit te faseer, omdat leerders dikwels onseker is of hulle die onderskeie komponente van die strategieë korrek implementeer.
- Leer leerders met leer- en leesprobleme duidelik om enige metakognitiewe strategie wat deur die onderwyser aangedui word, te veraalgemeen. Om leerders te help om 'n gegewe strategie te bemeester en algemeen te gebruik, moet onderwysers leerders leer om hulle vordering te monitor en te beheer (Aarnoutse & Shellings, 2003:391).

Dit is ook belangrik om in strategie-onderrig aanvanklik net een of twee strategieë op 'n slag te onderrig. Nuwe strategieë word slegs geïmplementeer wanneer die voriges goed gevestig is. Die bemeestering van strategie-onderrig kos tyd en leerders se werkverrigting sal nie na slegs een of twee lesse verbeter nie. Dit kan 'n hele paar dae van oefening kos alvorens leerders die strategieë selfstandig kan gebruik. Daar moet ook onthou word dat strategieë nie noodwendig as 'n aparte deel van die kurrikulum onderrig moet word nie en deur leerders slegs te leer hoe om strategiese leesprosedures te gebruik, is nie 'n einddoel op sigself nie. Hulle moet eerder binne konteks geleer word waar en wanneer leesbegrip nodig is. Daar is verskeie strategieë wat almal effektief gebruik word om leerders se leesbegrip te verbeter.

3.3.1 'n Voorbeeld van hoe hiërargiese opsommings onderrig kan word

Leerders blaai eers net deur die hele gekose leesgedeeltes, terwyl hulle noukeurig let op die opskrifte en subopskrifte. Hulle moet dan 'n raamwerk van hul opsomming op gelinieerde papier skep deur gebruik te maak van 'n spesifieke formaat. Dié formaat vereis:

- 'n Spasie aan die bokant van die bladsy vir die hoofopskrif
- Gespasieerde hoofletters onder mekaar vir elke subseksie se teks wat aangedui word deur 'n opskrif
- ◆ 'n Spasie in die linkerkantlyn waarin onderwerpopskrifte geskryf word. Lyne word nou getrek wat verwante subseksies met mekaar verbind.

Nadat hulle 'n raamwerk geskep het, moet leerders die opskrif van 'n onderafdeling van die leesstuk weer lees:

- Hulle kies eers twee of drie woorde uit die subseksie se opskrif wat die onderwerp van die subseksie weergee en gebruik dan hierdie woorde om 'n sin te maak wat die belangrikste idee oor die onderwerp beskryf. Onder die hoofideesin, skryf die leerders dan twee of drie sinne wat belangrike besonderhede oor die onderwerp bevat. Dié besonderhede moet onthou word. Die prosedure word oor elke subseksie van die leesgedeelte herhaal.
- ◆ Nadat die hoofidee en twee of drie ondersteunende sinne wat besonderhede oor elke subseksie bevat, neergeskryf is moet leerders onderwerpopskrifte skep waarmee soortgelyke onderwerpe waar moontlik aan mekaar gekoppel kan word.
- ◆ Leerders skep in hul eie woorde 'n sleutelgedagte vir die hele leesstuk wat dien as 'n hoofopskrif.

Wanneer dié strategie vir die eerste keer onderrig word, moet dit verduidelik en moet grafiese organiseerders en voorbeelde gebruik word. Onderwyser kan leerders inlig dat die rede waarom hulle die hiërargiese opsommingstrategie leer, is dat leerders in Graad 6 en 7, nadat hulle hierdie strategie geleer het, beter in staat was om materiaal op te som. Dié vaardigheid het weer daartoe gelei dat hulle meer inligting kon onthou as leerders wat nie die strategie geleer het nie. Die omskrywing verduidelik ook aan leerders wat deur die gebruik van die strategie bereik word, asook waar en wanneer dit nuttig en bruikbaar kan wees.

Dit is ook belangrik dat onderwysers beplan hoe om leerders te leer om dit wat hulle deur enige van die opsommingstrategieë geleer het, te veralgemeen. Om hierdie proses te begin, moet onderwysers leerders van 'n wye verskeidenheid leesmateriaal

voorsien. Besprekings oor die verskillende situasies waarin die onderskeie strategieë gebruik kan word om hul begripsvermoë te verbeter, moet met die leerders gevoer word (Swanson & De La Paz, 1998).

Leerders kan die opsommingstrategie beswaarlik selfstandig doen, maar dit kan onderrig word. Volgens Friend (2000:320) is daar vier fynere riglyne om leerders te help om op te som, naamlik:

- Opsomming moet kort wees.
- ♦ Dit moet sê wat die belangrikste vir die outeur is.
- Dit word in die leerder se eie woorde geskryf.
- ♦ Dit staaf die inligting van die leesstof.

Stap een in die skryf van 'n opsomming is om aan die bladsy as 'n geheel te dink. Leerders moet leer om die hele bladsy te lees en te dink hoe die dele as 'n geheel bymekaar pas. Leerders moet die einde van die bladsy dieselfde gewig laat dra as die begin daarvan.

Stap twee is om te bepaal wat die hoof- of kerngedagte is. As leerders slegs die onderwerp gee, leer hulle om te die outeur na te praat.

Stap drie is om die ondersteuningsidees te bepaal. Groepeer paragrawe wat verwys na dieselfde aspek van die onderwerp en maak hakies in die kantlyn om elke groep paragrawe te identifiseer. Pen die sentrale idee van elke groep paragrawe neer soos bepaal deur die herhaalde verwysings. Gebruik leerders se herhaalde verwysings na gelang hulle voorstelle maak om die belangrikheid van hul idees (voorstelle) te bepaal. Vrae om te vra: Verwys ander idees na die voorgestelde idee? Is dit sentraal of aan die rand? Praat die outeur voortdurend oor die onderwerp? (Friend, 2000:325).

Stap vier is die skryf van 'n opsomming om werk te kontroleer. Leerders moet seker wees hulle opsomming staaf die idee waarna die hele artikel verwys.

Onderwysers deel in die algemeen in die doelstelling om leerders met lees- en leerprobleme te help. Deur hulle 'n verskeidenheid strategieë te leer en te help om dit onafhanklik te gebruik, ontwikkel leerders 'n arsenaal van benaderings om nuwe tekste te verstaan en te gebruik, ongeag die spesifieke taak of situasie (Swanson & De La

Paz, 1998: 210). Aanhangsel A bevat 'n voorbeeld van hoe die voorspelstrategie aan Graad 7 leerders onderrig kan word.

3.3.2 'n Voorbeeld van 'n leesstrategie-onderrigmodel

Een van die suksesvolste leesstrategie-onderrigmodelle, die Selfregulated Strategy Development (SRSD)-model van Graham en sy kollegas, word kortliks beskryf (Graham, Harris, MacArthur & Schwartz 1991; Harris & Graham, 1992; 1996).

1. **Beskryf doelwitbegripstrategie:** Beskryf die strategie in detail en verduidelik waarom die strategie gebruik moet word, wat dit sal bereik en waar en wanneer die strategie gebruik word.
2. **Aktiveer voorkennis:** Doen hersiening van die inligting wat die leerders voorheen geleer het en wat nodig is om die doelwitstrategie te leer.
3. **Hersien huidige prestasievlak:** Gee terugvoering aan studente oor hul huidige werkverrigtingsvlak en herhaal potensiële voordele van die strategie. Doelwitte en toewyding deur die studente moet saam bereik word.
4. **Modellering van die strategie en selfonderrig:** Demonstreer hoe om die strategie in 'n betekenisvolle konteks te gebruik en maak gebruik van relevante selfbeherende maniere deur hardop dink. Hardopverklarings sluit in "Wat moet ek eerste doen?", "Ek gebruik hierdie strategie sodat ek beter kan verstaan wat ek nou lees", "Ek moet stadiger lees". Dit dui die doel van die prosedures vir die leerders aan, asook hoe om werkverrigting te bestuur.
5. **Samewerkende gebruik:** Skep verskeie geleenthede vir leerders om die strategie en eie instruksie/verklarings as 'n klas in geheel te beoefen, in kleiner groepies of in pare. Monitor leerders se met die gebruik van die strategiestappe. Help leerders in die suksesvolle gebruik van die strategie deur hulle aan te moedig en hulp te verleen om die stappe akkuraat en volledig te voltooi. Dit kan nodig wees om moeiliker aspekte van die strategieë te verduidelik of te demonstreer, afhangende van die leerders se behoefte.
6. **Onafhanklike gebruik en bemeestering:** Geskied nadat vasgestel is dat leerders selfstandig oefen om die doelwitstrategie en eie onderrig/verklarings te gebruik.

Gee deurlopende riglyne, ondersteuning en terugvoering. Verminder geleidelik die hulp totdat elke leerder in staat is om die strategie sonder enige hulp te gebruik.

7. Algemeen: Bespreek daagliks met leerders wanneer dit vir hulle toepaslik is om die strategieë aan te wend. Wanneer samewerkende en onafhanklike praktiese sessies geskied, moet leerders bykomend van verskillende soort materiaal voorsien word sodat hulle kan leer om die strategieë buigsamer te gebruik (byvoorbeeld terugblikke is leersaam oor beskrywings, verklarende teks soos byvoorbeeld wetenskaphoofstukke en lesse oor die reëls van 'n spel (Harris & Graham, 1996).

Dié leesstrategieë voorsien 'n reeks aktiwiteite wat toepaslik is vir die leer van baie begripsvaardighede wat deur leerders op verkillende graadvlakke benodig word. Die SRSD-model vir die onderrig van strategieë is veral nuttig, aangesien bewys is dat leerders met en sonder leerprobleme in verskeie akademiese areas, insluitend skryfwerk en wiskunde, daarby baat gevind het (Swanson & De La Paz, 1998:212).

3.4 Samevatting

Goeie of gevorderde lees is hoogs strategies. Omdat sterk lesers verskeie strategieë koördineer om hul insig en geheue van die teks te verbeter, het strategie-ontwikkeling na vore gekom as 'n belangrike komponent van leesonderrig. Elke strategie wat aangeleer word, moet formeel geëvalueer word om effektief te wees vir die verbetering van leerders se leesbegrip. Leerders gebruik strategieë namate die behoefte in die uitvoering van 'n spesifieke opdrag ontstaan. Strategieë kan trapsgewys onderrig om leerders te ondersteun.

HOOFSTUK 4

NAVORSINGSMETODE

4.1 Inleiding

Die navorsingsmetode vir die studie word onder die volgende opskrifte bespreek:

- Ontwerp
- Proefpersone
- Instrumentasie
- Data-insamelingsprosedure
- Data-analise
- Etiese aspekte

4.2 Empiriese ondersoek

4.2.1 Ontwerp

'n Eenmalige dwarsnitopname-ontwerp is in dié studie gebruik en die deelnemers word slegs eenmalig getoets of gemonitor en data wat sodoende versamel word, bied 'n enkele fotobeeld van in die tyd wat die veldwerk gedoen word. Dwarssnitopnames is algemeen aangesien dit baie ekonomieser as longitudinale studies is. Dwarssnitopnames kan die eienskappe van die steekproef (byvoorbeeld strategiegebruik) op 'n gegewe tydstip beskryf, maar sulke eenmalige studies kan nie die vraagstukke van veranderinge aanspreek nie (Shoemaker & McCombs, 2003:233). Die soort opname wat in dié studie gebruik is, is 'n selfgeadministreerde vraelys wat in 'n groepopset versprei is, asook onderhoude met onderwysers.

4.2.2 Proefpersone

'n Totaal van 240 Graad 3, 5 en 7 leerders in twee laerskole in Pietersburg het deelgeneem aan die studie. Daar is van trossteekproefneming gebruik gemaak om op 'n ewekansige wyse een klas per graad te kies. Die leerders se ouderdomme het gewissel, naamlik Graad 3 leerders vanaf 9-10 jaar, Graad 5 leerders vanaf 11-13 jaar en Graad 7 leerders vanaf 13-15 jaar. Altesaam 133 seuns en 107 dogters en ses onderwysers (een vir elke graad vir elke skool) het aan die studie deelgeneem.

4.2.3 Instrumentasie

Die volgende instrumente is in die studie gebruik:

4.2.3.1 Leerders

'n Leessbegripstrategievraelys wat aangepas is vir Graad 3, 5 en 7 leerders. 'n Voorbeeld van die vraelys wat gebruik is vir Graad 7 leerders is aangeheg as Aanhangel B. Die betroubaarheid van die vraelys is bereken met behulp van cronbach alpha. Die betroubaarheid van die vraelys het die volgende waardes getoon vir strategiegebruik in die vóórlees- (0.80), tydenslees- (0.82) en náleesfase (0.89).

Leerders se gebruik van leesstrategieë is deur die onderstaande skaal geëvalueer:

Hoog	Altyd of bykans altyd gebruik	4.5 - 5.0
	Gereeld gebruik	3.5 - 4.4
Medium	Soms	2.5 - 3.4
Laag	Byna nooit gebruik	1.5 - 2.4
	Nooit of byna nooit gebruik	1.0- 1.4

(Oxford, 1990:30).

Leesbegripstoetse vir Graad 3, 5 en 7 leerders (Aanhangel C, D en E). Dié begripstoetse is deur 'n leeskundige geassesseer vir inhoud en betroubaarheid.

Agtergrondinligting oor leerders (bv. geslag) is van die voogonderwysers verkry.

4.2.3.2 Onderwysers

In dié studie is deelnemende en nie-deelnemende waarneming gebruik. In die eerste waarnemings vir elkeen van die grade is nie-deelnemende waarneming gebruik. Nie-deelnemende waarneming word gedefinieer as die waarneming van aktiwiteite sonder deelname daarin en beperk nie geleenthede om hipoteses te genereer nie (Larsen-Freeman & Long, 1991). In nie-deelnemende waarneming neem die navorser (waarnemer) die waargenome aktiwiteit op of maak notas daarvan sonder die kontrole of leiding van 'n vraelys of 'n ander instrument (Long, 1983:120). Die doel daarvan om data eerstehands te ervaar is om die spesifieke fenomeen of onderwerp wat nagevors word vanuit die perspektief van die deelnemers (dus die onderwysers) te ervaar (Seliger & Shohamy, 1989:120). Hoewel die navorser se teenwoordigheid in die klaskamer die onderwyser se optrede beïnvloed, glo Bowers (1987:143) dat die teenwoordigheid van 'n vreemdeling nie noodwendig die normale patroon van onderrig versteur nie.

Daar is besluit om met die tweede waarneming meer op die onderwysers te konsentreer omdat dit nodig is om akkurate opnames te maak van die leesstrategieë wat onderrig word. 'n Kontrolelyst (Seliger & Shohamy, 1989:163) is saam met die waarneming voorgelê. Van Lier (1988:40) benadruk ook die noodsaaklikheid van 'n stelsel waarop teruggeval kan word indien iets verkeerd loop:

"[Observation]... when combined with recording, transcription and analysis, can be a rigorous method of classroom interaction analysis, one which allows the researcher to be both involved in the classroom and to take a detached, analytical stand for the purposes of description and interpretation."

Onderhoude is ook ná die lesse met die onderwysers gevoer. Die doel van die onderhoude was om meer spesifieke inligting oor hul onderrig van leesstrategieë te bekom. Die voordeel van onderhoude is dat die soort en aantal vrae die navorser bepaal kan word. In die onderhoude was dit ook moontlik om meer diepgaande vrae aan die onderwysers te stel (Shoemaker & McCombs, 2003).

4.2.4 Data-insamelingsprosedure

Die leesbegripstrategievraelys en die leesbegriptoetse is in gewone skoolure in voogklasse afgelê. Die onderwysers het vraag op vraag aan die Graad 3 leerders verduidelik en hulle daarna die geleentheid gegee om self hul keuses uit te oefen. Die toestemming van die skoolhoofde en die ouers is verkry. Die leesbegripstoetse het bestaan uit tien meerkeusige vrae. Die leesbegripstoetse en leesstrategievraelyste is afgelê nadat die navorser aan die betrokke personeel verduidelik het hoe die prosedure werk. Die toetse is in 'n verloop van twee weke afgelê. Dit was 'n bekende omgewing vir die leerders van beide skole en vry van abnormale geraas. Oor 'n tydperk van twee weke is daar klasbesoek gedoen by ses onderwysers van die twee laerskole, een Graad 3, 5 en 7 onderwyseres van elke skool. Die onderwysers kan in vier ouderdomskategorieë ingedeel word: 22-24 jaar, 35 jaar, 42 jaar en 58 jaar. Drie deelnemers was in die ouderdomsgroep 22-24 jaar, een in die 35, een in die 42 en een in die 58 jaarouderdomsgroep. Die onderwysers het bestaan uit 2 mans en 4 dames. Die onderwysers moes 'n les oor leesstrategieë aanbied. Die lesse is ook op band opgeneem. Die duur van die periodes was vyftig minute elk. Onderhoude is onmiddellik na die lesse met die onderwysers gevoer.

4.2.5 Data-analise

Die data deur beskrywende statistiek (bv. gemiddeldes en standaardafwykings) sowel as inferensiële statistiek, naamlik ANOVA en Pearson-produktmomentkorrelasies ontleed. Effekgroottes is bereken om te bepaal of die gemiddelde verskille prakties betekenisvol was aldan nie. Cohen (1977:20-27) se effekgrootte d is gebruik om die verskil tussen twee gemiddeldes te bepaal. Cohen (1977) gebruik die volgende skale vir die d -waardes:

$d = 0.2$ (klein effekgrootte)

$d = 0.5$ (medium effekgrootte)

$d = 0.8$ (groot effekgrootte)

Cohen (1977:77-81) se effekgrootte is gebruik om die verhouding tussen die veranderlikes te bepaal. Cohen gebruik die volgende skaal vir die r -waardes:

$r = 0.1$ (klein effekgrootte)

$r = 0.3$ (medium effekgrootte)

$r = 0.5$ (groot effekgrootte)

Die alfavlak (byvoorbeeld $p < 0.05$) verwys na die moontlikheid van 'n verandering wat kan plaasvind, byvoorbeeld die verskil tussen gemiddeldes. Dit beteken dat daar 'n verskil of verband van die grootte verwag kan word kleiner as 5% (0.05) dat die navorser 'n fout sal maak dat daar wel 'n verskil is as gevolg van die veranderinge. Die alfavlak word gebruik om 'n tipe een-fout te kontroleer. Die alfavlak word tussen $p < 0.05$ of $p < 0.01$ aangedui.

Die alfavlak word meestal gebruik om die statistiese sinvolheid van 'n verwantskap tussen veranderlikes te bepaal, of 'n verskil tussen groepgemiddeldes teenoor Cohen se effekgroottes wat gebruik word om 'n verwantskap, of verskil aan te dui wat praktiese sinvolheid raak.

4.3 Etiese aspekte

4.3.1 Beskerming teen skade

Met dié studie is gepoog om leerders in Graad 3, 5 en 7 aan niks meer as die daaglikse risiko bloot te stel nie. Deelnemers het nie buitengewone spanning ervaar nie en is nie verneder oor die uitslag van hul leesbegriptoetse nie.

4.3.2 Toestemming

Die navorsing het in normale skoolure geskied, nadat skriftelike toestemming van die skoolhoofde verkry is. Leerders is duidelik ingelig oor die aard van die studie en kon self besluit oor deelname. Toestemmingvorme is aan die leerders se ouers gestuur met 'n beskrywing van wat die deelname behels, die aktiwiteite en die duur daarvan. Nadat die ouers die toestemmingsvorme onderteken het, is die leesbegriptoetse in die klas onder leiding van die registeronderwyser afgeleë.

4.3.3 Reg van privaatheid

Leerders wat aan die studie deelgeneem het se reg tot privaatheid is gerespekteer deurdat die resultate van die leesbegriptoetse streng vertroulik gehou is.

4.3.4 Eerlikheid teenoor professionele kollegas

Die navorser rapporteer die bevindings van die leesbegripstoetse op 'n volledige eerlike wyse sonder misleiding en waninterpretasies.

4.4 Gevolgtrekking

In 'n studie soos dié kan 'n verskeidenheid veranderlikes die uitkoms van die navorsing beïnvloed. Die metodologiese oorsig in dié hoofstuk is daarop gerig om 'n presiese beskrywing van die verskeie stappe wat in die navorsingsproses gevolg is, te verskaf om toekomstige herhaalbaarheid te fasiliteer, sowel as om 'n basis vir die bespreking van die resultate in hoofstuk 5 te skep.

HOOFSTUK 5

RESULTATE EN BESPREKING

5.1 Inleiding

In die hoofstuk word die geanaliseerde data voorgestel en bespreek om die navorsingsvrae geformuleer in hoofstuk 1 aan te spreek:

- ♦ Gebruik graad 3, 5 en 7 leerders leesstrategieë? Indien wel, watter leesstrategieë word gebruik en in watter fase (vóórlees-, tydenslees- of náleesfase)?
- ♦ Is daar 'n verskil in leesstrategiegebruik tussen seuns en dogters?
- ♦ Wat is die verband tussen Graad 3, 5 en 7 leerders se leesstrategiegebruik en hul leesbegrip?
- ♦ Onderrig onderwysers in Graad 3, 5 en 7 leesstrategieë? Indien wel, welke leesstrategieë en hoe word dit onderrig?

Ten einde 'n logiese ordening en bespreking te verseker, word die data onder die volgende opskrifte bespreek:

- ♦ Die gebruik van leesstrategieë deur Graad 3, 5 en 7 leerders.
- ♦ Leesstrategiegebruik deur seuns en dogters.
- ♦ Die verband tussen leesstrategiegebruik en leesbegrip.
- ♦ Die onderrig van leesstrategieë.

5.2 Die gebruik van leesstrategieë deur Graad 3, 5 en 7 leerders

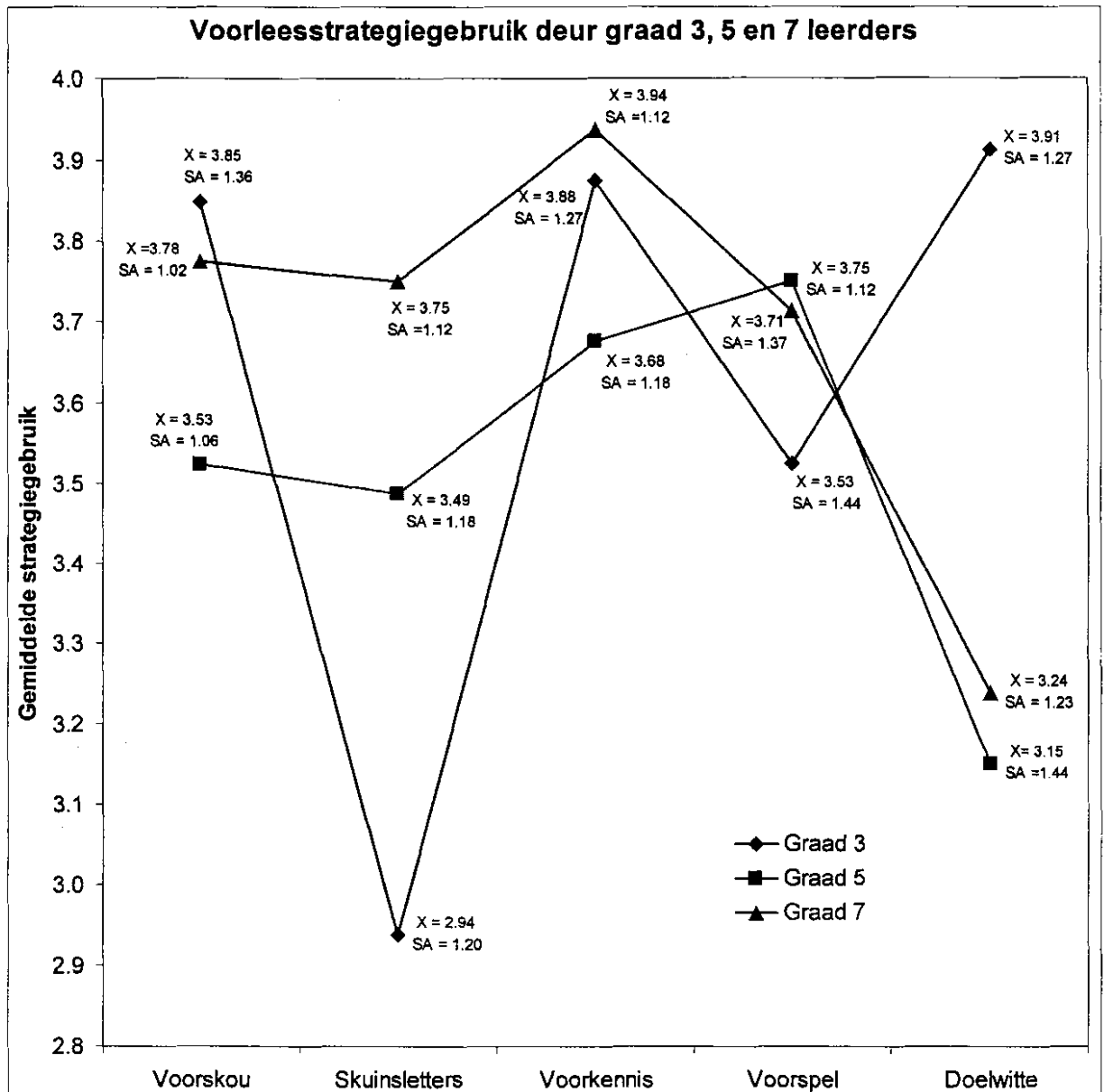
Die resultate toon dat die gemiddelde vóórleesstrategiegebruik van die Graad 3 leerders in die kategorie van "gereeld gebruik" val (Oxford, 1990:30). Graad 3 leerders gebruik die skuinslettervóórleesstrategie ongereeld. 'n Moontlike rede hiervoor kan wees dat onderwysers nog nie so baie aandag gee aan die struktuur van verskillende tekste nie, maar meer fokus op die stel van doelwitte vir lees, asook die nodige voorkennis vir die leeshandeling. Die gemiddelde vóórleesstrategiegebruik van die Graad 5 en 7 leerders val binne die "soms" of "gereeld" gebruikskategorie (Sien Tabel 1 en Figuur 1).

Hoog	Altyd of bykans altyd gebruik	4.5 - 5.0
	Gereeld gebruik	3.5 - 4.4
Medium	Soms	2.5 - 3.4
Laag	Byna nooit gebruik	1.5 - 2.4
	Nooit of byna nooit gebruik	1.0- 1.4

(Oxford, 1990:30).

Tabel 1: Beskrywende statistiek oor vóórleesstrategiegebruik vir elke graad

STRATEGIEË	GRAAD 3 GEMIDDELDDES	GRAAD 5 GEMIDDELDDES	GRAAD 7 GEMIDDELDDES	GRAAD 3 STANDAARD- AFWYKING	GRAAD 5 STANDAARD- AFWYKING	GRAAD 7 STANDAARD- AFWYKING.
Voorskou	3.850	3.525	3.775	1.360	1.055	1.018
Skuinsletters	2.937	3.487	3.750	1.204	1.179	1.119
Voorkennis	3.875	3.675	3.937	1.266	1.177	1.117
Voorspel	3.525	3.750	3.712	1.440	1.119	1.370
Doelwitte	3.912	3.150	3.237	1.274	1.441	1.234

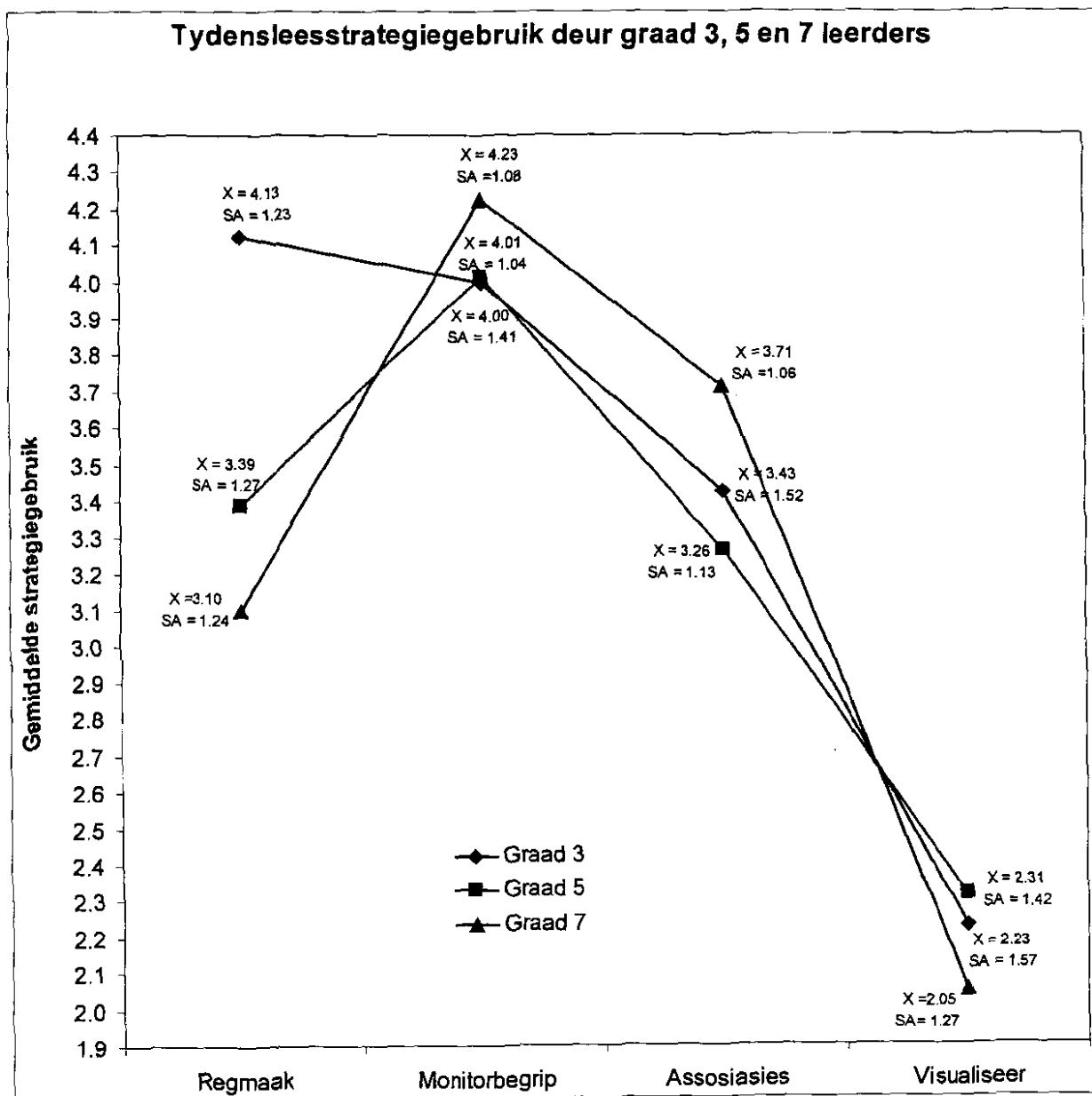


Figuur 1: Vóórleesstrategiegebruik deur graad 3, 5 en 7 leerders

Die resultate toon dat die gemiddelde tydensleesstrategiegebruik van Graad 3 tot 7 leerders in die kategorie van "soms" en "gereeld gebruik" val (Oxford, 1990:30) (Sien Tabel 2 en Figuur 2). Graad 3 tot 7 leerders gebruik die visualiseer tydensleesstrategie egter byna nooit. Dit wil voorkom of die fokus op regmaak, en begripmonitor, asook assosiasies val, terwyl visualisering minder aandag geniet. Met visualisering word sekere beelde van die leesmateriaal gevorm. Die resultaat is dat visualisering ander leesstrategieë komplementeer. Volgens Barton en Sawyer (2003) speel die visualiseringstrategie wel 'n rol in leesbegrip, maar die belangrikheid daarvan vervaag namate leerders ander vaardighede bemeester. Bogenoemde word ondersteun deur die navorsing van Lerkkanen *et al.* (2004).

Tabel 2: Beskrywende statistiek vir elke graad oor tydensleesstrategiegebruik

STRATEGIEË	GRAAD 3 GEMIDDELDDES	GRAAD 5 GEMIDDELDDES	GRAAD 7 GEMIDDELDDES	GRAAD 3 STANDAARD - AFWYKING	GRAAD 5 STANDAARD - AFWYKING	GRAAD 7 STANDAARD - AFWYKING
Regmaak	4.125	3.388	3.100	1.226	1.268	1.239
Monitorbegrip	4.000	4.013	4.225	1.414	1.037	1.079
Assosiasies	3.425	3.263	3.713	1.516	1.133	1.058
Visualiseer	2.225	2.313	2.050	1.575	1.420	1.272



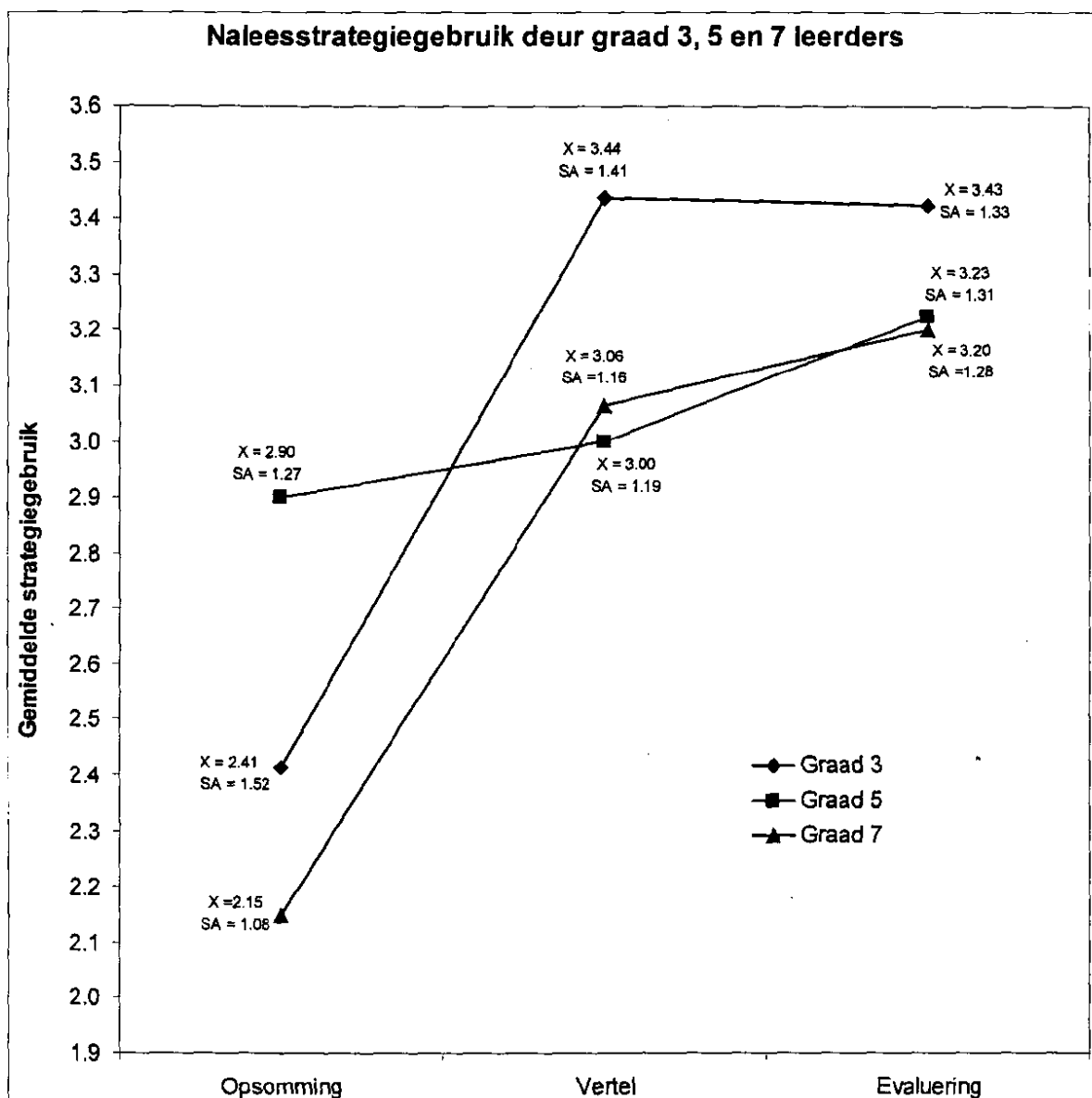
Figuur 2: Tydensleesstrategiegebruik deur graad 3, 5 en 7 leerders

Die resultate toon dat die gemiddelde náleesstrategiegebruik van die Graad 3 tot 7 leerders in die kategorie "soms en gereeld gebruik" val (sien Tabel 3 en Figuur 3) (Oxford, 1990:30). Die Graad 3 tot 5 leerders gebruik die opsommingnáleesstrategie ongereeld, terwyl die Graad 7 leerders dit byna nooit gebruik nie. 'n Moontlike rede hiervoor kan wees dat groter klem op vertel en evaluering val, terwyl minder aandag aan opsomming gegee word nie. Die skryf

van 'n goeie opsomming is moeilik of vat lank om te bemeester, maar dit kan onderrig word (Friend, 2000:320-321).

Tabel 3: Beskrywende statistiek vir elke graad oor náleesstrategiegebruik

STRATEGIEË	GRAAD 3 GEMIDDELDDES	GRAAD 5 GEMIDDELDDES	GRAAD 7 GEMIDDELDDES	GRAAD 3 STANDAARD - AFWYKING	GRAAD 5 STANDAARD - AFWYKING	GRAAD 7 STANDAARD - AFWYKING
Opsomming	2.413	2.900	2.150	1.515	1.269	1.080
Vertel	3.438	3.000	3.063	1.413	1.191	1.162
Evaluering	3.425	3.225	3.200	1.329	1.312	1.277



Figuur 3: Náleesstrategiegebruik deur graad 3, 5 en 7 leerders

Die resultate van die leesstrategiegebruik van die Graad 3, 5 en 7 leerders toon baie variasie in gebruik tussen die drie grade. Die leesstrategiegebruik blyk ook nie konsekwent te wees nie. Dit is opvallend dat die Graad 3 leerders die hoogste gemiddelde strategiegebruik in die náleesfase toon. Dit wil dus voorkom asof spesifieke onderrig in leesstrategiegebruik moontlik mag afneem namate leerders na hoër grade vorder. 'n Moontlike rede is dat lees spesifiek aandag kry in die grondslagfase, maar dat dit leerders se "verantwoordelikheid" word namate

hulle na die ander fases vorder. 'n Beperkte aantal strategieë is in dié studie bespreek en dit kan 'n rol speel in die resultate wat verkry is.

5.3 Leesstrategiegebruik deur seuns en dogters

Die resultate toon dat dogters in hul gebruik van leesstrategieë in die vóórleesfase (voorskou, skuinsletters en doelwitte) statisties betekenisvol van die seuns verskil het (Sien Tabel 4). Die verskil het egter slegs 'n klein effekgrootte getoon. 'n Moontlike is dat navorsing aantoon dat dogters dikwels meer doelgerigter werk en beplanning doen. Daar is egter nie konsensus oor dié saak nie (Oxford, 1990). Daar was geen verskille tussen seuns en dogters oor hul gebruik van leesstrategieë in die tydenslees- en náleesfases nie. Soortgelyke navorsing (Smith & Wilhelm, 2002) toon dat dogters gereelder leesstrategieë gebruik as seuns (sien hoofstuk 2).

Tabel 4: Die verskil in leesstrategiegebruik tussen seuns en dogters

LEESSTRATEGIEË	GESLAG	X	SA	T-WAARDE	df	p	d
<u>Vóórleesfase</u>	Dogters (N=107)						
Voorskou		3.93	1.02	2.64	238	*	0.32+
Skuinsletters		3.58	1.13	2.27	238	*	0.28
Doelwitte		3.62	1.22	1.98	238	*	0.24
	Seuns (N=133)						
Voorskou		3.54	1.23				
Skuinsletters		3.23	1.25				
Doelwitte		3.27	1.44				

Statisties Betekenisvol

* $p < 0.05$

** $p < 0.0$

Prakties betekenisvol

+ Klein effekgrootte

5.4 Die verband tussen leesstrategiegebruik en leesbegrip

Pearson-produkmomentkorrelasies toon dat daar 'n statisties betekenisvolle verband was tussen drie van die vóórleesstrategieë, naamlik voorskou, skuinsletters en voorspel en die leesbegrip van graad 3 leerders. Dié verband het 'n medium effekgrootte getoon (Sien Tabel 5). Drie van die strategieë (monitor, assosiasies en visualiseer) wat in die tydensleesfase gebruik is, het 'n statisties betekenisvolle verband met leesbegrip getoon. Dié verband het 'n klein en medium effekgrootte getoon (Sien Tabel 5). Die resultate vir die Graad 3 leerders toon egter dat die verband tussen die gebruik van leesstrategieë in die náleesfase en leesbegrip nie statisties of prakties betekenisvol was nie (Sien Tabel 5).

Pearson-produkmomentkorrelasies toon dat daar nie 'n statisties of prakties betekenisvolle verband tussen die leesstrategiegebruik (in al die fases) van graad 5 leerders en hul leesbegrip was nie (Sien Tabel 5).

Pearson-produkmomentkorrelasies toon dat daar 'n statisties betekenisvolle verband is tussen die gebruik van Graad 7 leerders se strategieë in die tydensleesfase (monitor) en hul leesbegrip (sien Tabel 5). Dié verband toon 'n medium effekgrootte (sien Tabel 5). Twee strategieë (voorskou en voorspel) wat gebruik is in die vóórleesfase toon 'n klein effekgrootte (sien Tabel 5). Twee van die strategieë (opsomming en evaluering) wat gebruik is in die náleesfase het ook 'n klein effekgrootte getoon (sien Tabel 5).

Die resultate toon leerders wat leesstrategieë gebruik se leesbegrip positief beïnvloed word. Dit geld veral Graad 3 leerders. Die resultate vir die Graad 5 en 7 leerders is ook positief, maar dié verband is nie prakties betekenisvol nie. Onder die redes hiervoor is dat die min strategieë wat ondersoek is, sowel as dat daar onderwysers moontlik minder aandag aan leesstrategieë gegee het. Die korrekte leesstrategie vir die korrekte fase van lees (vóór-, tydens- en nálees) sal tot 'n beter leesbegrip lei (Aarnoutse & Schellings, 2003:391). Navorsing deur

Anderson (1991:19) bevind leesbegrip “is not simply a matter of knowing what strategy to use, but the reader must also know how to use it successfully and know how to orchestrate its use with other strategies. It is not sufficient to know about strategies, but a reader must also be able to apply them strategically.” ‘n Verdere rede is dat leerders nie die regte kombinasie van strategieë saam gebruik vir ‘n spesifieke taak nie, en ook dat hul gebruik nog nie strategies is nie (sien hoofstuk 2).

Tabel 5: Pearson-Produkmomentkorrelasies

GRAAD	N		LEESBEGRIP	p	EFFEKGROOTTES
3	80	Vóórleesfase			
		Voorskou	0.30	*	++
		Skuinsletters	0.29	*	++
		Voorkennis	0.18		+
		Voorspel	0.29	*	++
		Doelwitte	0.02		
		Tydensleesfase			
		Regmaak	0.06		
		Monitor	0.28	*	++
		Assosiasies	0.22	*	+
		Visualiseer	0.36	*	++
		Náleesfase			
		Opsomming	0.03		
		Vertel	0.18		
		Evaluering	0.09		

5	80	Vóórleesfase		
		Voorskou	0.07	
		Skuinsletters	0.12	+
		Voorkennis	0.00	
		Voorspel	0.09	
		Doelwitte	0.07	
		Tydensleesfase		
		Regmaak	0.11	+
		Monitor	0.03	
		Assosiasies	0.00	
		Visualiseer	0.15	+
		Náleesfase		
		Opsomming	0.15	+
		Vertel	0.09	
		Evaluering	0.05	
7	80	Vóórleesfase		
		Voorskou	0.16	+
		Skuinsletters	0.01	
		Voorkennis	0.03	
		Voorspel	0.13	+
		Doelwitte	0.01	
		Tydensleesfase		
		Regmaak	0.09	

	Monitor	0.26	*	++
	Assosiasies	0.01		
	Visualiseer	0.08		
	Náleesfase			
	Opsomming	0.19		+
	Vertel	0.01		
	Evaluering	0.10		+

Statisties betekenisvol

• $p < 0.05$

Prakties betekenisvol

+ Klein effekgrootte

++ Medium effekgrootte

+++ Groot effekgrootte

Die resultate van die ANOVA en die *post hoc* Tukey-toets toon dat daar statisties en prakties betekenisvolle verskille in die leesstrategie-gebruik en leesbegrip van Graad 3, 5 en 7 leerders is (sien Tabel 6 en 7). Die verskil in die leesbegrip van Graad 5 en Graad 7 leerders was statisties betekenisvol, maar dit toon slegs 'n klein effekgrootte ($d=0.37$) (sien Tabel 7). Die Graad 3 leerders het statisties sowel as prakties betekenisvol (medium effekgrootte) verskil van die Graad 5 en Graad 7 leerders oor skuinsletters en doelwitte (leesstrategieë wat gebruik word in die vóórleesfase). Die resultate toon dat die Graad 3 leerders statisties sowel as prakties betekenisvol (medium tot groot effekgrootte) verskil van die Graad 5 en Graad 7 leerders se gebruik van die regmaakleesstrategie wat in die tydensleesfase gebruik word. Die resultate toon verder dat die Graad 3 leerders statisties betekenisvol van die Graad 5 leerders verskil het oor die opsommingleesstrategiegebruik wat in die náleesfase gebruik word. Dié verskil het egter 'n klein effekgrootte getoon. Die Graad 5 leerders het ook statisties sowel as prakties betekenisvol (medium effekgrootte) van die Graad 7 leerders verskil in die gebruik van die opsommingleesstrategiegebruik.

Die resultate toon dat graad 3 leerders 'n voordeel bo die graad 5 en graad 7 leerders het in die gebruik van sekere strategieë en ook in leesbegrip. 'n Moontlike rede hiervoor is, soos reeds genoem, dat onderwysers in die grondslagfase pertinent meer aandag aan leesstrategieë gee was hul leerders se leesbegrip positief raak.

Tabel 6: ANOVA vir leesstrategiegebruik en leesbegrip van Graad 3, 5 en 7 leerders

Variable	Analysis of Variance (ANNAMART.STA)							
	SS Effect	df Effect	MS Effect	SS Error	df Error	MS Error	F	p
Leesbegrip	3730.833	2	1865.417	108942.5	237	459.6730	4.05814	0.018496
VVoorskou	4.633	2	2.317	316.1	237	1.3338	1.73695	0.178290
VSkuiletters	27.508	2	13.754	323.7	237	1.3657	10.07102	0.000063
VVoorkennis	3.008	2	1.504	335.0	237	1.4134	1.06418	0.346653
VVoorspel	2.325	2	1.163	411.3	237	1.7356	0.66980	0.512779
VDoelwitte	27.858	2	13.929	413.1	237	1.7429	7.99180	0.000438
TRegmaak	44.725	2	22.362	366.9	237	1.5483	14.44364	0.000001
TMonitorbegrip	2.558	2	1.279	334.9	237	1.4132	0.90513	0.405882
TAssosiasies	8.308	2	4.154	371.4	237	1.5672	2.65070	0.072694
TVisualiseer	2.858	2	1.429	482.9	237	2.0377	0.70136	0.496937
NOpsomming	23.175	2	11.587	400.8	237	1.6911	6.85210	0.001279
NVertel	8.958	2	4.479	376.4	237	1.5881	2.82049	0.061578
NEvaluerings	2.433	2	1.217	404.3	237	1.7059	0.71321	0.491118

Tabel 7: Post hoc Tukey-toets

LEESSTRATEGIEË EN LEESBEGRIP	GRAAD	\bar{x}	SA	p	TUKEY	d
Leesbegrip	3	73.37	20.55			
	5	69.25	26.13			
	7	78.87	16.53	*	7 - 5	0.37
Vóórleesfase						
Skuinsletters	3	2.93	1.20		3-5	0.46
	5	3.48	1.17			
	7	3.75	1.11		3-7	0.68
Doelwitte	3	3.91	1.27		3-5	0.53
	5	3.15	1.44			
	7	3.23	1.23		3-7	0.54
Tydenslees						
Regmaak	3	4.12	1.22	*	3 - 5	0.59
	5	3.38	1.26		3 - 7	0.83
	7	3.10	1.23			
Náleesfase						
Opsomming	3	2.41	1.51	*	3-5	0.33
	5	2.90	1.26		5-7	0.60
	7	2.15	1.08			

Statisties betekenisvol

* $p < 0.05$

Prakties betekenisvol

d=0.3 (klein effekgrootte)

d=0.5 (medium effekgrootte)

d=0.8 (groot effekgrootte)

5.5 Die onderrig van leesstrategieë

Die resultate van die kwalitatiewe gedeelte van die studie deur waarneming en onderhoude toon die volgende: die strategieë wat die meeste onderrig word, is monitering van begrip en assosiasies. Die strategieë wat die tweede meeste onderrig word is: voorspelling, vertelling, visualisering en opsomming. Slegs een onderwyseres gebruik die strategieë 90% van die tyd en integreer dit met ander vakke. Nog twee onderwysers gebruik die strategieë 50% van die tyd en die res van die onderwysers gebruik die strategieë minder as 20% van die tyd. Die strategieë wat die minste onderrig word, is: doelwitte, evaluering, voorskou en regmaak.

Die Graad 3 onderwyseres het in die vóórleesfase van die les die leerders bewus gemaak van die "voorblad" van die boek. Daar is dus van die voorskou- en voorspelleesstrategie gebruik gemaak. Tydens die lees van die leesstuk, is begrip gemonitor en visualisering is gebruik. In die náleesfase van die les is van leerders verwag om te vertel wat hulle gelees het.

Die Graad 3 onderwyseres het ook in die vóórleesfase die voorspelleesstrategie gebruik deur leerders na die voorblad van die boek te laat kyk en vrae daarvoor te vra. In die tydensleesfase het sy begrip gemonitor en leerders moes assosiasies maak en visualiseer. In die náleesfase moes die leerders vertel wat gebeur het en die hele boek deur 'n breinkaart opsom. Wie was die karakters? Welke les is geleer?

Die Graad 5 onderwyser het in die vóórleesfase bloot die leerders versoek om te lees. In die tydensleesfase is begrip gemonitor en leerders is gekorrigeer en moeilike woorde is verduidelik.

Die Graad 5 onderwyseres het gedurende die vóórleesfase ook begin deur te voorspel waaroor die teks handel. In die tydensleesfase het sy gebruik gemaak van assosiasies, visualisering en monitering van begrip deur te vra wat moeilike

woorde en begrippe beteken. Soeklees is gedoen en antwoorde moes gesoek word. In die náleesfase moes leerders vertel wat hulle gelees het.

Die Graad 7 onderwyseres het haar les begin deur duidelike doelwitte vir die proeftydperk te stel. In die vóórleesfase het sy leerders ingelig oor die vlugleesstrategie. In die tydensleesfase het sy aan die leerders riglyne gegee deur sleutelwoorde te onderstreep of te omkring, en om 'n kernwoord vir 'n paragraaf te gee. Begrip word gemonitor, leerders maak ook assosiasies. Indien 'n antwoord verkeerd was, moes hulle teruggaan na die leesstuk en die korrekte antwoord soek. In die náleesfase moes leerders 'n opsomming van die les gee.

Die Graad 7 onderwyser het leerders in die vóórleesfase laat lees. In die tydensleesfase is begrip gemonitor en moeilike woorde is verduidelik. In die náleesfase is leesevaluering gedoen.

Graad 3 onderwyseresse het in die vóórleesfase van die volgende strategieë gebruik gemaak het: voorskou en voorspel. In die tydensleesfase het hulle die volgende strategieë gebruik: monitering, begrip, visualisering en assosiasiering. In die náleesfase het hulle vertel- en opsommingstrategieë gebruik.

Die Graad 5 onderwysers het slegs die voorspelvóórleesstrategie gebruik. In die leesfase is van monitering van begrip en visualisering gebruik gemaak. In die náleesfase gebruik hulle slegs die vertelstrategie.

Slegs een Graad 7 onderwyser het by die vóórleesfase 'n doelwit gestel. In die tydensleesfase het hulle begrip gemonitor, assosiasies gemaak en die regmaakstrategie gebruik. Sleutelwoorde is onderstreep. In die náleesfase is van opsomming- en evalueringstrategieë gebruik gemaak.

Die gemeenskaplike strategiegebruik tussen die Graad 3 en 7 onderwysers in die vóórleesfase is die voorspelstrategie. Die gemeenskaplike strategieë wat in die tydensleesfase deur die Graad 3-7 onderwysers gebruik is, het die volgende

getoon: monitering van begrip en assosiasiering is deurgaans gebruik. Die gemeenskaplike strategiegebruik in die náleesfase is die vertelstrategie by Graad 3 en 5 onderwysers, en die opsommingstrategie by die Graad 3 en 7 onderwysers.

Die onderhoude het getoon dat die onderwysers onseker is oor leesstrategieë en die gebruik daarvan en sommige nie weet wat leesstrategieë is nie. Een van die onderwyseresse uit die ouderdomsgroep 35 jaar het gesê:

"'n Onderwyser hou nie net vandag skool nie, maar moet twintig en meer dinge organiseer, fondse insamel, sport en konserte afrig en baie ander dinge koördineer, ens. Tyd om 'n uitstekende les aan te bied, word dus afgeskeep. Daar word ook glad nie meer soos in die "ou dae" werkswinkels in die Limpopo Provinsie aangebied waar waardevolle kennis opgedoen en uitgeruil is."

Twee onderwysers, uit die ouderdomsgroep 22 tot 24 jaar het gesê:

"Daar moet beslis meer opleiding aan jong onderwysers soos ekself gegee word om te weet hoe om leesstrategieë te onderrig. EK weet nie regtig wat ek alles kan doen nie. Riglyne moet duideliker wees. Die kurrikulum maak nie genoeg voorsiening hiervoor nie. Daar is slegs een keer per week 'n leesperiode en dit is beslis onvoldoende.

"Onderwysers soos ek wat nou vir my tweede jaar skoolhou, het glad nie in die vier jaar wat ek gestudeer het opleiding in leesstrategieë ontvang nie. Almal moet opleiding in die onderrig van leesstrategieë ontvang. Die kurrikulum se riglyne is nie duidelik genoeg nie en daar word nie genoeg aandag aan lees in die senior fases van skool gegee nie".

'n Ander onderwyseresse uit die ouderdomsgroep 58 jaar het gesê:

"Ek hou al baie lank skool en het altyd goeie resultate verkry en is nie bereid om nog groter aanpassings te maak nie – ek tree byna af!"

Met waarneming in die klas was dit duidelik dat die jong onderwysers baie min weet van leesstrategiegebruik. Gebrek aan opleiding en tyd word tans as van die grootste belemmerings die Limpopo Provinsie beskou.

5.6 Samevatting

Die resultate toon aan dat graad 3, 5 en 7 leerders van leesstrategieë gebruik maak in die vóórlees-, tydens- en náleesfase. Die graad 3 leerders het 'n geringe voordeel bo ander leerders, moontlik omdat daar in die grondslagfase meer pertinent aandag aan leesstrategiegebruik gegee word. Die resultate toon verder dat graad 7 leerders in die náleesfase baie min van leesstrategieë gebruik maak. Hoewel daar nie 'n statistiese of praktiese betekenisvolle verskil in die gebruik van leesstrategieë tussen seuns en dogters is nie, is die gemiddelde strategiegebruik van dogters hoër as dié van seuns.

Dit blyk uit die waarneming en onderhoude dat onderwysers onseker is oor die onderrig van strategieë en dat daar beslisse duideliker riglyne gegee moet word. Opleiding is ook van kardinale belang. Niemand weet regtig wat van hulle verwag word nie, omdat die kurrikulum nie baie duidelik is nie en daar bitter min tyd aan lees bestee word.

HOOFSTUK 6

GEVOLGTREKKING EN AANBEVELING VIR VERDERE NAVORSING

6.1 Inleiding

Die doel van dié hoofstuk is om 'n gevolgtrekking en aanbevelings vir verdere navorsing te verskaf.

6.2 Gevolgtrekking

Die gevolgtrekking word in twee onderafdelings bespreek: literatuuoroorsig en empiriese studie.

6.2.1 Literatuuoroorsig

Leesstrategieë is "instrumente" wat gebruik word om die leser te help om die betekenis van die geskrewe woord te verstaan. Dié strategieë kan die leser, vóór, tydens en ná die daadwerklike leesprosedure bystaan. L2-leesnavorsing het getoon dat lesers wat bewus is van hul leesproses en leesstrategieë se begripsvermoë verbeter het. Navorsers soos Oxford (1990), Cohen (1987) en O'Malley en Chamot (1990) het benadruk dat effektiewe leerders 'n verskeidenheid leesstrategieë gebruik om probleme op te los wat hulle in die aanleer of gebruik van 'n taal teëkom. Navorsing toon dat die suksesvolste leerders leesstrategieë gebruik wat geskik is vir die taak, materiaal, eie doelwit, behoeftes, motivering en stadium van die leerproses (Oxford 1990). Baie van die literatuur oor leesonderrig wat tans beskikbaar is, ondersteun die gedagte dat leerders 'n reeks leesstrategieë geleer moet word. Gegrand op dié navorsing, is aangedui dat onderrig in leesstrategieë 'n voordelige invloed op leesvermoëns kan hê, aangesien dié opleiding leerders meer bewus maak van hul leesprosesse en leesstrategieë.

Leesstrategieonderrig is egter nie 'n meganiese formule wat leerders se leesvermoëns in alle situasies verbeter nie. Die mate waarin leesstrategieonderrig die ontwikkeling van leesbegripsvermoë kan akkommodeer, kan deur verskeie faktore beïnvloed word, soos konteks, onderwyser en opleidingsagtergrond. Op grond van die bewyse van die navorsing en die L1- en L2-kontekste word 'n gevoel van vertroue geskep dat, indien dit behoorlik uitgevoer word, sodanige onderrig leerders kan help om meer selfgerigte en selfstandige lesers te word.

6.2.2 Empiriese studie

Volgens die resultate van hoofstuk 5 maak graad 3, 5 en 7 leerders van leesstrategieë gebruik in die vóórlees-, tydens- en náleesfase. Die graad 3 leerders het 'n geringe voordeel bo die ander leerders, moontlik omdat daar in die grondslagfase meer pertinent aandag aan leesstrategiegebruik gegee word. Verder toon die resultate dat graad 7 leerders baie min van leesstrategieë in die náleesfase gebruik maak. Daar is nie 'n statistiese of prakties betekenisvolle verskil gevind in die gebruik van leesstrategieë tussen seuns en dogters nie, maar die gemiddelde strategiegebruik van dogters was hoër as dié van seuns.

Onderwysers is onseker oor die onderrig van strategieë en daar sal beslis duideliker riglyne en opleiding verskaf moet word, blyk uit die navorsingsresultate van onderhoude met onderwysers. Daar bestaan onsekerhede oor die kurrikulum en bitter min tyd word aan lees bestee.

6.3 Aanbevelings vir verdere navorsing

Heelwat navorsing moet nog oor leermetodes vir strategie-onderrig gedoen word. Dit is nodig dat die hoeveelheid en tydsberekening van duidelike onderrig verder ondersoek moet word deur moontlik longitudinale studies met strategieë vir spesifieke taaltake te gebruik. Insgelyks verdien die hoeveelheid en soort professionele ontwikkeling vir onderwysers wat daarin belangstel om strategie-onderrig in hulle klasse te gebruik baie meer aandag.

Onderwysers kan leerders help om "lees" te ervaar as 'n aktiwiteit wat meer waarde het as net die lees van 'n leesstuk. Die bemeesting en korrekte aanwending van verskillende leesstrategieë kan nuttig wees vir lees in verskillende kontekste. Metodes kan deur nagevors word om die toepassing van leesstrategieë en die bemeesting daarvan vir onderwysers én leerders te vergemaklik.

Dié studie beveel aan dat meer navorsing gedoen word om leerders se strategieë te ondersoek met inagneming van geslag, kultuur, leesmetodes van leer en motivering.

6.4 Samevatting

Lees word in skole sodanig afgeskeep, dat leesprogramme indringend ondersoek moet word, sodat onderwysers beter opgelei en bevoeg is om leerders wat nie vaardige lesers is nie, by te staan. Strategie-onderrig behoort 'n integrerende deel van die opleiding van elke leerder in laerskole, hoërskole en universiteite te wees. Daar is dus 'n behoefte aan navorsing wat die pad sal baan vir die bou van die teorie wat nodig is vir meer leesstrategie-onderrig wat huidige eerste- en tweede taalleermetodes raak.

BIBLIOGRAFIE

- AARNOUTSE, C.A.J. 1998. *Lezen in ontwikkeling*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- AARNOUTSE C.A.J. & SHELLINGS, G. 2003. Learning reading strategies by triggering reading motivation. *Educational studies*, 29(4):387-409.
- AARNOUTSE, C.A.J. & WETERINGS, A.C.E.M. 1995. *Onderwijs en begrijpend lezen*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- ALDERSON, J.C. 2000. *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ALLEN, S. 2003. An analytic comparison of three models of reading strategy instruction. *International review of applied linguistics*, 41:319-338.
- ANDERSON, J.R. 1983. *The architecture of cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- ANDERSON, J.R. 1990. *The adaptive character of thought*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- ANDERSON, N.J. 1991. Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *Modern language journal*, 75:460-472.
- ANDERSON, N.J. 2005. Learning strategies. (In Hinkel, E., ed. *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, N.J.: Erlbaum. p. 757-772.)
- ANDERSON, R.C. & PEARSON, P.D. 1984. A schema-theoretic view of basic processes in reading. (In Pearson, P.D., ed. *Handbook of reading research*. New York: Longman. p. 255-291.)
- ANDERSON, V. 1992. A teacher development project in Transactional Strategy Instruction for teachers of severely reading-disabled adolescents. *Teaching and teacher education*, 8:391-403.
- ANDERSON, V. & ROIT, M. 1993. Planning and implementing collaborative strategy instruction for delayed readers in grades 6-10. *Elementary school journal*, 94:121-137.

- ARABSOIGHAR, F. & ELKINS, J. 2001. Teachers expectations about students use of reading strategies, knowledge and behavior in grades 3, 5 and 7. *Journal of research in reading*, 24(2):154-162.
- ARNAUDET, M. & BARRETT, M. 1984. Approaches to academic reading and writing. Upper Saddle River, N.J.: Prentice-Hall.
- BACHMAN, L.F. & COHEN, A.D. 1998. "Language testing - SLA interfaces: An update". (In Bachman, L.F. & Cohen, A.D., eds. Interfaces between second language acquisition and language testing research. Cambridge: Cambridge University Press. p. 1-31.)
- BARTON, J. & SAWYER, D.M. 2003. Our students are ready for this: Comprehension instruction in the elementary school. *Reading teacher*, 57(4):334-347.
- BEAN, T.W. & STEENWYK, F.L. 1984. The effect of three forms of summarization instruction on sixth graders' summary writing and comprehension. *Journal of reading behaviours*, 16:297-306.
- BECKER, R. 1999. Internet use by teachers. Irvine, Calif.: Center for Research on Information Technology and Organizations, University of California, Irvine.
<http://www.crito.uci.edu/TLC/Findings/internet-use>. Datum van gebruik: 1 Julie 2002.
- BENTZ, J.L. & FUCHS, L.S. 1996. Improving peers' helping behaviour to students with learning disabilities during mathematics peer tutoring. *Learning disability quarterly*, 19:202-215.
- BERTIN, P., PERLMAN, E. & WOOD, J.M. 2004. Preventing academic failure. New York: Educators Publishing Service.
- BORKOWSKI, J.G. 1992. Metacognitive theory: A framework for teaching literacy, writing and Math skills. *Journal of learning disabilities*, 25:253-257.
- BORKOWSKI, J.G. & MATHUKRISHMA, N. 1992. Metacognition in the classroom. (In Pressley, M., Harris, K.R. & Guthrie, J.T., eds. Promoting academic competence and literacy in school. New York: Academic Press. p. 477-501.)
- BOS, C.S. & VAUGHN, S. 1994. Strategies for teaching students with learning and behavior problems. 3rd ed. Boston, Mass.: Allyn & Bacon.

- BOWERS, K.S. 1987. Revising the unconscious. *Canadian psychology*, 28(2):93-104.
- BROWN, A.L. & DAY, J.D. 1983. Macro-rules for summarizing text: The development of expertise. *Journal of verbal learning and verbal behaviour*, 22:1-4.
- BROWN, A.L. & PALINCSAR, A.S. 1982. Introducing strategic learning from texts by means of informed self control training. *Topics in learning and learning disabilities*, 2:1-17.
- BROWN, A.L. & PALINCSAR, A.S. 1989. Guided cooperative learning and individual knowledge acquisition. (In Resnick L.B., ed. *Knowing, learning and instruction. Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. p. 393-451.)
- BROWN, A.L., PALINCSAR, A.S. & ARMBRUSTER, B.B. 1994. Instructing, comprehension-fostering activities in interactive learning situations. (In Ruddell, R., Ruddell, M. & Singer, H., eds. *Theoretical models and processes of reading*. 4th ed. Newark, N.J.: International Reading Association. p. 757-785.)
- BROWN, H.D. 2001. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman.
- BROWN, I.T.J. 2002. Individual and technological factors affecting perceived ease of use of web-based learning technologies in a developing country. *Electronic journal on information systems in developing countries*, 9(5):1-15.
- BROWN, R. & COY-OGAN, L. 1993. The evolution of transactional strategies instruction in one's teacher's classroom. *Elementary school journal*, 94(2):221-233.
- BROWN, R., PRESSLEY, M., VAN METER, P. & SCHUDER, T. 1996. A quasi-experimental validation of Transactional Strategies Instruction with low achieving second grades. *Journal of educational psychology*, 88:18-39.
- CARRELL, P.L. 1991. Second language reading: Reading ability or language proficiency? *Applied linguistics*, 12(2):159-179.
- CASSTIGLIONI-SPALTEN, M.L. & EHRI, L.C. 2003. Phonemic awareness instruction: Contribution of articulator segmentation to novice beginners' reading and spelling. *Scientific studies of reading*, 7(1):25-52.

- CASTEEL, C.P., ISOM, P.B. & JORDAN, K. 2000. Creating confident and competent readers. *Interventions in school and clinic*, 36:55-67.
- CHAMOT, A.U. 1993. Student responses to learning strategy instruction in the foreign language classroom. *Foreign language annals*, 26:308-321.
- CHAMOT, A.U., BARNHARDT, S., EL-DINARY, P. & ROBBINS, J. 1999. The learning strategies handbook. White Plains, N.Y.: Addison-Wesley Longman.
- CHAMOT, A.U., DALE, M., O'MALLEY, J.M. & SPANOS, A. 1993. Learning and problem solving strategies of ESL students. *Bilingual research journal*, 16(3&4):1-38.
- CHAMOT, A.U. & KUPPER, L. 1989. Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign language annals*, 22(1):13-24.
- CHAMOT, A.U. & O'MALLEY, J.M. 1994. The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- CHAMOT, A.U. & O'MALLEY, J.M. 1996. The cognitive academic language learning approach: A model for linguistically diverse classrooms. *Elementary school journal*, 96:259-273.
- CHAN, D.W. & LAN, K. 2003. Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of research in reading*, 2:177-190.
- CHASTAIN, K. 1988. Developing second language skills: Theory and practice. 3rd ed. San Diego, Calif.: Harcourt Brace Jovanovich.
- CHIA, H.L. 2001. Reading activities for effective top-down processing. *Forum*, 39:1-22.
- CLARK, L.K. 1979. Reading in Spanish and English. *Language learning*, 29:121-215.
- COHEN, A. 1990. Language learning: Insight for learners, teachers, and researchers. New York: Newbury House.
- COHEN, A.D. 1987. Studying learner strategies: How we get the information. (In Wenden, A.L. & Rubin, J., eds. *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. p. 31-42.)

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

COHEN, P.A., KULIK, J.A. & KULIK, C.C. 1982. Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings. *American educational research journal*, 19:237-248.

COLLIER, V.P. 1987. Age and rate of acquisition of second language for academic achievement in second language. *TESOL quarterly*, 21:617-641.

COLLIER, V.P. 1989. "How long?" A synthesis of research on academic achievement in second language. *TESOL quarterly*, 23:509-531.

CORTINA, J., ELDER, J. & GONNET, K. 1989. *Steps to understanding and remembering what you read*. London: McGraw-Hill.

CRETCHLEY, G. & STACEY, J. 1986. *Read well*. Braamfontein: Ravan Press.

CUMMINS, J. 1981. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. (*In* Leyba, C.F. *Schooling and language minority students*. Sacramento, Calif.: California Department of Education. p. 3-49.)

CUMMINS, J. 1984. *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. San Diego, Calif.: College-Hill.

CUMMINS, J. 1986. Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard education review*, 56:18-36.

CUMMINS, J. 1994. The acquisition of English as a second language. (*In* Spangenberg-Urbschat, K. & Pitchard, R., eds. *Kids come in all languages: Reading instruction for ESL students*. Newark: International Reading Association. p. 33-62.)

DE CORTE, E., VERSCHAFFEL, L. & VAN DE VEN, A. 2001. Improving text comprehension strategies in upper primary school children: A design experiment. *British journal of educational psychology*, 71:531-559.

DE LA PAZ, S. 1998. Teaching effective comprehension strategies in students with learning and reading disabilities. *Intervention in school and clinic*, 33:209-218.

- DE LA PAZ, S. & GRAHAM, S. 1997. Strategy instruction in planning: Effects on the writing performance and behaviour of students with learning difficulties. *Exceptional children*, 63:167-181.
- DOUGHERTY STAHL, K.A. 2004. Proof, practice, and promise: Comprehension strategy instruction in the primary grades. International Reading Association. *Reading teacher*, 57(7):598-609.
- DREYER, C. 1992. Learner variables as predictors of ELS proficiency. Potchefstroom: Potchefstroom University for Christian Higher Education. (Thesis - PhD.)
- DREYER, C. 1998. Improving learners' reading comprehension by means of strategy instruction. *Journal for language teaching*, 31(1):18-29.
- DREYER, C. & NEL, C. 2003. Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System*, 31(3):349-365.
- DUFFY, G. 1993. Rethinking strategy instruction: Four teachers' development and their low achievers' understanding. *Elementary school journal*, 93:231-247.
- DUNN, R.S. & GRIGGS, S.A. 1988. Learning styles: Quiet revolution in American schools. Reston, Va.: National Association of Secondary School Principals.
- DU CHARME, C. & EARL, J. & POPLIN, M.S. 1989. The author model: The constructivist view of the writing process. *Learning disability quarterly*, 12:237-242.
- DURKIN, D. 1979. What classroom observation reveals about reading comprehension instruction. *Reading research quarterly*, 14:481-533.
- DUTCH EDUCATIONAL INSPECTORATE. 1996. Begrijpenderwijs: een evaluatie van het onderwijs in begrijpend en studerend lezen in het basisonderwijs. Den Haag: Sdu DOP.
- ECCLES, J., ADLER, T.F., FUTTERMAN, R., GOFF, S.B., KACZALA, C.M. & MEECE, J.L. 1983. Expectancies, values and academic behaviours. (In Spence, J.T.E., ed. Achievement and motivation. San Francisco, Calif.: Freeman. p. 75-146.)

- ERHMAN, M.E. 1996. *Understanding second language learning difficulties*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- EHRMAN, M.E., LOU LEAVER, B. & OXFORD, R. 2003. A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31:313-330.
- EHRMAN, M.E. & OXFORD, R.L. 1995. Cognition plus: Correlates of adult language proficiency. *Modern language journal*, 79:67-89.
- FANTUZO, J.W., DAVIS, G.Y. & GINSBURG, M.D. 1995. Effects of parent involvement in isolation or in combination with peer tutoring on self-concept and mathematics achievement. *Journal of educational psychology*, 87:272-281.
- FILLENWORTH, L.I. 1995. Using reciprocal teaching to help at - risk college freshmen study and read. Minneapolis, Minn.: University of Minnesota. (Thesis - PhD.)
- FITZ-GIBBON, C.T. 1988. Peer tutoring as a teaching strategy. *Educational management and administration*, 16:217-229.
- FLOWERDEW, J. & PEACOCK, M. 2001. "The EAP Curriculum: Issues, methods, and challenges." (In Flowerdew, J. & Peacock, M., eds. *Research perspectives on English for academic purposes*, 32. Cambridge: Cambridge University Press. p. 177-194.)
- FRIEND, R. 2000. Teaching summarization as a content area reading strategy. International Reading Association. *Journal of adolescent & adult literacy*, 44(4):320-329.
- FUCHS, L.S. & FUCHS, D. 2000. Building student capacity to work productively during peer-assisted reading activities. (In Taylor, B.M., Graves, M.F. & Van Den Broik, T., eds. *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades*. New York: Teacher College Press. p. 95-115.)
- GAJRIA, M. & SALVIA, J. 1992. The effects of summarization instruction on text comprehension of students with learning disabilities. *Exceptional children*, 58:508-516.
- GALLIMORE, R. & THARP, R.G. 1990. Teaching mind in society: Teaching, schooling, and literate discourse. (In Vygotsky, L.S. & Moll, L.C., eds. *Education*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 175-205.)

- GARCIA, T. & PINTRICH, P.R. 1995. Assessing students' motivation and learning strategies: The motivated strategies for learning questionnaire. (Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.) (ERIC Document Reproduction Service, No. Ed. 383 770.)
- GARDNER, R.C. 1985. Social psychology and second language learning. London: Arnold.
- GARNER, R. 1987a. Metacognition and reading comprehension. Norwood, N.J.: Ablex.
- GARNER, R. 1987b. Training students to use strategies. (In Garner, R., ed. Metacognition and reading comprehension. Norwood, N.J.: Ablex. p. 105-125.)
- GARNER, R., HARE, V.C., ALEXANDER, P., HAYNES, K. & WINOGRAD, P. 1984. Inducing use of text look back strategy among unsuccessful readers. *American research journal*, 21:789-798.
- GARRIGUS, R. 1999. Design in reading. New York: Allyn & Bacon.
- GLASER, R. 1990. The re-emergence of learning theory within instructional research. *American psychologist*, 45:29-39.
- GRABE, W. 1991. Current developments in second language reading research. *TESOL quarterly*, 25(3):375-396.
- GRAHAM, S. 1997. Effective language learning: Multilingual matters. Clevedon, Ohio: Avon.
- GRAHAM, S., HARRIS, K.R., MAC ARTHUR, C. & SCHWARTZ, S. 1997. Writing instruction. (In Wong, B.Y.L., ed. Learning about learning disabilities. New York: Academic Press. p. 2-12.)
- GRAVES, M.F., JUEL, C. & GRAVES, B. 1998. Teaching reading in the 21st century. Boston, Mass.: Allyn & Bacon.
- GREENWOOD, C.R., CARTA, J.C. & HALL, R.V. 1988. The use of peer tutoring strategies in classroom management and educational instruction. *School psychology review*, 17:258-275.

- GRELLET, F. 1994. *Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUTHRIE, J.T., VAN METER, P., McCANN, A.D. & WIGFIELD, A. 1996. Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading research quarterly*, 31:306-332.
- GUTHRIE, J.T., WIGFIELD, A., METSALA, J.L. & COX, K.E. 2000. Motivational and predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific studies of reading*, 3:231-256.
- HARRIS, K.R. & GRAHAM, S. 1992. *Helping young writers master the craft: Strategy instruction and self-regulation in the writing process*. Cambridge, Mass.: Brookline.
- HARRIS, K.R. & GRAHAM, S. 1996. *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, Mass.: Brookline Books.
- HENK, W. & MELNICK, S. 1995. The reader self-perception scale (RSPS): A new tool for how children feel about themselves as readers. *Reading teacher*, 48(6):470-482.
- HYLAND, K. 1990. Purpose and strategy: Teaching extensive reading skills. *English teaching forum*, 28(2):14-17.
- KAYLANI, C. 1996. The influence of gender and motivation on EFL learning strategy use in Jordan. (In Oxford R.L., ed. *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Honolulu: University of Hawaii. p. 75-88.)
- KEEFE, J.W. 1979. *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programmes*. Reston, Va.: National Association of Secondary School Principals.
- KERN, R. 1989. Second language reading strategy instruction: Its effects on comprehension and word inference ability. *Modern language journal*, 73:135-149.
- KING, A. 1994. Guiding knowledge construction in the classroom: Effects of teaching children how to question and how to explain. *American education research journal*, 31(2):338-368.

- KING, A. 1997. Ask to think-tell-why. A model of transactive peer tutoring for scaffolding higher level complex learning. *Educational psychologist*, 32:221-235.
- KOZMINSKY, E. & KOZMINSKY, L. 2001. How do general knowledge and reading strategies ability relate to reading comprehension of high school students at different educational levels? *Journal of research in reading*, 2:187-204.
- LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. 1991. An introduction to second language acquisition research. New York: Longman.
- LAU, K. & CHAN, D.W. 2003. Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of research in reading*, 2:177-190.
- LAVIOSA, F. 1994. Reading strategies in Italian language courses. *Journal for language teaching*, 28(3):463-475.
- LEDERER, J. 2000. Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. *Journal of learning disabilities*, 33(1):91-107.
- LERKKANEN, M., RASKU-POTTONEN, H., AUNOLA, K. & NURMI, J.E. 2004. Predicting reading performance during the first and the second year of primary school. *British educational research journal*, 30(1):67-92.
- LICHT, B.G. 1993. Achievement-related beliefs in children with learning disabilities: Impact on motivation and strategic learning. (In Meltzer L.J., ed. Strategy assessment and instruction for students with learning disabilities: from theory to practice. Austin, Texas: PRO-ED. p. 195-220.)
- LONG, M.H. 1983. Training the second language teacher as classroom researcher. (In Alatis, J.E., Stern, H.H. & Strevens, P.D., eds. GURT '83. Applied linguistics and the preparation of second language teachers. Towards a rationale. Washington, D.C.: Georgetown University Press. p. 281-297.)
- LORANGER, A.L. 1997. Comprehension strategies instruction: Does it make a difference. *Reading psychology*, 18:31-68.
- LORCH, R.F., LORCH, E.P. & KLUSEWITZ, M.A. 1993. College students' conditional knowledge about reading. *Journal of educational psychology*, 85:239-252.

- McLAUGHLIN, M.J. 1990. Restructuring. *Applied linguistics*, 11:113-128.
- McLAUGHLIN, M.J. & McLEOD, B. 1996. Educating all our students: Improving education for children from culturally and linguistically diverse backgrounds. (Final report of the National center for research on cultural diversity and second language learning. University of California, Sant Cruz.)
- MARINAK, B.A., MOORE, J.C., HENK, W.A. & KEEPERS, M. 1997. The Pennsylvania assessment system reading instructional handbook. Harrisburg, Pa: Pennsylvania Department of Education, Division of Education and Reports.
- MATCHES, P.G., TORGESEN, J.K. & ALLOR, J.H. 2001. The effects of peer-assisted literacy strategies for first grade readers, with and without additional computer-assisted instruction in phonological awareness. *American educational research journal*, 38:371-410.
- MILAN, D. 1995. Developing reading strategies. New York: McGraw-Hill.
- MURRAY, S. & JOHANSON, L. 1989. Read to learn. Johannesburg: Hodder & Stoughton.
- MUSPRATT, S., LUKE, A. & FREEBODY, P. 1997. Constructing critical literacy's. Cresskill, N.J.: Hampton.
- NAM, C. & OXFORD, R. 1998. Portrait of a future teacher: Case study of learning styles, strategies, and language disabilities. *System*, 26:51-63.
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT. 2000. The report of the National Reading Panel Teaching Children to Read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, D.C: U.S. Government Printing Office.
- NATIONAL READING PANEL. 2000. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development.
- NUNAN, D. 1999. Second language teaching and learning. Boston, Mass.: Heinle & Heinle.

- NYIKOS, M. 1990a. Sex-related differences in adult language learning. socialisation and memory factors. *Modern language journal*, 74(3):273-287.
- OAKHILL, J. & PATEL, S. 1991. Can imagery training help children who have comprehension problems? *Journal of research in reading*, 14:106-115.
- O'MALLEY, J.M. & CHAMOT, A.U. 1990. Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. 1989a. Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17:235-247.
- OXFORD, R. 1989b. The best and the worst: An exercise to tap perceptions of language - learning experiences and strategies. *Foreign language annals*, 22:447-454.
- OXFORD, R. 1990. Language learning strategies: What every teacher should know. New York: Newbury House Publishers.
- OXFORD, R. 1993. Research on second language learning strategies. *Annual review of applied linguistics*, 13:175-187.
- OXFORD, R. 1994. Gender differences in language learning styles and strategies. (Paper presented at the AAATESOL Conferences, Baltimore, MD.)
- OXFORD, R. & NYIKOS, M. 1989a. Affecting choice of language learning strategies by university students. *Modern language journal*, 73(3):291-300.
- OXFORD, R. & NYIKOS, M. 1989b. Variables affecting choice of language learning strategies by University students. *Modern language journal*, 73(3):291-300.
- OXFORD, R., NYIKOS, M. & EHRMAN, M. 1988. Vive la difference? Reflections on sex differences in use of language learning strategies. *Foreign language annals*, 21(4):321-329.
- OXFORD, R.L. 1994a. Gender differences in L2 styles and strategies: Do they exist? Should we pay attention? (In Alatis, J., ed. Strategic interaction and language acquisition: Theory practice, research. Washington, D.C.: Georgetown University Press. p. 541-577.)

- OXFORD, R.L. 1994b. Language learning strategies: What every teacher should know. *New coding deficits in FL Learners*. New York: Newbury House.
- PALINSCAR, A. & BROWN, A. 1984. Reciprocal teaching: A means to a meaningful end. (In Osborn, J. & Wilson, P.T., eds. *Foundations for a literature, America* 310. Cambridge, Mass.: Lexington. p. 299-310.)
- PALINSCAR, A.S. & BROWN, A.L. 1986. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1:117-175.
- PALINSCAR, A. & DAVID, Y.M. 1991. Promoting literacy through classroom dialogue. (In Hiebert E., ed. *Literacy for a diverse society: Perspectives, programs and policies*. New York: Teachers College Press. p. 122-140.)
- PALINCSAR, A.S., DAVID, Y. & BROWN, A.L. 1992. Using reciprocal teaching in the classroom: A guide for teachers. Ann Arbor, Mich: University of Michigan.
- PARIS, S.G., LIPSON, M.Y. & WIXSON, K.K. 1983. Becoming a strategic reader. *Contemporary educational psychology*, 8:293-316.
- PARIS, S.G., OSLOM, G. & STEVENSON, H., eds. 1983. *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- PARIS, S.G., WASIK, B.A. & TURNER, J.G. 1991. The development of strategic readers. (In Barr, R., Kamil, M.L., Mosenthal, P.B. & Pearson, P.D., eds. *Handbook of reading research*, v. 2. New York: Longman. p. 609-640.)
- PEARSON, P.D. 2001. Life in the radical middle: A personal apology for a balanced view of reading. (In Flippo, R., ed. *Reading researchers in search of common ground*. Newark, Del.: International Reading Association. p. 78-83.)
- PINTRICH, P. 1989. The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. (In Ames, C. & Maehr, M.L., eds. *Advance in motivation and achievement. Motivation - enhancing environment*. Greenwich: JAI Press. p. 117-160.)

- PINTRICH, P.R. & DE GROOT, E.V. 1990. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82:33-40.
- PINTRICH, P.R. & SCHUNK, D.H. 2002. *Motivation in education: theory, research and applications*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- POLITZER, R. 1983. An exploratory study of self reported language learning behaviours and their relation to achievement. *Studies in second language acquisition*, 6(1):54-68.
- POPLIN, M. 1988a. Holistic constructivist principles of the teaching/learning process: Implications for the field of learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 21:401-416.
- POPLIN, M. 1988b. The reductionist fallacy in learning disabilities: Replicating the past by reducing the present. *Journal of learning disabilities*, 21:389-400.
- PRESSLEY, M. 1997. More about the development of narrative skills. *Issues in education: Contributions from educational psychology*, 2, 69-72.
- PRESSLEY, M. 2000. What should comprehension instruction be the instruction of? (In Kamil, M.L., Mosenthal, P.B., Pearson, P.D. & Barr, R., eds. *Handbook of reading research*, v. 3. New York: Longman. p. 545-563.)
- PRESSLEY, M. 2001. The balanced teaching of elementary literacy competencies: Implementing balanced reading instruction in an urban school district. *Balanced reading instruction*, 8:1-7.
- PRESSLEY, M. & AFFLERBACH, P. 1995. *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- PRESSLEY, M., BORKOWSKI, J.G. & O'SULLIVAN, J.T. 1984. Memory strategy instruction is made of this: Metamemory and durable strategy use. *Educational psychologist*, 19:84-107.
- PRESSLEY, M., EI-DINARY, P.B., GASKINS, I., SCHUDER, T., BERMAN, J.L., ALMASI, J. & BROWN, R. 1992. Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *Elementary school journal*, 92(5):513-555.

PRESSLEY, M. & HARRIS, K.R. 1990. What we really know about strategy instruction. *Education leadership*, 6:31-34.

PRESSLEY, M., JOHNSON, C.J., SYMONS, S., McGOLDRICK, J. & KURITA, J. 1989. Strategies that improve children's memory and comprehension of text. *Elementary school journal*, 90:3-32.

PRESSLEY, M. & MC CORMICK, C.B. 1995. Advanced education psychology for educators, researchers and policymakers. New York: HarperCollins.

PRESSLEY, M. & WHARTON-McDONALD, R. 1997. Skilled comprehension and its development through instruction. *School psychology review*, 26(3):448-466.

PRESSLEY, M., WHARTON-McDONALD, R., ALLINGTON, R., BLOCK, C.C., MORROW, I., TRACEY, D., BAKER, K., BROOKS, G., CRONIN, J., NELSON, E. & WOO, D. 2001. A study of effective first-grade literacy instruction. *Scientific studies of reading*, 5(1):35-58.

PRESSLEY, M., WHARTON-McDONALD, R., HAMPSON, J.M. & ESCHEVARRIA, M. 1998. The nature of literacy instruction in ten grade 4/5 classrooms in upstate New York. *Scientific studies of reading*, 2:159-191.

PRESSLEY, M., WOLOSHYN, V., BURKELL, J., CARIGLIA-BULL, T., LYSYNCHUK, L., McGOLDRICK, J.A., SCHNEIDER, B., SNYDER, B. & SYMONS, S. 1995. Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance. 2nd ed. Cambridge, Mass.: Brookline.

PRETORIUS, E.J. 2000. What they can't read will hurt them. http://www/library.unp.ac.za/innovation/id46_m.htm Datum van gebruik: 1 Junie 2004.

RAND READING STUDY GROUP (RRSG). 2002. Reading for understanding: toward an R & D programme in reading comprehension. Arlington, Va.: Rand.

RAPHAEL, T.E. 2000. Balancing literature and instruction. Lessons from the book club project. (In Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades. New York: Teachers College, Columbia University.

REID, J.M. 1995. Learning styles in the ESL/EFL classroom. Boston, Mass.: Heinle.

REID, J.M. 1997. *Understanding learning styles in the second language*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

REID LYON, G. 1998. Overview of reading and literacy initiatives. <http://www.readbygrade3.com/readbygrade3co/lyon.htm> Datum van gebruik: 5 November 2004.

REID LYON, G. & CHHABARA, V. 2004. The science of reading research. *Educational leadership*, 61(6). http://www.ascd.org/publications/ed_lead/200403/lyon.html Datum van gebruik: 5 Augustus 2004.

RINEHART, S.D., STAHL, S.A. & ERICKSON, L.G. 1986. Some effects of summarization training on reading and studying. *Reading research quarterly*, 21:422-438.

RINGLER, L.H. & WEBER, C.K. 1984. *A language-thinking approach to reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

ROBB, L. 1995. *Reading strategies that work*. New York: Scholastic.

ROSENSHINE, B. & MEISTER, C. 1994. Reciprocal teaching: A review of the research. *Preview of educational research*, 64,479-530.

ROSSI-LE, L. 1996. Learning styles and strategies in adult immigrant ESL students. (*In Reid, J.M., ed. Learning styles in the ESL/EFL classroom*. New York: Heinle & Heinle. p. 119-125.)

RYAN, E.B. 1981. Identifying and remediating failures in reading comprehension: toward an instructional approach for poor comprehenders. (*In MacKinnon, G.E. & Waller, T.G., eds. Reading research. Advance in theory and practice, v. 3*. New York: Academic Press. p. 223-261.)

SCHUNK, D.H. 1996. *Learning theories*. 2nd ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

SELINGER, H.W. & SHOHAMY, E. 1989. *What is research? A paradigm for second language research*. Oxford: Oxford University Press.

SELIGER, H.W. & SHOHAMY, E. 1990. *Second language research methods*. New York: Oxford University Press.

SHELL, D.F., COLVIN, C. & BRUNING, R.H. 1995. Self-efficacy, attribution, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of educational psychology*, 87:386-398.

SHOEMAKER, P.J. & McCOMBS, M.E. 2003. Survey research. (In Stempel, G.H., Weaver, D.H. & Wilhoit, G.C., eds. *Mass communication research and theory*. New York: A & Z Publishers. p. 233.)

SCHUDER, T. 1993. The genesis of transactional strategies instruction in a reading program for at risk students. *Elementary school journal*, 94:183-200.

SKIDELL, M.B. & BECKER, S.G. 1999. *The main idea*. London: Allyn & Bacon.

SLAVIN, R. 1988. *Cooperative learning*. New York: Longman.

SMITH, M.W. & WILHELM, J.D. 2002. *Reading don't fix no Chevvy's Literacy in the lives of young men*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.

STANSFIELD, C.W. & HANSEN, J. 1983. Field dependence - independence as a variable in second language cloze text performance. *TESOL quarterly*, 17:29-38.

STRONG, R.W., SILVER, H.F., PERINI, M.J. & TUCULESCU, G.M. 2002. *Reading for academic success: Powerful strategies for struggling, average, and advanced readers, grades 7-12*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.

SWANSON, P.N. 1987. Information processing theory and learning disabilities: An overview. *Journal of learning disabilities*, 20(1):3-7.

SWANSON, P.N. & DE LA PAZ, S. 1998. Teaching effective comprehension strategies to students with learning and reading disabilities. *Intervention in school and clinic*, 33(4):209-218.

SYMONS, S., MACLATCHY-GAUDET, H., STONE, D. & REYNOLDS, P. 2001. Strategy instruction for elementary students searching informational text. *Scientific studies of reading*, 5(1):1-33.

TAGUCHI, T. 2002. Learner factors affecting the use of learning strategies in cross-cultural contexts. *Prospect*, 17(2):18-31.

- TAYLOR, B.M. & BEACH, R.W. 1984. The effects of text structure instruction on middle-grade students' comprehension and production of expository text. *Reading research quarterly*, 19:134-146.
- TOPPING, K.J. 1996. The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher education*, 32:321-345.
- UR, P. 1996. A course in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAN DEN BROEK, P. & KREMER, K.E. 1998. The mind in action: What it means to comprehend during reading. (In Taylor, B.M., Graves, M.F. & Van den Broek, P., eds. *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades*. New York: Teachers College, Columbia University. p. 1-31.)
- VAN KEER, H. 2004. Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British journal of education psychology*, 74:37-70.
- VAN KRAYENOORD, C.E. & SCHNEIDER, W.E. 1999. Reading achievement, metacognition, reading self-concept and interest: A study of German students in grades 3 and 4. *European journal of psychology of education*, 54:305-324.
- VAN LIER, L. 1988. *The classroom and the language learner*. London: Longman.
- VENTER, M.C. 2002. Die taal- en leesbevoegdheid van graad drie leerlinge in taal-diverse skole. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit. (Thesis - PhD.)
- VON GLASERSFELD, E. 1984. An introduction to radical constructivism. (In Watzlawick, P., ed. *The invented reality*. London: Naughton. p. 17-40.)
- VYGOTSKY, L.S. 1978. Mind in society: The development of higher psychological processes. (In Cole, M., John-Steiner, V., Scriber, S. & Sauberman, E., eds. *Culture and thought*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. p. 84-91.)
- WALKER, B. 1990. A reading strategies programme for native American students, *Effective, native American language issues*, 1:121-132.

WEBB, N.M. & FARIVAR, S. 1999. Developing productive group interaction in middle school mathematics. (In O'Donnell, A.M. & King, E.A., eds. Cognitive perspectives on peer learning. Hillsdale, N.J.: Erlbaum. p. 117-149.)

WEINSTEIN, C.E. & MEYER, D.K. 1991. Cognitive learning strategies and college teaching. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass. (New directions for teaching and learning, nr 45.)

WEINSTEIN, M. 1998. Computer advertising and the construction of gender. (In Bramley H. & Apple, M.W., eds. Education/Technology/Power: Educational computing as a social practice. Albany, N.J.: New York Press. p. 85-100.)

ZWAAN, R.A. & BROWN, C.M. 1996. The influence of language proficiency and comprehension skill on situation-model construction. *Discourse process*, 21:289-327.

AANHANGSEL A: DIE ONDERRIG VAN DIE VOORSPEL LEESSTRATEGIE

Doel: Om leerders in staat te stel om 'n strategie aan te leer.

Strategie: Voorspel wat in die teks gaan gebeur.

Opdrag: Maak 'n mini-boek.

Aanbieding: 'n Boer maak 'n plan

Vaardigheid 1 Inhoud vir leer	Mondelinge interaksie in Engels Steutel kenmerke	Evalueringskriteria
<ul style="list-style-type: none"> • Geleentheid om met maats en die onderwyser te kommunikeer. ♦ Verskeie geleenthede om met funksionele taal te eksperimenteer en te oefen. • Geleenthede om leesstrategieë te ontwikkel deur strategieë te gebruik. 	<ul style="list-style-type: none"> • Die leerder gebruik inisiatief om mondelinge boodskappe oor te dra deur die gebruik van strategieë. • Die leerder reageer op boodskappe deur strategieë te gebruik. ♦ Die leerder handhaaf mondelinge interaksie deur strategieë te gebruik. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Gebruik van strategieë. • Gebruik van funksionele taal. • Deelname in ruil/gesprek.
<p style="text-align: center;">Vaardigheid 2 Inhoud vir leer</p>	<p style="text-align: center;">Om begrip van mondelinge en geskrewe teks te bevestig</p>	<p style="text-align: center;">Evalueringskriteria</p>
<ul style="list-style-type: none"> ♦ Temas wat bekend en interessant is. • Geleenthede vir inter- 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Die leerder demonstreer deur mondelinge en geskrewe teks of 	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstreer begrip van sleutelemente en oorhoofse betekenis deur by-

<p>aksie met maats en onderwysers.</p>	<p>hulle verstaan deur gebruik te maak van strategieë.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die leerders voltooi betekenisvolle take deur strategieë te gebruik. 	<p>voorbeeld die inhoud te voorspel en sleutelmamente te identifiseer.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voltooi take byvoorbeeld om instruksies te volg, beplan take, gee uiting aan idees, gevoelens, belangstellings, opinies ensovoorts.
<p>Onderwyser</p>	<p>Leerders</p>	<p>Evaluering</p>
<ul style="list-style-type: none"> ♦ Wys 'n paar items of prentjies van 'n boer, verskillende vervoermiddels byvoorbeeld motors, treine. ♦ Haal die bladsy aan /verstrek bladsy. ♦ Lees die titel. ♦ Verduidelik woorde byvoorbeeld, netjies, ordentlik, akkuraat, raakvatter. ♦ Vind uit of leerders van treine en of motors hou. 	<ul style="list-style-type: none"> • Antisipeer die onderwerp van 'n boer. ♦ Kyk na die titelblad. • Luister, aktiveer voorkennis van 'n boer. • Reageer, dui hul persoonlike voorkeure aan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Neem leerders se deelname en motivering waar. • Neem leerders se vlakke van motivering waar.

Onderwyser	Leerders	Evaluering
<ul style="list-style-type: none"> • Lees en verduidelik die opdrag. • Deel leerders mee dat om hul mini-boek te skryf, hulle moet weet wat beteken die woorde, netjies, akkuraat ensovoorts. ♦ Dui die vaardigheid wat geaktiveer gaan word in die taak. 	<ul style="list-style-type: none"> • Luister en berei verstandig voor vir die taak. • Raak bewus van wat hul behoort te weet. ♦ Raak bewus van die vaardigheid wat hulle gaan ontwikkel. 	
<p>Aktiwiteit 1: Die boer maak 'n plan</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Haal die bladsy aan/ verwys na die bladsy. ♦ Vertel die leerders dat hulle gaan luister na die storie: 'n Boer maak 'n plan. • Vestig leerders se aandag op die prentjie van die boer, trein en motor en leerders sê: "Oom Herklaas". • Lees die titel. • Vestig leerders se aandag op die illustrasies. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kyk na die illustrasies. 	

<ul style="list-style-type: none"> ◆ Herinner hulle om te kyk na die illustrasies wat hulle sal help om moeilike woorde te verstaan en voorspellings van die storie te kan maak. ● Stel die strategie bekend: Voorspel wat gaan in die teks gebeur. ◆ Vertel leerders dat om te raai oor die inhoud voordat geles word, deur te kyk na die titel of prentjies word genoem: voorspel wat gaan gebeur. ● Verduidelik aan leerders dat om te voorspel wat in die teks gaan gebeur, voordat daar werklike lees plaasgevind het hulle geïnteresseerdheid vermeerder sal word om die teks te lees ● Vraag 1 word aan die leerders gevra: Hoe het Oom Herklaas gelyk? ◆ Sê die leerders moet na die prentjie kyk. 		
---	--	--

<ul style="list-style-type: none"> ◆ Leerders vergelyk hul antwoorde met hul maat. ◆ Laat 'n paar leerders hulle antwoorde met die klas deel. ● Bevestig die antwoord. ● Vertel die leerders dat hulle nog 'n paar oefeninge gaan kry om die strategie te oefen. ◆ Vra vraag nommer 2: Noem vier karakter - eienskappe van oom Herklaas? ● Gee leerders twee minute om te raai. ● Leerders moet antwoorde vergelyk. ◆ Bevestig die antwoorde. ● Skryf die volgende vrae voor die tyd op die bord. <ol style="list-style-type: none"> 1. Waar het oom Herklaas gewerk? 2. Hoe het sy stasie gelyk? 3. Waar het hulle vakansie gehou? 	<ul style="list-style-type: none"> ● Oefen die strategie. 	
--	--	--

• Verduidelik die vrae.

Vra die leerders om die antwoorde te raai voordat hulle die storie lees.

• Skryf die leerders se antwoorde op die bord.

• Leerders moet nou terwyl hulle lees hulle antwoorde vergelyk en kyk of hulle gelukkig is met die antwoorde gegee voordat hulle gelees het. Indien hulle nie gelukkig is nie moet hulle die antwoorde wysig.

• Leerders se aandag word gevestig op die raaiskote wat gemaak is op die bord voordat hulle gelees het.

• Leerders word gevra om die korrekte antwoorde te vind nadat hulle gelees het.

• Leerders kan nou antwoorde met maat deel.

• Sekere pare deel antwoorde met die klas.

• Bevestig die korrekte antwoorde.

• Neem die leerders se vermoë waar om die antwoorde vinnig te vind.

<ul style="list-style-type: none"> ♦ Vra leerders hoe die strategie “voorspel wat in die teks gaan gebeur” hulle gehelp het. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lees die teks om vorige antwoorde te bevestig of te wysig. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Neem leerders se groeiende bewuswording van die strategie waar.
Aktiwiteit 2:		
<ul style="list-style-type: none"> ♦ Haal die bladsy aan. ♦ Wys leerders daarop om aandag aan die illustrasies te gee. • Hoe het oom Herklaas se dag skeef geloop? ♦ Vra leerders om te voorspel wat gebeur voordat die bandopname gespeel word. • Vra leerders om met hul maat hul voorspelling te deel. • Sekere pare deel antwoorde met klas. • Speel die bandopname en vertel leerders om mooi te luister om hulle voorspellings met die werklike gesprek tussen die jong boertjie en oom Herklaas te vergelyk. • Gaan 'n ooreenkoms met die leerders aan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Draai na maats en vergelyk antwoorde • Deel antwoorde met die klas. • Wys leerders hoe die strategie gehelp het. • Word bewus dat die strategie, voorspel wat in die teks gaan gebeur, hulle help om te raai oor die inhoud van die teks en fasiliteer hulle begrip van die inhoud. 	<ul style="list-style-type: none"> • Monitor leerders se leesbegrip vir die algemene idee van die storie. • Neem leerders se begrip van die strategie waar en gee terugvoering.

Aktiwiteit 3		
<ul style="list-style-type: none"> • Haal die bladsy aan. • Vestig leerders se aandag op die illustrasies. • Lees die titel en vra leerders om te voorspel wat gaan gebeur. • Leerders moet antwoorde neerskryf. • Speel die bandopname. • Help leerders • Reg. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Oefen die strategie. • Draai na maat en vergelyk antwoorde. • Rapporteer antwoorde aan die klas. • Luister deeglik en bevestig of wysig raaiwerk waar benodig. 	
Aktiwiteit 4		
<ul style="list-style-type: none"> • Deel uit. • Leerders se aandag word daarop gevestig op deel een. • Vra leerders om 'n beskrywing van die ongeluk te gee. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deelname in korrigering ♦ Kyk na die titel en illustrasies. • Raai die inhoud. • Skryf neer wat geraai word oor die inhoud. 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Bevestig leerders se leesbegrip van die mosies. ♦ Bevestig leerders se begrip van die gedagte.

<ul style="list-style-type: none"> ♦ Verduidelik ook verskillende taalleerpunte. - voornaamwoorde (hy/sy) - besitlike byvoeglike naamwoorde - byvoeglike naamwoorde - werkwoorde 	<ul style="list-style-type: none"> • Luister na die bandopname. • Deelname in korrigering. 	
<p>Opdrag: Maak 'n mini-boek</p>		
<ul style="list-style-type: none"> ♦ Vertel leerders dat hulle nou hulself gereed moet kry om die storie vir hulle mini-boek te skryf. • Plaas die leerders in groepe van vier. ♦ Vertel hulle dit is nou tyd om hulle eie storie in die groepe te skryf. ♦ Verduidelik dat elke leerder in die groep verantwoordelik is vir een bladsy. • Vertel die leerders dat hulle storie gebaseer moet wees op die roekeloosheid en die ongeluk van oom Herman. 	<ul style="list-style-type: none"> • Voltooi die storie. Verwys na die duidelike model. • Neem die modelle waar. • Gebruik uitdrukking om saam te stem op die manier hoe die buiteblad en die samestelling van die mini-boek gedoen gaan word. • Maak eie voorblad, skryf die titel en die name van die outeurs op dit, en stel die boek saam. 	

<ul style="list-style-type: none"> • Voorsien 'n model storie. • Vestig leerders se aandag op die model van die mini-boek. • Wys die verskillende maniere waarop die boek inmekaargesit moet word: <ol style="list-style-type: none"> 1. Pons gate in die een sy en bind met 'n toutjie. 2. Kram dit vas. 3. Maak elke deel, of net die voorblad op die rekenaar. • Laat leerders hulle boek voltooi. • Stal die boeke van elke groep uit sodat elkeen dit kan lees en te sien. 	<ul style="list-style-type: none"> • Herroep gesamentlik wat leerders weet en hoe hulle leer: <ul style="list-style-type: none"> - Gebruik van strategie deur te luister en gesprekke oor die ongeluk ensovoorts. 	
<p>Terugvoering van die taak</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Wens die leerders geluk met hulle pogings. 		

<ul style="list-style-type: none"> ♦ Vra hulle of hulle in staat sal wees om die boek in engels te maak. - Wat het hul geleer? - Hoe het die strategie hulle gehelp? 		<ul style="list-style-type: none"> ● Sirkuleer en monitor en gee hulp waar nodig. ♦ Sirkuleer en monitor leerders se verwoording, hoe hul uiting gee in die gebruik van Engels gedurende die proses. ● Neem kreatiwiteit waar. ♦ Neem kennis van leerders se vlakke van bevrediging.
---	--	--

AANHANGSEL B: LEESSTRATEGIEVRAELYS VIR GRAAD 7

Vóórlees.

1. Voordat jy begin lees kyk jy eers gou na die leesstuk wat jy moet lees?
2. Voordat jy lees sien jy woorde en sinne raak wat anders lyk (bv. onderstreep, skuinsletters ens.) as die res van die stuk wat jy lees?
3. Voordat jy begin lees weet jy hoekom jy die stuk moet lees?
4. Voordat jy lees, lees jy bv. eers deur die vrae of opdrag wat jy na die tyd moet voltooi?
5. Voordat jy lees stel jy vir jou doelwitte?

Tydens lees.

1. Terwyl jy lees onderstreep of "highlight" jy iets as dit jou kan help met die opdrag wat jy moet voltooi?
2. Terwyl jy lees, skryf jy op 'n ander ekstra papier die dinge neer wat jy dink jou sal kan help om die opdrag na die tyd te voltooi?
3. Terwyl jy besig is om te lees, lees jy gou iets wat jy klaar gelees het weer deur?
4. Terwyl jy lees, lees jy iets weer deur as jy dit nie mooi verstaan nie?
5. Terwyl jy lees, lees jy gou iets wat vorentoe geskryf staan deur?
6. Terwyl jy lees, onthou jy as jy dalk al (op T.V. Internet, in 'n tydskrif ens.) voorheen iets van dit wat besig is om te lees geleer het?
7. Terwyl jy lees kom jy agter as jy niks kan onthou wat jy gelees het nie?
8. Terwyl jy besig was om te lees, gebruik jy 'n woordeboek, ensiklopedie, die internet of iets anders wat jou kan help om beter te verstaan wat jy lees?
9. Terwyl jy lees kom jy agter as jy sukkel om te lees en lees jy dan hardop?
10. Terwyl jy lees en daar is 'n woord wat jy nie ken nie, probeer jy raai wat dit beteken?
11. Terwyl jy lees teken jy prentjies van dit wat jy lees sodat jy dit beter kan onthou?
12. Terwyl jy lees evalueer jy die teks om te bepaal of dit bydra tot jou kennis of begrip van die onderwerp?

Na afloop van lees.

1. Nadat jy gelees het gaan jy weer deur die teks?
2. Nadat jy gelees het maak jy 'n opsomming van die teks?

3. Nadat jy 'n teks gelees het, probeer jy dit (interpreteer) of vertolk?
4. Nadat jy klaar die teks gelees het, evalueer jy dit wat jy gelees het?
5. Nadat jy die teks gelees het, dink jy aan ander moontlike interpretasies om te bepaal of jy die teks verstaan.
6. Nadat jy 'n teks gelees het, (antisipeer) of loop jy vooruit hoe jy die kennis wat jy uit die lees van die teks verwerf het sal kan gebruik?
7. Nadat jy 'n deel gelees het, hou jy op met lees om 'n bietjie mooi te dink oor dit wat jy klaar gelees het?
8. Nadat jy gelees het besluit jy of jy van die stuk wat jy gelees het gehou het, of dalk nie daarvan gehou het nie?
9. Nadat jy gelees het, maak jy seker jy het verstaan wat jy lees?

LEESSTRATEGIE ANTWOORDBLAD

NAAM: _____

GRAAD: _____

SEUN/DOGTER

Nooit/byna nooit	Byna nooit	Gereeld	Soms	Altyd/bykans altyd
1	2	3	4	5

Vóórlees

1	1 2 3 4 5
2	1 2 3 4 5
3	1 2 3 4 5
4	1 2 3 4 5
5	1 2 3 4 5

Tydens lees

1	1 2 3 4 5
2	1 2 3 4 5
3	1 2 3 4 5
4	1 2 3 4 5
5	1 2 3 4 5
6	1 2 3 4 5
7	1 2 3 4 5
8	1 2 3 4 5
9	1 2 3 4 5
10	1 2 3 4 5
11	1 2 3 4 5
12	1 2 3 4 5

Na afloop van lees

1	1 2 3 4 5
2	1 2 3 4 5
3	1 2 3 4 5
4	1 2 3 4 5
5	1 2 3 4 5
6	1 2 3 4 5
7	1 2 3 4 5
8	1 2 3 4 5
9	1 2 3 4 5

AANHANGSEL C: LEESBEGRIPSTOETS GRAAD 3 – DIE BEER SE VEL

DIE BEER SE VEL (GRAAD 3)

Daar was eenmaal twee jagters wat bere gaan jag het. Terwyl hulle na die bos stap, sê die een jagter: "Dit sal darem 'n goeie ding wees as ons 'n beer skiet. Ons sal die beer se vel goed kan verkoop. Ek dink dat ons seker 'n sak vol geld sal kry.

Van my deel gaan ek dan vir my 'n plaas koop. Ek gaan beeste en skape koop en 'n mooi huis bou. Ek gaan met die mooiste meisie wat ek ken, trou"

Die ander jagter sê toe: "Nee wat, ek hou nie van boer nie. Van my deel van die geld gaan ek vir my 'n huis in die stad koop. Ek gaan ook 'n winkel koop. In my winkel sal mens alles kan koop. Jy sal ook in my winkel moet kom koop."

Die twee jagters praat so oor wat hulle alles gaan doen, dat hulle nie die groot beer agter die boom sien nie. Voor hulle nog hulle gewere kon lig, is die beer op hulle. Die een jagter spring in 'n boom, die ander val op die grond en maak of hy dood is.

Hulle sê mos 'n beer raak nie aan iets wat hy dink dood is nie. Die beer ruik aan die oor van die jagter wat op die grond lê, en toe stap hy weg tussen die bome. Die jagter in die boom spring af en kom na sy maat toe.

"Dit het gelyk of die beer in jou oor praat," sê hy. "Ja," antwoord sy vriend, "hy het met my gepraat. Hy het gesê: moenie die beer se vel verkoop voor jy die beer geskiet het nie!"

Lank gelede

Standaard 1

Begripstoets (Graad 3)

Naam: _____ Graad _____ Seun/Dogter

Omkring die korrekte antwoord.

1. Wat wou die twee jagters skiet?

1. 'n Bok.
2. Buffels
3. 'n Beer
4. Hase

2. Waarom wou hulle 'n beer skiet?

1. Hulle wou dit eet
2. Hulle wou sy kop laat opstop.
3. Hulle wou sy vel verkoop.
4. Hulle wou die beer aan die sirkus verkoop.

3. Wat wil die eerste jagter met sy geld maak?

1. 'n Winkel in die stad koop.
2. 'n Plaas koop en boer.
3. Kos koop.
4. 'n Klein huisie koop.

4. Wat wil die tweede jagter met sy geld maak?

1. 'n Winkel in die stad koop.
2. 'n Plaas koop en boer
3. Met 'n meisie trou.
4. Vir die arm mense gee.

5. Wat sê dat die beer vinnig by hulle was?

1. "n Beer raak nie aan iets wat nie dood is nie"
2. "Die beer ruik aan die oor van die jagter"
3. "Die jagter in die boom spring af.
4. "Voor hulle nog hulle gewere kon lig"

6. Wat het die twee jagters gedoen toe hulle die beer gesien het?

1. Die een het in die boom geklim en die ander op die grond gelê.
2. Hulle het altwee weggehardloop.
3. Die een het weggehardloop en die ander een het op die grond gelê.
4. Hulle het altwee in die boom geklim.

7. Waarom maak die een jagter asof hy dood is?

1. Hy het hom doodgeskrik.
2. Hulle sê bere raak nie aan iets wat hy dink dood is nie.
3. Hy wou klein lyk.
4. Hulle sê bere eet nie mense nie.

8. Wat het die beer met die jagter op die grond gedoen?

1. Hy het sy oor gebyt.
2. Hy het hom opgeëet.
3. Hy het bo-op hom getrap.
4. Hy het met hom gepraat.

9. Wat het die beer gesê?

1. "Moenie die beer skiet nie"
2. "Moenie die beer se vel verkoop nie"
3. "Moenie die beer se vel verkoop voordat jy die beer geskiet het nie"
4. "Het jy lekker geskrik?"

10. Wat beteken die beer se woorde?

1. Moenie oor iets spog wat jy nie het nie.
2. Moenie jag nie.
3. Moenie bere probeer vang nie.
4. Bere is baie vriendelik.

TOTAAL 10

AANHANGSEL D: LEESBEGRIPSTOETS GRAAD 5 – WAAROM DIE SEE SOUT IS?

WAAROM DIE SEE SOUT IS (GRAAD 5)

Lank, lank gelede was daar 'n koning met die naam Frodie. Hy was 'n goeie koning en het ook so regeer. Al sy onderdane was lief vir hom omdat hy elkeen se probleme opgelos het. Hy was wys en magtig.

Toe het hy twee meulstene persent gekry. Uit hierdie twee meulstene kon hy enigiets maal wat hy begeer het. Maar die meulstene was groot en swaar; so groot en so swaar dat niemand in die koninkryk sterk genoeg was om dit te draai nie.

Die koning het deur sy hele koninkryk gesoek na iemand wat die meule kon draai, maar tevergeefs. Geeneen kon die meule 'n sentimeter verroer nie. Toe vertel een van sy onderdane hom dat daar in 'n naburige land twee vrouereuse woon.

Hulle name was Menia en Fenia en hulle sou sterk genoeg wees om die meule te draai. Die koning het dadelik na die land vertrek en die twee vrouereuse gesmeek om hom te help.

Die twee vroue was so sterk dat hulle die meulstene maklik gedraai het. Die koning was bly en het hulle gevra om voedsel vir 'n heerlike feesmaal te maal. En sowaar, dit het gewerk!

Die koning het toe gierig geword en die twee vroue beveel om goud, juwele en skatte uit die meulstene te draai. Dag en nag het die twee reuse gewerk en die koning het die rykste man in die wêreld geword. Die twee vroue was naderhand baie moeg en het die koning gesmeek om hulle te laat rus, maar die koning was blind van gierigheid en wou die vrouens geen ruskansie gee nie. Hulle moes net maal en maal.

Die twee reuse-vroue raak toe baie kwaad. Hulle wag totdat die koning en al sy dienaars slaap en toe sing hulle 'n towerliedjie: "Maal uit 'n leër, groot en sterk. Sodat ons kan ophou werk. Verslaan die koning, hy is sleg, neem ons hiervandaan af weg."

Die groot leër wat hulle toe uit die meul gemaal het, het die koning verslaan, sy paleis verwoes en al sy skatte weggevoer.

Maar die arme Fenia en Menia was nog nie vry nie. Die nuwe koning het hulle weer gevange geneem en hulle moes weer werk. Hulle moes weer maal. Op see en op pad terug, het die nuwe koning hulle beveel om sout te maal, sodat hy en sy manskappe sout vir hulle kos kon hê.

Die twee vroue was so kwaad dat hulle aangehou maal het. Sout en nogmaals sout het hulle gemaal. Naderhand het die sout die skip heeltemal gevul, maar nog steeds het hulle aangehou maal. Hulle het gemaal totdat die skip so swaar met sout belaaai was dat dit gesink het.

Die meulstene en die twee vrouereuse het in die see weggesink, maar steeds het hulle meer sout gemaal. Vandag, op die bodem van die see, maal hulle nog steeds. En dis waarom die see vandag nog altyd so sout is.

Blou Pierewiet

Pierewiet – reeks

Begripstoets (Graad 5)

Naam: _____ Graad _____ Seun/Dogter

Omkring die korrekte woord.

1. Waarom was koning Frodie se onderdane lief vir hom?

1. Hy het baie skatte gehad.
2. Hy was baie vriendelik.
3. Hy het almal se probleme opgelos.
4. Hy was 'n reus.

2. Wat het die koning persent gekry?

1. Sout
2. Juwele
3. Towerboek
4. Towermeulstene

3. Wat was spesiaal omtrent die meulstene wat die koning ontvang het? Dit kon

1. vanself draai
2. enigiets maal wat hy begeer
3. koring fynmaal
4. in goud verander het

4. Die twee reusevroue was

1. Menia en Fenia
2. Miena en Fiena
3. Ma en Fin
4. Maria en Isabel

5. Frodie was eers 'n goeie koning. Wat het hom sleg gemaak? Sy

1. gierigheid
2. nuuskierigheid
3. vraatsug
4. onderdane

6. **Wat sê vir ons dat die vroue aanmekaar gewerk het?**

1. baie sterk
2. laat
3. geen ruskansie
4. in die see

7. **Waarvoor het die twee reusevrouens gewens?**

1. sout
2. juwele
3. skip
4. leer

8. **Die skip het gesink as gevolg van**

1. baie sout
2. 'n gat
3. 'n leer
4. die see wat so rof was

9. **Waarom is die see sout volgens die leesstuk?**

1. klippe gee sout af
2. seediere wat doodgaan
3. reusevroue maal steeds sout
4. die meulstene maal vanself sout

10. **Waarom gebruik mens sout?**

1. kos lekker te laat proe
2. om kos mooi te laat lyk
3. om kos gesonder te maak
4. as medisyne vir hoofpyn

TOTAAL 10

AANHANGSEL E: LEESBEGRIPSTOETS GRAAD 7 – TERUG SKOOL TOE - OP 13

TERUG SKOOL TOE – OP 13 (GRAAD 7)

Genie met 'n graad leer nou om seun te wees.

Dit is 'n bekende nagmerrie: Jy droom jy is terug op die skoolbanke. Dis weer huiswerk, naelbyt – eksamens, kwaai onderwysers

Maar vir Adragon de Mello is dit 'n droom wat waar geword het – al spog hy met 'n IK wat doer verby 160 en 'n honneursgraad in Wiskunde. Want Adragon is net dertien jaar oud, en hy het nog nooit kans gehad om sommer net 'n seun te wees nie. En toe sy ma besluit genoeg is genoeg en hom terugstuur skool toe, was hy in die wolke.

Adragon se probleme was sy pa, Augustin. Die het vroeg al beseef sy seun is superslim. Die kleintjie was skaars ses weke oud, toe sê hy al "hallo". Op drie jaar kon hy uitwerk hoeveel water daar in sy bad is. En kort daarna het hy Grieks en filosofie begin studeer.

Sy seun sou die beste en die slimste wees, het Augustin besluit, g'n skool vir hom nie. Toe gaan haal hy hom uit die klaskamer en stuur hom universiteit toe.

Adragon het nagte lank geswoeg om tred te hou met sy medestudente. Dit was vir hom niks snaaks om tagtig uur per week agter die boeke te sit nie.

Tussendeur het hy 'n rolprent draaiboek geskryf, leer klavier speel en skaak goed onder die knie gekry. Op elf het hy 'n honneursgraad aan die Universiteit van Santa Cruz verwerf- die jongste Amerikaner nog wat dit reggekry het.

Maar hy het ook 'n stil boekwurm geword wat nie met ander kinders kon klaarkom en niks van die wêreld daar buite geweet het nie.

Gelukkig het iemand gekla oor die jong kind se afgesonderde lewe by sy pa. Die polisie het hom gaan haal en die hof het vir sy ma, Cathy Gunn, toesig oor hom gegee.

Aan die begin was die skoollewe moeilik vir Adragon. Wat sou sy maats sê as hulle nog met meetkunde sukkel en daar sit hy – 'n geleerde met 'n graad in wiskunde?

Maar dis nou agter die rug, en Adragon is besig om mens te word. Hy speel bofbal, blaas tromboon en hy troetel die haas met hangore en hamsters wat sy ma vir hom gekoop het. Hy't ook pas meisies ontdek.

Die wonderkind se held is, snaaks genoeg, Amerika se gewildste gewone kind, Bart Simpson, vir wie ons oor televisie leer ken het in die Tracey - Ulman Show. En dis wat Adragon wil wees. 'n Doodgewone kind.

Kapperjol

Henriëtte Du Preez

Begripstoets (Graad 7)

Naam: _____ Graad _____ Seun/Dogter

Omkring die korrekte woord

1. **Watter twee dinge kan skool soos 'n slegte droom maak?**

1. meisies en skoolwerk
2. huiswerk en sport
3. eksamens en kwaai onderwysers
4. huiswerk en sport

2. **Hoe weet ons dat Adragon superslim is? Hy**

1. lees baie boeke
2. het 'n honneursgraad in Wiskunde
3. het 'n hoë IK
4. het 'n honeursgraad in Wiskunde en hy het 'n hoë IK

3. **Om in die wolke te wees, beteken om te wees.**

1. baie bly
2. dronk
3. treurig
4. ontsteld

4. **Wie of wat was Adragon se groot probleem?**

1. sy ma
2. sy pa
3. sy hele familie
4. die universiteit

5. **Waarom het die polisie Adragon van sy pa weggeneem. Oor Adragon**

1. se mishandeling
2. se intelligensie
3. afgesonderde lewe
4. se gewig

6. Hoe oud was Adragon toe hy sy honneursgraad gekry het?

1. tagtig
2. dertien
3. een en twintig
4. sewe

7. Aan watter sportsoort neem hy nou deel?

1. bofbal
2. krieket
3. sokker
4. tennis

8. Watter twee troeteldiere hou hy aan?

1. hamster en voël
2. kanarie en muis
3. haas en konyn
4. haas en 'n hamster

9. Wat noem ons iemand wat baie lees?

1. slim
2. boekwurm
3. dom
4. lui

10. Wat is Adragon se grootste begeerte?

1. om slim te wees
2. om bofbal te speel
3. om 'n gewone kind te wees
4. om maats te hê